

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Centro de Letras e Comunicação**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Doutorado em Letras**

**Tese de Doutorado**



**AUTORIA COMO SABER DOCENTE COMPLEXO:**  
*perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de  
línguas*

**Carolina Fernandes Alves**

**Pelotas, 2023**

**Carolina Fernandes Alves**

**AUTORIA COMO SABER DOCENTE COMPLEXO:**

*perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa**

**Pelotas, 2023**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

A314a Alves, Carolina Fernandes

Autoria como saber docente complexo : perfis e  
percursos de professores-autores de materiais didáticos  
para o ensino de línguas / Carolina Fernandes Alves ; Vilson  
José Leffa, orientador. — Pelotas, 2023.

382 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade  
Federal de Pelotas, 2023.

1. Autoria docente. 2. Professor-autor de materiais  
didáticos. 3. Saberes docentes. 4. Complexidade. 5. Saber  
docente complexo. I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 469.5

**Carolina Fernandes Alves**

**AUTORIA COMO SABER DOCENTE COMPLEXO:**

*Perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas*

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

**Data da Defesa:** 09 de agosto de 2023.

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Vilson José Leffa (Orientador) – UFPEL

---

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa – UFRR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Ribas Fialho – UFSM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Bohlmann Duarte – UFPEL

---

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro – UFPEL

---



*Ao Bruno, minha parte e meu todo  
no complexo percurso do amor.*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo incentivo à formação continuada e pela concessão do afastamento. Aos colegas do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), pelo apoio para que eu realizasse o Doutorado, especialmente às colegas e amigas Vanessa Ribas Fialho e Patrícia Marcuzzo.

À Gabriela Colbeich e ao André Firpo Beviláqua, professores que fizeram um brilhante trabalho no Curso de Letras/Espanhol da UFSM durante os 4 anos em que estive afastada. Ao André, minha gratidão pelas dicas sobre o doutorado, desde quando ainda era só uma ideia.

Aos meus alunos, cujos questionamentos me instigaram a fazer uma tese sobre autoria de materiais didáticos.

Aos colegas e amigos Angelise Fagundes e Marcus Fontana, que acreditam na ideia da “autoria” desde o começo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela formação consistente mesmo durante tempos pandêmicos.

Ao professor Vilson José Leffa, a minha mais profunda admiração e a minha eterna gratidão pelo acompanhamento ao longo deste percurso. Na segurança da sua presença afetuosa, atenta e generosa, eu pude ser a protagonista das minhas ideias. Tive a felicidade, a honra e a grande responsabilidade de ser a última orientanda. Obrigada!

Aos participantes da pesquisa, Adore, Paulo Gustavo e Perseu, pela dedicação em cada linha escrita e em cada conversa sincera e comprometida sobre autoria.

Aos colegas Alan Ricardo Costa e Rafael Vetromille-Castro, pelas excelentes contribuições durante a Qualificação deste trabalho. Às colegas Vanessa Ribas Fialho e Gabriela Bohlmann Duarte, que se somaram na composição da banca de defesa de tese, agradeço a leitura do trabalho e as contribuições enriquecedoras.

Aos profissionais que me ajudaram a cuidar da minha saúde física e mental. À Patrícia Raffin Ancinelo, a “Pati”, por me conduzir pelos caminhos do inconsciente na busca por dar ouvidos ao meu desejo. À Nathália Barreto, pela competência e prudência na prescrição do melhor tratamento para a minha mente complexa. Aos “guris da academia”, Gabriel Moraes, Vinícius Hoffmann e Raul Wurdig. Sem todos vocês, o percurso teria sido mais difícil. Obrigada!

Aos amigos, os antigos e os novos, os que ficaram, os que foram embora e os que voltaram. Um agradecimento especial à Mel, ao Fábio, ao Alê e ao Tai: Amo vocês!

À minha família, pelo amor inabalável e por sempre ter me proporcionado as melhores condições possíveis para que eu pudesse estudar. À família Pastoriza, minha segunda família, obrigada por todo o carinho e admiração de cada um, mas especialmente do meu sogro, que estaria sentado na primeira fila para ver a “pequeninha” virar doutora. Foi por pouco.

E, finalmente, ao Bruno, meu esposo, meu maior admirador e incentivador, meu grande amor. Obrigada pelas longas conversas durante o meu processo de definir “a tese”, por me lembrar da minha competência, pelos elogios nos momentos de insegurança, pelos abraços acolhedores, por vibrar com as minhas conquistas, pelos energéticos e chocolates da última semana de escrita, por cuidar da Priki, da Juju e da Miau, enfim...obrigada por tudo e por tanto! Te amo!

*A unos trescientos o cuatrocientos metros de la Pirámide me incliné, tomé un puñado de arena, lo dejé caer silenciosamente un poco más lejos y dije en voz baja: Estoy modificando el Sahara. El hecho era mínimo, pero las no ingeniosas palabras eran exactas y pensé que había sido necesaria toda mi vida para que yo pudiera decirlas. La memoria de aquel momento es una de las más significativas de mi estadía en Egipto.*

Jorge Luís Borges  
(Atlas, 1984)

**AUTORIA COMO SABER DOCENTE COMPLEXO:  
PERFIS E PERCURSOS DE PROFESSORES-AUTORES DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO  
DE LÍNGUAS**

**Resumo:** Nesta pesquisa proponho a tese de que a autoria de materiais didáticos é um saber docente complexo. Na base teórica, relaciono os conceitos de autoria (ALVES, 2021; 2013; MARTINS, 2014; 2012; FOUCAULT, 2009; BARTHES, 2004), saberes docentes (TARDIF, 2014) e sistemas complexos (BERTALANFFY, 1975; MORIN, 2016; DEBRUN, 1996; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), tecendo um diálogo entre Educação, Linguística Aplicada e Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DAVIS; SUMARA, 2006; SÁ; BEHRENS, 2019). O principal argumento é que a autoria docente de materiais didáticos emerge das interações entre os professores com outros elementos do sistema educacional, de modo que, ao longo de suas carreiras, seus perfis e percursos de autoria vão sendo construídos por e a partir dessas interações. Nesse sentido, meu principal objetivo nesta tese é mapear uma dinâmica sistêmica organizacional que estrutura os perfis e os percursos de autoria de três professores de línguas que atuam em contextos de ensino diferentes: Adore, professora particular de inglês; Perseu, professor de espanhol, inglês e português no ensino fundamental de uma escola municipal; Paulo Gustavo, professor em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol de uma universidade federal. Na primeira fase da pesquisa, os participantes produziram textos escritos sobre suas *histórias de autoria*. Com base nesses textos, elaborei um primeiro ciclo de *entrevistas* com o intuito de aprofundar aspectos dos perfis e percursos de autoria de cada um. Na segunda fase, os professores compartilharam *materiais didáticos* de sua autoria, os quais, junto com os documentos obtidos na fase anterior, subsidiaram a elaboração de um segundo ciclo de entrevistas, focadas nas práticas autorais cotidianas desses docentes. Interpretei esses três tipos de autonarrativa (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020) à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011), metodologia que permite criar novas compreensões sobre um fenômeno as quais emergem da implementação de uma sequência interpretativa recursiva em três etapas: *unitarização*, *categorização* e *metatexto*. Como resultado, identifiquei que, nos casos de Adore, Perseu e Paulo Gustavo, a autoria enquanto saber docente complexo se comporta como um sistema que possui 5 agentes e/ou elementos centrais (professores, colegas, alunos, família e espaços de ensino), 4 saberes estruturantes (intencionalidade pedagógica, afetividade, criticidade e fluência tecnológico-pedagógica) e é regulado por 3 operadores (experiências de afeto e conflito (FONTANA, 2015), monitoramento reflexivo da ação (GIDDENS, 2003) e variáveis coletivas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008)). Assim, os materiais didáticos elaborados são produtos de comportamentos complexos adaptativos (DAMINELLI; SOUZA, 2008) que, durante o processo de socialização na profissão dos três professores, emergiram das interações deles com os demais agentes sistêmicos em diferentes espaços e tempos, reguladas pelos operadores dinâmicos mencionados. Concluo que um olhar complexo para a autoria docente permite enxergar o material didático não como obra acabada e desconectada de seu autor, mas como resultado de uma dinâmica complexa vivida pelos professores no desenvolvimento da sua profissão. Ainda, permite que se reconheça a importância, o potencial transformador e a legitimidade de materiais didáticos autorais, nos quais os docentes se projetam enquanto agentes de suas práticas. Isso tudo oferece subsídios para que se (re)pense uma formação docente que fomente espaços e práticas de autoria, incentivando a formação da identidade de seus futuros professores como autores.

**Palavras-chave:** Autoria docente. Professor-autor de materiais didáticos. Saberes docentes. Complexidade. Saber docente complexo.

**AUTHORSHIP AS COMPLEX TEACHERS' KNOWLEDGE:  
PROFILES AND PATHWAYS OF TEACHERS-AUTHORS OF LEARNING RESOURCES FOR  
LANGUAGE TEACHING**

**Abstract:** In this research, I propose the thesis that the authorship of learning resources characterizes as complex teaching knowledge. In the theoretical framework, I associate the concepts of authorship (ALVES, 2021; 2013; MARTINS, 2014; 2012; FOUCAULT, 2009; BARTHES, 2004), teachers' knowledge (TARDIF, 2014) and complex systems (BERTALANFFY, 1975; MORIN, 2016; DEBRUN, 1996; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), weaving a dialogue between Education, Applied Linguistics and Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DAVIS; SUMARA, 2006; SÁ; BEHRENS, 2019). The main argument is that the teachers' authorship of learning resources emerges from interactions between teachers and other elements of the educational system, so that, throughout their careers, their authorship profiles and pathways are built by and from these interactions. In this sense, my main objective in this dissertation is to map a systemic organizational dynamic that structures the authorship profiles and pathways of three language teachers who work in different teaching contexts: Adore, a private English teacher; Perseu, an elementary Spanish, English and Portuguese teacher at a municipal school; Paulo Gustavo, professor in a Literature/Spanish teacher education program at a federal university. In the first phase of the research, the participants produced written texts about their *authorship stories*. Based on these texts, I prepared a first cycle of *interviews* with the aim of deepening aspects of the authorship profiles and pathways of each one. In the second phase, the teachers shared *learning resources* of their own authorship, which, together with the documents obtained in the previous phase, supported the design of a second cycle of interviews, focused on the daily authorial practices of these teachers. I interpreted these three types of self-narrative (COSTA, 2021; COSTA and PICCININ, 2020) in light of Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2011), a methodology that allows the creation of new understandings about a phenomenon, which emerge from the implementation of a recursive interpretative sequence in three stages: *unitarization*, *categorization*, and *metatext*. As a result, I identified that, in the cases of Adore, Perseu, and Paulo Gustavo, authorship as complex teachers' knowledge behaves as a system that has five central agents and/or elements (teachers, colleagues, students, family, and teaching spaces), four knowledge base (pedagogical intentionality, affectivity, criticality and technological-pedagogical fluency) and is regulated by three operators (experiences of affection and conflict (FONTANA, 2015), reflexive monitoring of actions (GIDDENS, 2003) and collective variables (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Thus, the learning resources created are the products of complex adaptive behaviors (DAMINELLI; SOUZA, 2008) that, during the process of socialization of the three teachers as professionals, emerged from their interactions with the other systemic agents in different spaces and times, regulated by the dynamic operators mentioned. I conclude that a complex look at teachers' authorship allows seeing learning resources not as a finished work disconnected from its author, but as a result of a complex dynamic experienced by teachers in the development of their profession. Furthermore, it favors one to recognize the importance, transformative potential and legitimacy of authorial learning resources, in which teachers project themselves as agents of their practices. All of this offers subsidies for (re)thinking teacher training that fosters authorship spaces and practices, encouraging the development of the identity of future teachers as authors.

**Keywords:** Teachers' authorship. Teacher-author of learning resources. Teachers' knowledge. Complexity. Complex teachers' knowledge.

## **AUTORÍA COMO SABER COMPLEJO DEL DOCENTE: PERFILES Y TRAYECTORIAS DE PROFESORES AUTORES DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**Resumen:** En esta investigación propongo la tesis de que la autoría de materiales didácticos es un saber complejo del docente. A nivel teórico relaciono los conceptos de autoría (ALVES, 2021; 2013 MARTINS, 2014; 2012; FOUCAULT, 2009; BARTHES, 2004), saberes del docente (TARDIF, 2014) y sistemas complejos (BERTALANFFY, 1975; MORIN, 2016; DEBRUN, 1996; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), tejiendo un diálogo entre Educación, Lingüística Aplicada y Teoría de la Complejidad (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DAVIS; SUMARA, 2006; SÁ; BEHRENS, 2019). El argumento principal es que la autoría de materiales didácticos proviene de las interacciones entre los docentes y otros elementos del sistema educativo, así que, a lo largo de su carrera, sus perfiles y trayectorias de autoría se construyen por y a partir de esas interacciones. En este sentido, mi principal objetivo es cartografiar una dinámica organizacional sistémica que estructura los perfiles y trayectorias de tres profesores de idiomas que trabajan en diferentes contextos de enseñanza: Adore, profesora privada de inglés; Perseo, profesor de español, inglés y portugués en un colegio municipal; Paulo Gustavo, profesor de la carrera de Letras/Español de una universidad federal. En la primera fase, los participantes produjeron textos escritos sobre sus historias de autoría. A partir de esos textos preparé un primer ciclo de entrevistas con el objetivo de profundizar aspectos del perfil y trayectoria de autoría de cada uno. En la segunda fase, los docentes compartieron materiales didácticos propios, que, junto con los documentos obtenidos en la fase anterior, apoyaron la preparación de un segundo ciclo de entrevistas, centrado en sus prácticas autorales. Interpreté estos tres tipos de autonarrativa (COSTA, 2021; COSTA y PICCININ, 2020) a la luz del Análisis Textual Discursivo (MORAES y GALIAZZI, 2011), una metodología que permite crear nuevas comprensiones sobre un fenómeno que emergen de la implementación de una secuencia interpretativa recursiva en tres etapas: unitarización, categorización y metatexto. Como resultado, identifiqué que, en los casos de Adore, Perseo y Paulo Gustavo, la autoría como saber complejo del docente se comporta como un sistema que tiene 5 agentes y/o elementos centrales (profesores, colegas, estudiantes, familia y espacios de enseñanza), 4 saberes estructurantes (intencionalidad pedagógica, afectividad, criticidad y fluidez tecnológico-pedagógica) y están regulados por 3 operadores (experiencias de afecto y conflicto (FONTANA, 2015), monitorización reflexiva de la acción (GIDDENS, 2003) y variables colectivas (LARSEN-FREEMAN ; CAMERON, 2008)). Así, los materiales didácticos creados son producto de conductas adaptativas complejas (DAMINELLI; SOUZA, 2008) que, durante el proceso de socialización en la profesión de los tres docentes, surgieron de sus interacciones con otros agentes sistémicos en diferentes espacios y tiempos, regulados por la dinámica de los operadores mencionados. Concluyo que una mirada compleja hacia la autoría docente nos permite ver el material didáctico no como una obra terminada y desconectada de su autor, sino como el resultado de una dinámica compleja vivida por los docentes en el desarrollo de su profesión. Además, nos permite reconocer la importancia, el potencial transformador y la legitimidad de los materiales didácticos autorales, en los que los docentes se proyectan como agentes de sus prácticas. Todo esto ofrece apoyo para (re)pensar una formación docente que fomente espacios y prácticas de autoría, incentivando la formación de la identidad de los futuros docentes como autores.

**Palabras clave:** Autoría docente. Profesor autor de materiales didácticos. Saberes docentes. Complejidad. Saber complejo del docente.

## Lista de Figuras

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Abordagens do termo autoria. ....                                                                     | 32  |
| Figura 2: Níveis de abrangência dos recursos educacionais. ....                                                 | 70  |
| Figura 3: Etapas para identificação e descrição de sistemas complexos.....                                      | 108 |
| Figura 4: Identificação e Descrição de SC .....                                                                 | 110 |
| Figura 5: níveis e escalas de atividade complexa .....                                                          | 112 |
| Figura 6: metáfora espacial de um espaço de estados de um SC.....                                               | 116 |
| Figura 7: atratores cíclicos (a), fixos (b) e caóticos (c) .....                                                | 117 |
| Figura 8: Fractal da pesquisa .....                                                                             | 129 |
| Figura 9: As 5 etapas da pesquisa.....                                                                          | 132 |
| Figura 10: as 3 etapas da ATD.....                                                                              | 135 |
| Figura 11: Noções gerais sobre autoria .....                                                                    | 140 |
| Figura 12: Fichamento de macrounidade e sistema de cores para microunitarização ..                              | 154 |
| Figura 13: Implementação da ATD como metodologia de pesquisa .....                                              | 155 |
| Figura 14: Características de um professor apaixonado.....                                                      | 180 |
| Figura 15: Tripé da FTP .....                                                                                   | 185 |
| Figura 16: Projeção de uma representação 3D da combinação dos três eixos destacados nos gráficos 1, 2 e 3. .... | 196 |



### **Lista de Gráficos**

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: relação entre nível de caoticidade e o tempo. Fonte: a autora.....                      | 195 |
| Gráfico 2: Relação entre o nível de caoticidade e os saberes da experiência. Fonte: a autora. .... | 195 |
| Gráfico 3: relação entre os saberes da experiência e o tempo. Fonte: a autora. ....                | 196 |

## Lista de Quadros

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Pontos em comum entre Shulman (1987), Tardif (2014) e Gauthier <i>et al.</i> (1998) ..... | 85  |
| Quadro 2: Tipologia de saberes docentes .....                                                       | 91  |
| Quadro 3: Autonarrativas unitarizadas .....                                                         | 153 |
| Quadro 4: A constituição da identidade, segundo Paulo Gustavo .....                                 | 160 |
| Quadro 5: Interesse de Paulo Gustavo por compartilhar experiências.....                             | 160 |
| Quadro 6: Perseu se projeta no MD .....                                                             | 161 |
| Quadro 7: A gênese da autoria de Paulo Gustavo.....                                                 | 162 |
| Quadro 8: Paulo Gustavo: <i>Yo soy yo y mis circunstancias</i> .....                                | 163 |
| Quadro 9: Pequenos detalhes que fazem a diferença.....                                              | 166 |
| Quadro 10: A descoberta prazerosa da autoria .....                                                  | 166 |
| Quadro 11: Pesquisa e extensão caminhando juntas.....                                               | 167 |
| Quadro 12: O Pibid como espaço-tempo de inserção na realidade da profissão .....                    | 167 |
| Quadro 13: Os saberes da formação profissional de Adore.....                                        | 168 |
| Quadro 14: Perseu e o saber teórico ressignificado pela prática .....                               | 168 |
| Quadro 15: Adore e o caos .....                                                                     | 170 |
| Quadro 16: Adore controlando a desordem .....                                                       | 171 |
| Quadro 17: Adore e o ensino remoto.....                                                             | 171 |
| Quadro 18: O conflito do trabalho não reconhecido .....                                             | 172 |
| Quadro 19: A mudança de fase de Adore .....                                                         | 173 |
| Quadro 20: Adore e a redescoberta do prazer da autoria .....                                        | 173 |
| Quadro 21: Não sou mais uma ilha .....                                                              | 174 |
| Quadro 22: Paulo Gustavo e o prazer da autoria .....                                                | 175 |
| Quadro 23: Autoria recompensada .....                                                               | 175 |
| Quadro 24: A motivação dos alunos motiva a autoria do professor .....                               | 176 |
| Quadro 25: Reconhecimento e prestígio através do MD .....                                           | 176 |
| Quadro 26: O impacto do <i>design</i> .....                                                         | 177 |
| Quadro 27: O poder do professor-autor .....                                                         | 178 |
| Quadro 28: Saberes estruturantes da autoria e saberes necessários à prática educativa               | 181 |
| Quadro 29: O DNA do professor.....                                                                  | 182 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 30: Dialogismo de Perseu no MD .....                                                       | 182 |
| Quadro 31: O DNA crítico de Paulo Gustavo .....                                                   | 183 |
| Quadro 32: A dimensão formativa da autoria segundo Paulo Gustavo .....                            | 184 |
| Quadro 33: <i>Design</i> intencional para situar o aluno .....                                    | 184 |
| Quadro 34: Perseu e a ambiência mediada.....                                                      | 185 |
| Quadro 35: A secretaria de educação como elemento perturbador .....                               | 187 |
| Quadro 36: Língua e afeto na história de Perseu .....                                             | 187 |
| Quadro 37: Preferências de Perseu entre as línguas que ensina .....                               | 187 |
| Quadro 38: O LD como protagonista.....                                                            | 188 |
| Quadro 39: as dificuldades com o LD de inglês .....                                               | 188 |
| Quadro 40: A falta de domínio da língua inglesa prejudica a autoria .....                         | 189 |
| Quadro 41: O que funciona na autoria de MD para uma língua funciona para a outra.                 | 189 |
| Quadro 42: Perseu e a imitação de modelos tradicionais de ensino .....                            | 190 |
| Quadro 43: Dificuldade de usar a base da língua estrangeira na autoria em língua portuguesa ..... | 190 |
| Quadro 44: Perseu e sua identidade como professor de língua estrangeira/adicional .               | 190 |
| Quadro 45: Autoria como um compromisso ético .....                                                | 192 |
| Quadro 46: O professor precisa “perturbar” o aluno.....                                           | 193 |
| Quadro 47: a colaboração como expansão em rede da autoria .....                                   | 194 |

### Lista de Siglas e Abreviaturas

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| Agir Autônomo do Sujeito                    | AU  |
| Análise de Conteúdo                         | AC  |
| Análise de Discurso                         | AD  |
| Análise Textual Discursiva                  | ATD |
| Condições Históricas de Emergência do Termo | GH  |
| Direitos Autorais                           | DA  |
| Elaboração de Material Didático             | EM  |
| Livros Didáticos                            | LD  |
| Materiais Didáticos                         | MD  |
| Posição Discursiva Assumida pelo Sujeito    | PD  |
| Práticas de Escrita                         | PE  |
| Recursos Educacionais Abertos               | REA |
| Saber Docente Complexo                      | SDC |

## SUMÁRIO

### **MARCO-ZERO**

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>OU ALGUMAS PALAVRAS SOBRE COMEÇAR A ESCREVER ESTA TESE .....</b> | <b>19</b> |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                         |           |
|-----------------------------------------|-----------|
| <b>UMA EXPERIÊNCIA NO DESERTO .....</b> | <b>19</b> |
|-----------------------------------------|-----------|

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO DA TESE .....</b> | <b>23</b> |
|-----------------------------------|-----------|

### **CAPÍTULO 1**

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CONCEPÇÕES SOBRE AUTORIA: UMA SÍNTESE SOBRE A DISPERSÃO DO TERMO .....</b> | <b>30</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| <b>1.1 A modo de síntese .....</b> | <b>39</b> |
|------------------------------------|-----------|

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.1 A autoria é uma função cujo princípio é a organização textual..... | 39 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 1.1.2 A autoria é um lugar de produção de sentidos..... | 41 |
|---------------------------------------------------------|----|

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 1.1.3 A autoria é uma prática aberta a intervenções ..... | 42 |
|-----------------------------------------------------------|----|

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 1.1.4 A autoria é um conceito adaptável..... | 43 |
|----------------------------------------------|----|

### **CAPÍTULO 2**

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>AUTORIA DOCENTE: EM BUSCA DE UM CONCEITO .....</b> | <b>45</b> |
|-------------------------------------------------------|-----------|

|                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.1 Um breve panorama do conceito de autoria .....</b> | <b>45</b> |
|-----------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.2 Barthes, Foucault e o dilema da morte do autor .....</b> | <b>57</b> |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.3 Estabelecendo um conceito operacional de autoria docente.....</b> | <b>66</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|

### **CAPÍTULO 3**

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>UMA PERSPECTIVA COMPLEXA PARA A AUTORIA DOCENTE.....</b> | <b>78</b> |
|-------------------------------------------------------------|-----------|

|                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| <b>3.1 Os saberes docentes .....</b> | <b>82</b> |
|--------------------------------------|-----------|

|                                            |           |
|--------------------------------------------|-----------|
| <b>3.2 Autoria como saber docente.....</b> | <b>93</b> |
|--------------------------------------------|-----------|

|                                                     |            |
|-----------------------------------------------------|------------|
| <b>3.3 Autoria como saber docente complexo.....</b> | <b>101</b> |
|-----------------------------------------------------|------------|

### **CAPÍTULO 4**

|                                                            |            |
|------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ELEMENTOS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO EM FLUXO.....</b> | <b>127</b> |
|------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1 O percurso interpretativo: a Análise Textual Discursiva como uma orientação em 3 etapas .....</b> | <b>133</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 4.1.1 Etapa 1: a desordem..... | 136 |
|--------------------------------|-----|

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 4.1.2 Etapa 2: a reorganização ..... | 138 |
|--------------------------------------|-----|

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 4.1.3 Etapa 3: a emergência ..... | 141 |
|-----------------------------------|-----|

|                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.2 Perfis e percursos de autoria: triangulando autonarrativas através da ATD.....</b> | <b>143</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1 Perfis de autoria: os professores participantes e seus contextos de formação e trabalho..... | 143 |
| 4.2.2 Percursos de autoria: interpretando autonarrativas docentes via ATD .....                    | 147 |

## ***CAPÍTULO 5***

### ***ENTRE PERFIS E PERCURSOS DE AUTORIA: PAISAGENS DE UM SABER DOCENTE***

|                              |                   |
|------------------------------|-------------------|
| <b><i>COMPLEXO .....</i></b> | <b><i>156</i></b> |
|------------------------------|-------------------|

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Os componentes e suas relações: heterogeneidade e redundância interna .....                | 159 |
| 5.2 As condições iniciais: a constituição sociotemporal dos saberes docentes.....              | 165 |
| 5.3 Operadores: restrições possibilitadoras, parâmetros de controle e variáveis coletivas..... | 169 |
| 5.4 Os saberes estruturantes .....                                                             | 178 |
| 5.5 Emergência: o ciclo recursivo da autoria .....                                             | 191 |
| 5.6 Vislumbrando uma paisagem da autoria como SDC .....                                        | 194 |

|                                         |                   |
|-----------------------------------------|-------------------|
| <b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i></b> | <b><i>198</i></b> |
|-----------------------------------------|-------------------|

|                                 |                   |
|---------------------------------|-------------------|
| <b><i>REFERÊNCIAS .....</i></b> | <b><i>202</i></b> |
|---------------------------------|-------------------|

## ***APÊNDICES***

|                                                                          |                   |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE AUTORIA .....</i></b> | <b><i>216</i></b> |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------|

|                                                                            |                   |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</i></b> | <b><i>225</i></b> |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------|

|                                                                                     |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>APÊNDICE C – PERGUNTAS MOTIVADORAS PARA AS HISTÓRIAS DE AUTORIA .....</i></b> | <b><i>227</i></b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|

|                                                                           |                   |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>APÊNDICE D – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS .....</i></b> | <b><i>229</i></b> |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|

|             |     |
|-------------|-----|
| ADORE ..... | 229 |
|-------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| PERSEU ..... | 231 |
|--------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| PAULO GUSTAVO ..... | 233 |
|---------------------|-----|

|                                                         |                   |
|---------------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>APÊNDICE E – QUADROS DE UNITARIZAÇÃO.....</i></b> | <b><i>235</i></b> |
|---------------------------------------------------------|-------------------|

|             |     |
|-------------|-----|
| ADORE ..... | 235 |
|-------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| PERSEU ..... | 241 |
|--------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| PAULO GUSTAVO ..... | 245 |
|---------------------|-----|

## ***ANEXOS***

|                                                   |                   |
|---------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>ANEXO A – HISTÓRIAS DE AUTORIA.....</i></b> | <b><i>250</i></b> |
|---------------------------------------------------|-------------------|

|             |     |
|-------------|-----|
| ADORE ..... | 250 |
|-------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| PERSEU ..... | 257 |
|--------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| PAULO GUSTAVO ..... | 259 |
|---------------------|-----|

|                                                   |                   |
|---------------------------------------------------|-------------------|
| <b><i>ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS .....</i></b> | <b><i>262</i></b> |
|---------------------------------------------------|-------------------|

|             |     |
|-------------|-----|
| ADORE ..... | 262 |
|-------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| PERSEU ..... | 269 |
|--------------|-----|

PAULO GUSTAVO ..... 279

**ANEXO C - ENTREVISTAS.....288**

ADORE ..... 288

ADORE ..... 309

PERSEU ..... 325

PERSEU ..... 342

PAULO GUSTAVO ..... 356

## MARCO-ZERO

### OU ALGUMAS PALAVRAS SOBRE COMEÇAR A ESCREVER ESTA TESE

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama.*

A Hora da Estrela  
(Clarice Lispector)

**L**evei meses criando coragem para iniciar a escrita deste texto, paralisada pelo medo da minha escolha ser julgada como simples ou óbvia demais para um doutorado, pela insegurança de não saber exatamente para onde vou e por muitas vezes para onde gostaria de ir com a minha pesquisa: qual será a minha contribuição? Qual é a minha tese? Paralisada, ao mesmo tempo, pela sensação de que as palavras ainda estavam maturando. Como é difícil a espera e o reconhecimento do próprio tempo e dos próprios limites quando há outros tempos que nos interpelam, como este em que é preciso defender uma tese.

Certa vez uma colega comentou que escrever dói e que só aqueles que não têm compromisso com a palavra acham essa uma tarefa fácil. Foi no conforto dessas palavras que, em busca de tentar descrever como está sendo difícil começar a escrita da tese, (re)encontrei em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, o trecho escolhido como abertura destas primeiras palavras, pois representa o atual momento no qual, ainda insegura, escrevo estas linhas.

Afinal, como se começa uma tese? Escolho começar por esta breve autonarrativa sobre aspectos que me levaram a elaborar a proposta que aqui apresento.

### UMA EXPERIÊNCIA NO DESERTO

A docência é uma profissão de interações (TARDIF e LESSARD, 2014): do professor com seus alunos, com seus colegas, chefes, instituições etc. Quando decidi solicitar na instituição onde trabalho o afastamento integral das minhas atividades laborais para cursar o doutorado, não havia me dado conta de que estaria me afastando por 4 anos do que alimenta a minha profissão:



as relações. Até o momento, a maior parte do percurso tem sido trilhado não só afastada do ponto de vista institucional como também do ponto de vista social, considerando que a pandemia de COVID-19 emergiu pouco depois do meu ingresso no doutorado. Escrevi meu projeto de tese em abril de 2019, num mundo ainda sem pandemia. Do meu ingresso no doutorado, na metade de 2019, até a escrita deste texto, muito (tudo, na verdade) mudou.

Foi ao investigar durante meu processo psicanalítico os motivos por trás da dificuldade de começar a escrever este texto que me percebi vivendo o que denominei de “afastamento no afastamento”. Se ser professor depende das relações, igualmente é o aprender. Eu, que havia optado por uma pausa no trabalho para me dedicar a aprofundar conhecimentos que agregariam na minha prática profissional e, conseqüentemente, na minha identidade como professora, me vi imersa em um profundo sentimento de solidão.

Durante o ensino remoto que eu vivenciei, praticamente não houve a experiência de socialização tal qual estava acostumada e ansiava após os 5 anos que separavam o meu mestrado do doutorado: a “troca de ideias” com os colegas no intervalo entre as aulas, de falar sobre os projetos, de conviver, de estreitar vínculos e criar a intimidade necessária para a formação de qualquer comunidade de aprendizagem. A interação era limitada: havia hora para começar e para terminar, bem como havia uma barreira – virtual – muitas vezes intransponível: câmeras e microfones abertos ocasionalmente, o sistema que não suportava muitas câmeras abertas simultaneamente, professores frequentemente isolados em solitários monólogos, a expectativa pela “volta à normalidade”. Além disso, o contato com as relações do trabalho se tornou esporádico. Afastada do meu ambiente de trabalho, eu vivi a pandemia de outra perspectiva, como aluna de pós-graduação. Eu estava longe da sala de aula, dos meus alunos. Eu não acompanhei o que meus colegas passaram durante o auge da pandemia. Ficava sabendo de uma coisa lá e outra acolá pelos mais próximos, os quais, ao mesmo tempo, nitidamente me poupavam dos relatos caóticos da institucionalização do ensino remoto emergencial para que eu disfrutasse em paz do meu afastamento. Mas a realidade é que me senti pertencendo cada vez menos a esse meio, mas também não me sentia completamente pertencente ao ambiente de um doutorado remoto.

A primeira lição de quem começa a estudar teoria da complexidade, que é o meu caso, é que o valor de um sistema emerge das relações entre seus elementos. O todo é diferente da soma das partes. O fato é que eu percebi que havia me afastado das relações do trabalho e

praticamente não criei relações como aluna de doutorado. Digo “praticamente” porque estaria sendo injusta com meu orientador e com uma colega se dissesse que não criei vínculos durante esse tempo. Mas essa colega se tornou uma amiga, levamos essa relação para outro lugar. E eu a conheci no único semestre presencial que vivenciei no meu doutorado, o que talvez explique a nossa conexão como marco de um outro tempo.

Essa sensação de estar em uma espécie de “entre lugar” foi progressivamente me afetando sem que eu percebesse: a proposta esboçada no projeto de tese já não fazia mais tanto sentido; foi como se o propósito de fazer um doutorado tivesse se perdido, como se a minha vida tivesse em suspenso, como se eu tivesse perdido a minha identidade. E a identidade para um professor é tudo.

No exercício de tentar compreender e descrever meus sentimentos de maneira mais concreta, cheguei à imagem de um deserto: me sentia ali, sozinha, no meio dele, sem saber para onde ir, sem enxergar nada ao meu redor que não fosse areia. Estava sendo muito difícil começar a escrever em condições desérticas, na escassez das relações, com essa identidade um tanto quanto estranha de “professora em licença para ser estudante durante uma pandemia”. Percebi que havia uma espécie de “lacuna identitária” com a qual teria que me resolver para conseguir de fato “recalcular a rota” e começar a escrever. Precisava me reencontrar no percurso, me reconhecer novamente. Ferreira (2014, p. 82) diz que “a experiência no deserto nos desafia com questionamentos urgentes de serem, pelo menos, pensados”. Acredito que realizar um doutorado afastada do meu trabalho durante uma pandemia foi a minha experiência particular no deserto, durante a qual me questionei sobre inúmeros aspectos relacionados com a minha identidade pessoal e profissional. Como diz a jornalista Ana Holanda, em seu livro *Como se encontrar na escrita*, “existe um lugar dentro de cada um onde a escrita nasce” (HOLANDA, 2018, p. 18). O meu foi a solidão.

O texto que segue representa o meu percurso de travessia desse deserto particular, diante da imensidão que pode ser propor uma tese. Ironicamente, escrever uma tese sobre autoria foi um verdadeiro desafio (em partes uma crise) autoral. A proposta que segue tem como pano de fundo a minha tentativa de construir esse lugar de protagonismo que ser autor requer. Considero que significa uma possibilidade de transformação: minha, em primeira instância, como professora e pesquisadora, do meu modo de pensar, de me colocar enquanto agente do meu

fazer, construindo a trilha do meu próprio pensamento (FERREIRA, 2014), o meu próprio percurso de autoria e, fazendo isso, talvez encontrar colegas-leitores que possam se identificar em alguma medida com o que está/será dito e proposto aqui.

*09 de julho de 2023.*

## APRESENTAÇÃO DA TESE

No final do século XX, à medida que os pesquisadores começaram a reconhecer a natureza complexa e multifacetada dos sistemas educacionais, bem como a interconexão entre os diversos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, surgiram críticas às abordagens educacionais tradicionais, que frequentemente tratavam a Educação como um sistema linear e previsível (DAVIS; SUMARA, 2006). Nesse contexto, apesar de radicar em disciplinas como a Física e a Biologia, a Teoria da Complexidade passou a obter cada vez mais destaque no campo da Educação conforme os estudiosos buscavam abordagens mais abrangentes e dinâmicas para compreender os processos educacionais (DAVIS; SUMARA, 2006).

A obra *Complexity and Education: inquiries into learning, teaching, and research*, de Brent Davis e Dennis Sumara (2006), é um marco nas pesquisas sobre Educação e Complexidade. Os autores analisam o papel do professor como um agente facilitador da aprendizagem complexa, discutindo como pode criar espaços de aprendizagem que promovam a reflexão crítica, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas complexos. Ainda, argumentam que a abordagem da complexidade desafia os métodos tradicionais de investigação, propondo uma pesquisa mais aberta, participativa e sensível ao contexto, que leve em consideração a natureza dinâmica e imprevisível dos fenômenos educacionais.

No Brasil, a relação entre educação e complexidade tem se mostrado promissora, gerando debates e estudos que contribuem para uma compreensão mais abrangente e reflexiva da educação, de modo a oferecer subsídios para repensar a estruturação curricular, a diversidade de estratégias de ensino, os programas de formação de professores etc. No cenário nacional, têm se destacado as pesquisas dos professores da Universidade Federal do Paraná, Ricardo Antunes de Sá e Marilda Aparecida Behrens, tais como o livro *Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa* (2019).

A aplicação da teoria da complexidade na educação busca compreender as relações entre os diversos elementos do sistema educacional, tais como alunos, professores, currículos, contextos socioculturais e tecnologias. Assim, examina-se como esses elementos interagem e influenciam uns aos outros, resultando em padrões emergentes e comportamentos não lineares.

Também, essa abordagem destaca a importância da reflexão, da incerteza e da criatividade, reconhecendo a educação como um processo dinâmico e em constante evolução, no qual os professores e os alunos estão envolvidos em um diálogo construtivo e em uma construção colaborativa de conhecimento (SAKOWSKI; TÓVOLI, 2015; JACOBSON, 2015; DAVIS; SUMARA, 2006; SÁ; BEHRENS, 2019). Nessa perspectiva, é possível fazer uma reflexão sobre os saberes docentes a partir da perspectiva da complexidade, afirmando que os saberes docentes são complexos.

Na concepção clássica de ciência, o conceito de saber está ligado a uma visão linear e reducionista do conhecimento, sendo este frequentemente concebido como um conjunto de informações e fatos obtidos por meio de métodos objetivos e controlados. O foco desse paradigma científico está na decomposição dos fenômenos em partes separadas e na busca por explicações causais lineares e previsíveis. Na ciência da complexidade, por outro lado, o conceito de saber é mais dinâmico e emergente: a complexidade reconhece que os sistemas são compostos por elementos interconectados que interagem de maneiras não lineares e imprevisíveis (MORIN, 2015; 2016; DAVIS; SUMARA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; SÁ; BEHRENS, 2019). Nessa abordagem, o saber é visto como um processo contínuo de interação e adaptação no qual o conhecimento é construído por meio de padrões emergentes e comportamentos complexos, de maneira coletiva e contextualizada. Portanto, o saber pelo viés da complexidade é sensível ao contexto, uma vez que as interações e os padrões de comportamento podem variar dependendo das condições específicas em que ocorrem.

Segundo Maurice Tardif, em *Saberes docentes e formação profissional* (2014), os saberes docentes (SD) formam um conjunto diversificado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores desenvolvem ao longo de suas experiências de socialização pré-profissional e de socialização na prática de seu trabalho. Esses saberes são construídos e reconstruídos em contextos específicos de ensino e aprendizagem, envolvendo interações complexas entre o professor, os alunos, o currículo, o ambiente escolar e a comunidade. Nesse sentido, pode-se dizer que os saberes docentes são essencialmente complexos.

A complexidade dos saberes docentes reside em vários aspectos. Em primeiro lugar, eles são multifacetados, abrangendo tanto conhecimentos disciplinares e pedagógicos específicos quanto conhecimentos sobre os alunos, suas características individuais e contextos sociais (TARDIF, 2014; TARDIF, LESSARD, 2014). Além disso, não são apenas teóricos, mas também

práticos e contextuais, requerendo a habilidade de adaptar e desenvolver o conhecimento em situações reais de ensino e aprendizagem. A complexidade dos saberes docentes também está relacionada à sua natureza situada e contingente, a qual faz com que os professores precisem lidar com uma diversidade de situações e desafios no dia a dia da sala de aula, adaptando-se às necessidades e características dos alunos, ao mesmo tempo em que, frequentemente, respondem a demandas institucionais e sociais. Por fim, são influenciados por fatores individuais e coletivos, como experiências pessoais, valores, crenças e interações com outros professores, alunos e comunidade escolar. Esses fatores contribuem para a formação de identidades profissionais e moldam a maneira como os professores interpretam e utilizam seus saberes em seu cotidiano laboral.

Diante disso, a pesquisa que apresento ao longo dos próximos capítulos se articula em torno da tese de que a autoria de materiais didáticos é um saber docente complexo (SDC). O principal argumento subjacente é que a autoria docente de materiais didáticos emerge das interações entre os professores e outros componentes do sistema educacional, por meio das quais os professores constroem seus perfis e percursos de autoria ao longo de suas carreiras. Portanto, esta pesquisa está na interface entre Teoria da Complexidade, Educação e Linguística Aplicada.

O interesse das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) pela teoria da complexidade é contemporâneo ao mesmo movimento vivido pelas ciências da educação. Nas últimas décadas, tem influenciado a concepção de aprendizagem e ensino de línguas, enfatizando mais do que nunca a importância de práticas educacionais adaptativas e flexíveis, que considere as características individuais e contextuais dos alunos. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem de línguas é um processo complexo, no qual os alunos interagem com o ambiente, com os materiais didáticos e com outros participantes, como professores e colegas, de maneira não linear e imprevisível. O artigo *Chaos/Complexity Science and second language acquisition* (LARSEN-FREEMAN, 1997), de Diane Larsen-Freeman e o livro *Complex Systems and Applied Linguistics* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), de Larsen-Freeman em coautoria com Lynne Cameron, são os maiores expoentes na área. No Brasil, Vilson Leffa (2006, 2009), Vera Menezes Paiva (2019; 2008; 2005) e Maximina Freire (2020a; 2020b; 2013) são alguns nomes relevantes.

Tanto em Educação quanto em Linguística Aplicada, são muito comuns as pesquisas sobre MD. Contudo, esses estudos normalmente são desenvolvidos em uma perspectiva avaliativa, ou seja, que toma o MD como produto. Nesta tese, a ênfase recai sobre o processo de elaboração do MD, a autoria, sob um viés complexo. O pressuposto é que esses materiais não devem ser vistos como entidades estáticas e lineares, mas como recursos que são adaptáveis às necessidades e características dos alunos e ao contexto de ensino, ressaltando-se a importância das interações entre eles e outros elementos do sistema, incluindo os materiais didáticos. Essas interações não são lineares nem previsíveis, mas, ao contrário, emergem de maneira dinâmica e imprevisível. Dessa forma, os materiais didáticos devem ser projetados para facilitar essas interações, estimulando a participação ativa dos alunos, a troca de ideias, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento, tarefa que pode ser desenvolvida pelo professor.

Assim, a figura de professor-autor que me interessa, para efeitos desta pesquisa, é a daquele professor que, de maneira mais localizada, sobretudo em termos de público (menos abrangente) e contexto (mais específico), elabora os próprios MD, adaptando-os às necessidades específicas de seus alunos, contexto de ensino e objetivos educacionais. Ser um professor-autor de materiais didáticos, portanto, requer em uma postura ativa e reflexiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem e ao próprio desenvolvimento profissional, levando em consideração os conhecimentos disciplinares, as habilidades pedagógicas e a compreensão dos processos de aprendizagem, motivo pelo qual a autoria de MD é um saber docente complexo.

### **Objetivos**

O objetivo geral da tese é cartografar uma dinâmica sistêmica organizacional que estrutura os perfis e os percursos de autoria de professores de línguas que atuam em três contextos de ensino diferentes.

Para tanto, são **objetivos específicos**:

- Estudar autonarrativas produzidas por professores de línguas sobre seus percursos de autoria;
- Compreender o caráter sociotemporal do desenvolvimento da autoria desses professores;
- Identificar as condições de emergência da autoria como saber docente complexo nos percursos profissionais dos docentes;

- Descrever os saberes que estruturam suas práticas de autoria;
- Identificar suas práticas de autoria preferenciais;
- Evidenciar aspectos que atuam como propulsores de mudanças nos percursos de autoria desses professores;

### **Justificativa**

Meu interesse pelo tema desta tese tem a ver com a minha própria história como professora-autora de materiais didáticos e, mais especificamente, com a minha história recente como professora formadora do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse contexto, na condição de orientadora de estágios supervisionados, me deparei com as dificuldades de muitos estudantes para criar os materiais didáticos para suas aulas de estágio, dificuldades de todo tipo, desde aquelas mais do domínio dos conhecimentos específicos do idioma, até aquelas relacionadas ao *design* do material, passando por problemas com a concepção desses materiais a partir de um viés teórico e metodológico definido. O que eu mais gostava do processo de acompanhá-los era poder auxiliá-los com essas questões relacionadas à autoria de MD e perceber, pouco a pouco, a autoconfiança que desenvolviam como professores-autores. Esse contexto me levou a buscar no doutorado recursos para orientá-los melhor no caminho da constituição da própria identidade como autores de MD para o ensino de línguas e, também, na medida do possível, na constituição da própria identidade docente, pois acredito que a assunção dessa posição autoral em relação ao próprio trabalho através da elaboração de MD é um meio de projetar essa postura para outras áreas da atuação profissional, empoderando o professor. Logo, esta tese se justifica porque:

- Apresenta uma visão transdisciplinar do fenômeno da autoria docente de MD, atuando na interface entre Teoria da Complexidade, Linguística Aplicada e Educação;
- Evidencia a natureza complexa dos saberes docentes;
- Contribui para uma compreensão mais aprofundada da autoria docente de materiais didáticos como um saber complexo, reconhecendo a importância, o potencial transformador e a legitimidade dos materiais didáticos autorais, nos quais os docentes se projetam enquanto agentes de suas práticas, assumindo o protagonismo da criação didática.



- Investiga a autoria de materiais didáticos a partir de uma perspectiva que permite compreender a complexidade dos sistemas educacionais, refletindo sobre como os materiais didáticos emergem das interações e como sua complexidade afeta o processo de ensino e aprendizagem;
- Propõe uma compreensão mais abrangente e dinâmica dos fatores que afetam a autoria docente e sua relação com o contexto educacional;
- Explora os processos, os desafios e as oportunidades envolvidos na criação de materiais didáticos pelos professores como parte essencial da prática pedagógica.

Portanto, esta tese oferece subsídios para repensar a formação docente com vistas a fomentar espaços e práticas de autoria que incentivem a construção da identidade dos futuros professores como autores, renovando nossas concepções sobre a profissionalização docente e como ela se estabelece através das relações entre a constituição das identidades e os papéis que os professores desempenham socialmente por meio do seu trabalho (TARDIF, 2014).

### **Estrutura do texto**

Além do marco-zero e desta apresentação, este texto está organizado em 5 capítulos, em relação aos quais faço uma breve descrição a seguir.

No capítulo 1, apresento uma síntese sobre 6 principais abordagens do termo autoria encontradas em um levantamento de pouco mais de 100 pesquisas como forma de localizar o meu próprio estudo e iniciar o delineamento conceitual de autoria docente.

Em seguida, no capítulo 2, aprofundo um pouco mais essa questão conceitual a partir de uma abordagem histórica do conceito de autoria, trazendo ao texto o conhecido debate sobre a morte do autor como forma de discutir aspectos que poderiam ou não ser interessantes para pensarmos a autoria docente.

Já no capítulo 3 me insiro no cerne da tese, que é a definição da autoria como saber docente complexo. Para isso, começo apresentando a teoria dos saberes docentes, de Tardif (2014). Em seguida, faço aproximações que permitem definir a autoria como um saber docente para, finalmente, defini-la como um SDC a partir do modelo de identificação e descrição de sistemas complexos elaborado por Larsen-Freeman e Cameron (2008).

No capítulo 4 apresento a metodologia, que teve como base analítica interpretativa a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2011), utilizada para subsidiar a leitura de

3 tipos de produções autonarrativas (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020) produzidas pelos 3 professores participantes da pesquisa.

O capítulo 5 é a consolidação da última etapa da ATD, chamada metatexto. Por meio dele, eu proponho uma descrição da dinâmica sistêmica identificada com base nos resultados obtidos nas etapas de unitarização e categorização das autonarrativas dos professores participantes.

Por fim, nas conclusões, retomo os objetivos e elaboro uma discussão sobre limites, possibilidades e desafios encontrados no percurso desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### CONCEPÇÕES SOBRE AUTORIA: UMA SÍNTESE SOBRE A DISPERSÃO DO TERMO

**P**rovavelmente qualquer pessoa a quem se pergunte o significado da palavra ‘autor’ chegaria mais ou menos à definição de que é alguém que cria, inventa, causa ou dá origem a algo, sendo por ela seu responsável e/ou proprietário: uma obra artística, uma descoberta científica, um delito etc. Contudo, o conceito de autoria teve compreensões diferentes dessa ao longo do tempo e nas diferentes áreas do conhecimento, de maneira que essa definição de autor a que estamos acostumados não é invariável, conforme explica o professor Marco Antônio Sousa Alves na introdução do livro *Uma genealogia do autor: a emergência e o funcionamento da autoria moderna*:

[p]ensemos na seguinte figura: o autor proprietário de sua obra. De tão trivial que ela é, tendemos a pensar que sempre existiu, ainda que assumindo diferentes roupagens. Somos inclinados a crer, em suma, que haveria algo aí de inevitável e universal. Mas o autor e sua obra são muito mais contingentes e instáveis do que parecem (ALVES, 2021, p. 7).

Dado esse caráter contingencial e instável do conceito de autoria apontado por Alves (2021), não é de se surpreender que este seja um tema de interesse, direta ou indiretamente, das mais diversas áreas. Nesta tese, que visa aproximar Educação e Linguística Aplicada para falar sobre a autoria docente de MD para o ensino de línguas sob o ponto de vista da Complexidade, o primeiro passo foi compreender como o trabalho dos professores como autores de MD tem sido abordado nas pesquisas dessas áreas. Para tanto, como um primeiro movimento deste estudo, procurei investigações cujo tema fosse a autoria de modo geral e, de modo específico, a autoria de MD para o ensino de línguas. No total, encontrei 78 referências. Saliento que não se tratou de uma revisão sistemática da literatura, mas sim uma busca representativa o suficiente para que eu pudesse reconhecer algumas tendências de abordagens sobre o tema e, a partir disso, localizar a minha própria pesquisa dentro do meu campo de estudo e trabalho, incluindo suas possíveis contribuições.

Trabalho semelhante a esse foi feito anteriormente por Adriana Soares Ralejo. Em sua tese de doutorado (RALEJO, 2018), busca compreender o papel dos autores de livros didáticos

(LD) de História para o Ensino Fundamental. Em levantamento de pesquisas publicadas em diferentes formatos (teses, dissertações, artigos, capítulos de livros, livros e anais de evento), a autora encontrou 30 ocorrências, entre 1996 e 2016, nas quais predomina como objeto de análise a autoria de LD, sobretudo no que diz respeito à influência das editoras e o papel das políticas públicas. Tendo em vista que não havia encontrado praticamente nenhuma referência em comum com as de Ralejo (2018), mesclei as duas listas e criei uma lista expandida, somando um total de 108 referências, a qual pode ser vista no (APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE AUTORIA). Nela, os trabalhos estão listados por ordem alfabética do último sobrenome de cada autor e foram classificados conforme o tipo de publicação (artigo, livro, tese, dissertação etc.) e a abordagem dos termos autor e/ou autoria. Cheguei a essa classificação a partir da análise da introdução dos livros, teses e dissertações e dos resumos dos artigos, a qual foi revista após a leitura dos trabalhos de maior interesse para a minha pesquisa.

Tanto nos trabalhos listados por Ralejo (2018) como naqueles que encontrei em minhas buscas, identifiquei pelo menos seis abordagens do termo autoria, das mais abrangentes às mais específicas, o que comprova o seu caráter contingencial assinalado por Alves (2021). Consequentemente, ficou evidente a necessidade e a importância de caracterizá-lo de acordo com o que desejava investigar, situando a pesquisa. Neste capítulo introdutório, elaboro uma síntese dessas abordagens (Figura 1) e faço algumas considerações a respeito do direcionamento do foco desta pesquisa de doutorado.



Figura 1: Abordagens do termo autoria.

Fonte: a autora

Conforme ilustra a Figura 1, de modo mais geral, há pesquisas que abordam a autoria a partir de uma perspectiva genealógica, ou seja, em relação às condições históricas de emergência do termo (GH). Também, há aquelas que se dedicam a desenvolver o conceito de autoria como uma posição discursiva assumida pelo sujeito (PD) e, ainda, outras que definem a autoria como um agir autônomo do sujeito (AU). De modo um pouco mais específico, estão as pesquisas que se voltam para a autoria relacionada com as práticas de escrita (PE). Em âmbito ainda mais pontual, há também aquelas que se dedicam à produção e análise de MD (EM). Essa é sem dúvida a categoria de maior produtividade e diversidade de trabalhos, a qual reúne pesquisas que tratam a autoria de MD considerando a sua mediação tecnológica (I), a influência das editoras e das políticas públicas na autoria de LD (II) e os conhecimentos e competências necessários para elaborar MD (III). Por fim, há trabalhos que fazem uma discussão sobre autoria a partir de um enfoque jurídico, relacionado aos direitos autorais (DA).

É importante destacar que frequentemente há um entrecruzamento de duas ou mais abordagens em um mesmo trabalho. Por exemplo, a abordagem genealógica da autoria é frequentemente utilizada em conjunto com outra(s), como ponto de partida para especificar o

tema foco de algumas pesquisas – caso desta tese, como poderá ser visto mais à frente. Já a discussão dos direitos autorais costuma aparecer, no que diz respeito à elaboração de MD, associada ao debate sobre plágio ou sobre os oligopólios editoriais, enquanto o tema da autoria de MD se entrecruza com o da autonomia docente com bastante recorrência, assim como costumam coocorrer a mediação tecnológica da autoria e as práticas de escrita.

Os trabalhos que adotam uma abordagem genealógica (ALVES, 2013; ALVES, 2021; CHARTIER, 2014; MARTINS, 2014; MARTINS, 2012), frequentemente o fazem sob a perspectiva de Michel Foucault. Nessas pesquisas, o objetivo principal é

investigar as circunstâncias historicamente constituídas que permitem aos indivíduos que escrevem possuírem certa personalidade autoral. A autoria, na literatura, nas ciências, nas artes ou na filosofia, é resultado de uma construção, marcada por continuidades, deslizamentos e rupturas, que fizeram de nós aquilo que somos hoje: autores, responsáveis por nossa obra e detentores de direitos patrimoniais e morais sobre ela (ALVES, 2013, p. 244).

É preciso salientar que uma genealogia do autor não se refere à busca pela origem de um sentido supostamente universalizante e essencialista da autoria, mas a uma análise da emergência desse conceito em determinados contextos socioculturais e áreas do conhecimento (ALVES, 2013; ALVES, 2021; MARTINS, 2014; MARTINS, 2012). Segundo explica Alves (2013, p. 187), “realizar uma genealogia do autor consiste, em grande medida, em analisar a emergência dessa nova figura a partir das novas configurações que ela envolve: o discurso do e sobre o autor, o sujeito-autor e o poder autoral”. Ao buscar identificar as relações de continuidade e descontinuidade da autoria ao longo da história, esses trabalhos contribuem com “um quadro de referência que nos permite perceber de forma mais cuidadosa os contornos das transformações que assistimos atualmente” (MARTINS, 2014, p. 24), possibilitando a expansão das discussões sobre autoria em outras áreas e sob outras perspectivas teóricas e analíticas, como pretendo realizar nesta tese, cujo interesse é a configuração do trabalho do professor como autor de MD para o ensino de línguas sob a ótica da Teoria da Complexidade. É por esse motivo que no próximo capítulo utilizo a abordagem genealógica da autoria como forma de buscar definir algumas características iniciais da autoria docente que subsidiem o delineamento da tese de que ela é um saber docente complexo.

Apesar dessas abordagens que eu sistematizei na Figura 1 variarem quanto aos referenciais teóricos de base, existe um

predomínio de autores do campo da linguagem e do discurso como Foucault, Pêcheux, Orlandi, Gallo, Bakhtin e Barthes [...]. O nome de Michel Foucault é o referencial mais utilizado quando o assunto se trata da autoria. Talvez porque Foucault se proponha mais claramente a resgatar e ressignificar o conceito de autor para compreender melhor a função que ele desempenha (RALEJO, 2018, p. 49).

De fato, também evidenciei a presença frequente de vários desses autores mencionados por Ralejo (2018) nas pesquisas que encontrei, principalmente aquelas de tipo PD. Nessa abordagem que considera a autoria sob o ponto de vista do discurso, se sobressaem duas linhas de pensamento que, apesar de suas diferenças, considero complementares. Uma dessas formas de conceber a autoria nos trabalhos analisados é marcada pela discussão elaborada por Foucault em algumas de suas obras, especialmente na conferência *O que é um autor?* (FOUCAULT, 2009), proferida à sociedade francesa de filosofia. Nessa ocasião, Foucault propõe a ideia de que o autor não é propriamente um indivíduo particular real, mas uma função que pode ser desempenhada por “vários ‘eus’, em simultâneo, por várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar” (FOUCAULT, 2009, p. 280). Esse ponto de vista se justifica porque “os discursos determinam o sujeito. Falar de sujeito em Foucault é falar de sujeito do discurso, isto é, de uma dispersão de vozes [...]. É a partir desse conjunto de enunciados que são moldados os dizeres do sujeito, sua representação no mundo e na vida social” (CAVALHEIRO, 2008, p. 78). Dessa forma, o autor foucaultiano é um princípio organizador e controlador dos discursos no interior de uma sociedade, conforme explicarei com maior detalhamento no próximo capítulo, discutindo de que maneira podemos utilizar essa noção de autoria em relação ao professor como autor de MD.

Já a outra linha de pensamento passa a dar importância para os aspectos intersubjetivos da autoria, utilizando como referências autores como Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin. Os trabalhos que se alinham a essa perspectiva (ARÁ, 2014; FARACO, 2005; FRANCELINO, 2007; MITTMANN, 2016; PADILHA, 2011) assumem que o sujeito é interpelado por ideologias e, de forma inconsciente, sua ação no mundo remete a outras vozes que o antecedem. Em contrapartida, o sujeito não é apenas fruto desse atravessamento discursivo, ele é também

uma autoconsciência que se constitui reflexivamente pelo reconhecimento do outro no discurso, isto é, um sujeito que somente tem existência quando contemplado na intersubjetividade, pois é ela que permite contemplar a subjetividade – o autorreconhecimento do sujeito pelo reconhecimento do outro [...] (CAVALHEIRO, 2008, p. 79).

Nessa ótica, o sujeito se constitui autor sempre a partir e por meio das relações que estabelece com os demais sujeitos em um determinado contexto. Nesse sentido, quando pensamos na autoria de textos didáticos,

[...] o papel do autor é destacado como responsável pela criação, mobilizada por influências externas, ao cumprir premissas das políticas públicas e dialogar com os saberes da cultura escolar, junto com as experiências pessoais do sujeito, que é o que permite a aproximação de diferentes universos e a atribuição à produção de uma especificidade ligada à individualidade e subjetividade do sujeito, o que constitui a originalidade. A presença da subjetividade do autor nos enunciados é trazida de forma a destacar a impossibilidade de apagar a concepção de individualidade no discurso [...] (RALEJO, 2018, p. 51).

É uma questão de foco. Nas pesquisas de viés foucaultiano, o foco é macro, na posição a ser ocupada e no que se produz e veicula a partir dela em termos da dispersão das vozes do discurso; nas pesquisas que seguem a linha enunciativa de Pêcheux e Bakhtin, é em quem ocupa a posição e as relações que estabelece com o outro por meio da linguagem. Para mim, são abordagens complementares. Pensando como exemplo a docência, o professor é interpelado a todo momento pelos discursos e isso transparece de alguma forma nos MD que elabora. É através da sua subjetividade que ele cria esse amálgama com outras vozes no texto didático, atuando como esse princípio legitimador de discursos. Nesse sentido, me parece que o professor em alguma instância projeta algo de seu nos materiais de sua autoria, noção que me acompanhará como pressuposto ao longo deste trabalho. Conforme pretendo demonstrar mais à frente, me alinho mais a essa perspectiva que leva em conta a subjetividade do professor-autor durante seu percurso de autoria.

Percebo um ponto de contato entre as pesquisas que definem a autoria como uma posição discursiva e aquelas de tipo AU, as quais abordam a autoria como um agir autônomo do sujeito (ALMEIDA JUNIOR e ALMEIDA, 2021; DEMO, 2015a; DEMO, 2015b; FURTADO e SOUZA, 2019; JOSÉ, 2011; PONTES, 2007; SALES, 2009), ou seja, a autoria como um processo de tomada de uma posição de protagonismo em relação ao próprio trabalho. Embora nem sempre esse tipo de abordagem esteja vinculado às teorias do discurso, é possível evidenciar a existência do pressuposto que a autonomia do sujeito como autor depende de que ele se reconheça como tal e, a partir da consciência sobre seu papel, tenha condições de assumir-se como autor em sua prática.



Os trabalhos desse tipo definem a autoria enquanto ética, uma postura a ser desenvolvida pelo professor (DEMO, 2015a; DEMO, 2015b; FURTADO e SOUZA, 2019). É, portanto, um olhar que se refere ao trabalho docente como um todo, em relação ao qual a autoria “é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa” (DEMO, 2015a, p. 8). Nessa perspectiva, entende-se “o profissional da educação como investigador reflexivo, produtor de conhecimento, capaz de pensar e criar seu fazer pedagógico” (PONTES, 2007, p. 53). Um ponto de destaque dessa abordagem é que se fortalece o discurso de que, ao estar investido do seu papel como autor, o professor pode promover transformações em seu contexto de atuação e enfrentar as inúmeras tentativas de controle e invisibilização do seu fazer profissional (FURTADO e SOUZA, 2019). Essa é uma premissa importante em meu trabalho, uma vez que acredito que esse empoderamento do professor como autor (ou a ausência dele) se reflete na autoria de MD como parte do seu trabalho, tal qual demonstram as pesquisas de Mallmann (2008), Mallmann e Jacques (2013), Mallmann *et al.* (2015), Jacques (2017), Zanaga (2006), entre outras.

Agora com relação à abordagem de tipo PE do conceito de autoria, a qual está presente em trabalhos que de modo geral a estudam enquanto produção textual escrita (CUNHA, 2016; FRADE, 2014; KROKOSZ, 2014; SERRA, 2015), é interessante pontuar que tem havido uma mudança no cenário dessas pesquisas, que passaram a estudar com mais frequência as práticas de escrita em ambiente digital, como fez Beatriz Cintra Martins (2014; 2012), por exemplo, autora que analisa “o fenômeno da autoria interativa na produção textual que tem lugar na *Internet*, entendendo-o como uma mudança nas práticas sociais de escrita” (MARTINS, 2014, p. 15) que promove um deslocamento no conceito de autoria a partir do qual emerge a concepção de uma autoria que se dá em agência distribuída entre pessoas e máquinas. Assim, a autoria no meio digital é definida por

seu caráter reticular, ou sua estrutura em rede, que permite a conexão e interação distribuída de cérebros em nível planetário, possibilitando a realização de um ato criativo, aberto e partilhado em uma dimensão inédita. Uma ampla memória compartilhada, composta pela malha de banco de dados hipertextual, completa o cenário dessa cognição em rede, calcada na cooperação entre agentes criativos (MARTINS, 2014, p. 56).

Trabalhos como os de Martins (2014; 2012), ou então Fortunato (2003), Henge (2016), Medeiros e Nascimento (2015), entre outros, contribuem com as discussões sobre autoria ao

agregar, além dos referenciais teóricos já considerados clássicos, como Foucault e Barthes, referenciais teóricos importantes no que diz respeito à reflexão sobre a presença, a influência e o papel das tecnologias na sociedade ocidental contemporânea, tais como Pierre Lévy e Edgar Morin. Além disso, no campo da Educação, influenciam o surgimento de trabalhos que estudam a autoria discente enquanto prática de escrita interativa em rede em contextos de aprendizagem escolar (FERREIRA, COSTA e PIMENTEL, 2019; MATTE, 2005). O principal argumento apresentado nesses trabalhos é que, ao promover-se espaços de interação escrita em meio digital (em ambientes virtuais de aprendizagem, em *blogs* etc.), o aluno adquire maior protagonismo em seu processo de aprendizagem, agindo de forma mais autoral. Sendo assim, em contextos de ensino, a proposta pedagógica subjacente dos MD que encaminham essas práticas de escrita se torna relevante, o que requer consciência do professor sobre a importância do seu papel como autor como forma de favorecer a interação e a aprendizagem a partir das práticas de escrita em meio digital.

A respeito da autoria de MD, correspondente à abordagem de tipo EM, essa mudança no cenário das pesquisas que mencionei anteriormente tem relação direta com a presença cada vez maior das tecnologias digitais nas práticas de professores, realidade que abre espaço para que se investigue a mediação tecnológica da autoria docente de MD. Nesse sentido, observo que há um deslocamento em curso da preponderância dos LD como objeto de análise das pesquisas, que passam a voltar seus interesses para a autoria de MD digitais (FILENO, 2007; HALMANN, 2011; KOCH, 2015; KREWER, FAGUNDES e FONTANA, 2021; LEFFA, 2006; PRETTO, 2012; RICARDO, 2012, etc.), questionando inclusive como os LD poderiam se adaptar a essa realidade (ROSSINI e GONZALEZ, 2012). No bojo dessa discussão, vem ganhando destaque nas pesquisas o trabalho do professor como autor de seus próprios MD (ALVES e LEFFA, 2020b; LEFFA, COSTA e BEVILÁQUA, 2019; COSTA e LEFFA, 2017; MAZZARDO, 2018; PRETTO, 2012) e o debate sobre a produção de MD com licenças livres, conhecidos como Recursos Educacionais Abertos (REA) (JACQUES, 2017; MALLMANN, 2008; MALLMANN e AL., 2015; MALLMANN e JACQUES, 2013; MAZZARDO, 2018, dentre outros) como alternativa que transgride a interferência das editoras na produção de MD, uma vez que,

[...] além de valorizarem práticas de aprendizagem mais próximas à cultura da web e da sociedade do conhecimento, eles fortalecem o sujeito que produz o conteúdo, colocando o autor no centro das atenções, já que a escolha de quando e como

compartilhar as obras que cria é uma decisão que dispensa a mediação das editoras (ROSSINI e GONZALEZ, 2012, p. 40).

Em certa medida, esta tese é um reflexo dessa mudança no tocante à ênfase no trabalho autoral do professor sem intermédio de alguma editora. Contudo, optei por não me restringir à autoria de MD digitais para poder explorar de forma mais abrangente a autoria de MD para o ensino de línguas elaborados pelos próprios professores para seus alunos em quaisquer suporte, com apoio ou não das tecnologias digitais, tendo em vista que minha atenção está centrada primordialmente no processo/percurso autoral docente e, indiretamente, no material em si, enquanto produto ou resultado. É um trabalho no qual me dedicarei a explorar a autoria em sua dimensão praxiológica, ou seja, em termos da autoria como um saber que é aprendido em ato, ao longo do trabalho do professor como autor e, como tal, se articula com saberes de diferentes naturezas, se dá sob condições variadas e sofre interferências de elementos externos ao professor. Pretendo, com isso, abordar a autoria docente em sua complexidade, definindo-a como um saber docente complexo. Com esse intento, me somo a um número crescente de pesquisas que têm trabalhado a elaboração de MD no viés da Teoria da Complexidade, tais como Almeida, Canto e Duarte (2020), Costa e Leffa (2017) e Freire (2013).

Ainda com relação à abordagem de tipo EM, algumas pesquisas se dedicam a refletir sobre metodologias, conhecimentos e competências necessários para elaborar MD. No campo do ensino de línguas, temos trabalhos que evidenciam que a elaboração de MD requer a articulação de vários elementos. Diante disso, sistematizam algumas etapas, as quais normalmente giram em torno de ao menos três momentos: análise contextual, desenvolvimento e avaliação (FREIRE, 2013; LEFFA, 2007; ROJO, 2013; VILAÇA, 2012). São propostas cujo enfoque incide majoritariamente na dimensão cognitiva da autoria. Em menor número estão as pesquisas que consideram a subjetividade do professor no processo de construção da sua identidade como autor de MD (ALVES e LEFFA, 2020b; LEFFA, COSTA e BEVILÁQUA, 2019). É nesse ponto que esta tese pode ter uma contribuição importante, uma vez que tem seu cerne nas percepções dos próprios professores a respeito da sua autoria enquanto saber que eles constroem no cotidiano do seu trabalho.

Por fim, na abordagem 6, relativa às pesquisas sobre autoria do ponto de vista dos direitos autorais, se destacam os trabalhos que utilizam a abordagem genealógica para localizar na história as condições que fizeram emergir a visão que temos hoje sobre autoria, marcadamente

baseada na lógica da propriedade privada, a qual embasa as Leis de direitos autorais em vários países. Esses trabalhos costumam utilizar esse mapeamento histórico como forma de introduzir o debate sobre plágio (HALMANN, 2011; KROKOSZ, 2014; PASSINI, 2016; PAVAN, 2016). Além disso, evidenciam o tensionamento que as novas formas de produção de conhecimento na cibercultura provocam no conceito tradicional de autoria. No campo da Educação, esse debate é encabeçado pelas pesquisas sobre REA.

### **1.1 A modo de síntese**

Após a análise da dispersão do termo autoria nas pesquisas as quais distribuí nos seis grupos de abordagens descritos até aqui, é possível sintetizar algumas concepções-chave que emergem dessas pesquisas, certos “ditos” sobre o que é autoria e como ela se caracteriza. Ralejo (2018) sistematizou sete principais concepções presentes nos trabalhos que utilizou como *corpus* da sua pesquisa, as quais também se encontram naqueles que listei em meu levantamento bibliográfico. São elas:

- a) a autoria é uma função no discurso que tem como princípio a organização textual;
- b) a autoria é um lugar em que se produz sentidos;
- c) a autoria é marcada pela intervenção editorial;
- d) a autoria é um conceito mutável;
- e) a autoria é capaz de criar efeitos de originalidade;
- f) a autoria é um princípio de responsabilidade e legitimidade;
- g) a autoria se constrói a partir da experiência do indivíduo.

Uma vez que entendo haver uma relação indissociável entre algumas dessas categorias elaboradas pela autora, tomo a liberdade de reagrupá-las para encerrar este capítulo, localizando a minha pesquisa em relação a esses “ditos” sobre autoria.

#### **1.1.1 A autoria é uma função cujo princípio é a organização textual**

Vimos que em algumas pesquisas o autor é definido como um mecanismo de regulação discursiva. O indivíduo que eventualmente venha a ocupar essa posição desempenha sua autoria com base em um princípio de organização textual, ou seja, ele “[...] exerce uma função que é de selecionar, reunir, organizar e dar um sentido de unidade aos textos diversos e dispersos que

compõem o discurso” (RALEJO, 2018, p. 52). Pressupondo que um MD é um tipo de texto (didático), seu autor atua a fim de conferir unidade a ele,

reunindo diferentes textos, gêneros literários, obedecendo a regras legislativas e dialogando com discursos sociais. Em meio a tantos discursos, diversos e diferentes, e sendo ele mesmo parte desse discurso, o autor assume uma função de homogeneizá-los e produzir um sentido sobre o que deve ser ensinado (RALEJO, 2018, p. 72).

Essa função, no entanto, é desempenhada mediante uma “autorização social”, uma atribuição de legitimidade. Segundo Ralejo (2018), em referência à autoria de livros didáticos, o autor precisa ser reconhecido como tal pela editora e pela comunidade acadêmica e escolar para exercê-la. Nesse caso, estamos falando de um tipo de MD cujo *status* de legitimidade já está consolidado no imaginário social há muito tempo como obra de referência, uma autoridade escolar. Logo, autores de livros didáticos ocupam tal lugar com esse *status* garantido *a priori*, sem terem a legitimidade de sua atuação questionada: a figura do autor é considerada “responsável pelo projeto do livro através do reconhecimento do poder que possui como um especialista e autoridade de conhecimento para enunciar determinadas ‘verdades’” (RALEJO, 2018, p. 58), funcionando como a instância legitimadora de certos discursos, tal qual sinalizam as pesquisas de viés foucaultiano.

Esse mesmo prestígio de que gozam livros didáticos e seus autores, porém, nem sempre é conferido ao professor quando ele mesmo elabora materiais de público menos abrangente e contexto mais específico em comparação aos projetos didáticos intermediados pelas editoras, mesmo que essa atividade faça parte do seu trabalho cotidiano (AMIEL, 2012). Segundo pesquisa de Leffa, Costa e Beviláqua (2019), esses materiais, por serem frequentemente caracterizados como amadores, artesanais ou caseiros, são tidos como sinônimo de pouco qualificados. De acordo com Alves e Leffa (2020a), infere-se, nesses casos, que “os professores supostamente não teriam o conhecimento necessário para serem autores de materiais didáticos, perspectiva que contribui para o desprestígio dos materiais que produzem para suas aulas” (ALVES e LEFFA, 2020a, p. 191), o que, conseqüentemente, prejudica a legitimidade do professor como autor, impactando sua autoconfiança para ocupar essa posição:

[o] professor ainda se questiona “eu posso ser autor? mas o que eu faço é tão simples, isso é digno?”. E a resposta é sim! A valorização da produção, do protagonismo do professor, precisa ser resgatada. É preciso ficar claro que a possibilidade não é restrita a algumas cabeças iluminadas, pois todos que se dedicarem podem produzir conteúdos

interessantes e contribuir com o avanço da educação [...] (MINATEL e CANATA, 2012, p. 242).

Uma vez que o foco desta tese é essa autoria mais localizada de MD, o professor como autor desses materiais ocupa lugar de destaque. Com isso, pretendo evidenciar que a autoria docente de MD localizados é um saber legítimo, contribuindo para esse resgate do protagonismo do professor destacado por Minatel e Canata (2012).

### ***1.1.2 A autoria é um lugar de produção de sentidos***

Se, por um lado, há trabalhos cujo foco é a autoria enquanto princípio de regulação discursiva, a partir do qual o autor atua como uma espécie de “direcionador de sentidos” (RALEJO, 2018), por outro, há trabalhos que destacam a subjetividade do autor como elemento importante desse processo de conferir unidade aos textos. Nesses casos, o autor é definido como um “formador de sentidos” (RALEJO, 2018). Essa é uma consideração extremamente pertinente para a reflexão sobre autoria docente de MD, tendo em vista que,

[n]o momento da escrita do texto didático, esses diversos saberes não são unidos como uma “colcha de retalhos”, retratando o autor como um artesão. Eles são lidos e compreendidos para que se possam estabelecer relações entre eles e expressá-los de forma lógica, ou seja, o autor precisa interpretar esses diversos tipos de conhecimento para que possa dar um sentido próprio para o ensino. [...] O sujeito é entendido como criador ao mobilizar esses sentidos a partir da subjetividade que o constitui, provocando novos entendimentos que não estavam naturalmente dispostos (RALEJO, 2018, p. 54).

Ao colocar a sua subjetividade como eixo mobilizador desses sentidos, o autor coloca algo de si, ressignificando o “já dito”. Assim, a autoria causa certo efeito de originalidade (RALEJO, 2018), pois o autor sempre coloca algo de seu na autoria, projetando-se no texto. Apesar desse processo nem sempre ocorrer de forma consciente (RALEJO, 2018), acredito que, em relação à elaboração de MD, é extremamente necessário que o professor desenvolva a consciência sobre os percursos de sua autoria, atuando com intencionalidade pedagógica (PASTORIZA, 2021) sobre os MD que produz. Quando a intencionalidade pedagógica é utilizada como um princípio da autoria docente, pode-se afirmar que, “em trabalhos bem-feitos, o aluno pode sentir no instrumento a voz do próprio professor” (LEFFA, 2006, p. 193). Entretanto, cabe salientar que os sentidos produzidos pelos autores “não constituem um sentido final porque não há como controlar as formas de leituras do público” (RALEJO, 2018, p. 55). No caso dos MD, o professor autor cria através deles condições para o propiciamento da aprendizagem. Contudo, o que de

fato será compreendido e aprendido por meio do MD e para além dele é imprevisível. De alguma forma, a autoria docente de MD possui um caráter de alternância entre a intencionalidade e a imprevisibilidade pela ponte criada pelo MD. Voltarei a falar sobre isso nos capítulos seguintes.

### **1.1.3 A autoria é uma prática aberta a intervenções**

Parece haver um consenso em muitos trabalhos analisados de que a autoria é muito mais uma atividade que se distribui entre vários atores do que uma atividade que se realiza individualmente. Desde as pesquisas que pontuam a influência das tecnologias digitais nos processos de autoria até aquelas que salientam seu caráter intersubjetivo, há um ponto de convergência que é a definição de que a autoria é uma prática aberta a intervenções. Essas intervenções, obviamente, são de várias naturezas, ocorrem em diferentes níveis e provocam efeitos diversos.

No que se refere à autoria de MD, entende-se que ela é sempre atravessada por outras vozes, de maneira que o material elaborado não é resultado direto e exclusivo das escolhas do seu autor, cujas práticas de autoria são influenciadas, em sentido amplo, por fatores de natureza externa a elas (VILAÇA, 2012), tais como leis, diretrizes curriculares, questões mercadológicas etc., e, em sentido mais estrito, por fatores de natureza interna (VILAÇA, 2012), tais como as necessidades de aprendizagem dos alunos, as concepções didático-pedagógicas adotadas pela instituição de ensino, as preferências do próprio autor etc. (VILAÇA, 2012). A depender do tipo de MD, incidirão sobre sua autoria mais alguns fatores do que outros:

[e]m síntese, enquanto a autoria de materiais de público abrangente (materiais didáticos abrangentes ou amplos) é mais diretamente afetada por *fatores de natureza externa*, os materiais de público específico (materiais didáticos situados ou específicos) são influenciados mais objetivamente por *fatores de natureza interna* (VILAÇA, 2012, p. 54).

No caso dos LD, que são MD abrangentes, muitas pesquisas que mencionam a influência das editoras e as questões mercadológicas envolvidas na autoria desse tipo de material, bem como sinalizam a participação dos vários sujeitos que fazem parte da equipe editorial:

[...] há diversos agentes envolvidos na produção de livro didático, como um processo de produção que começa nas mãos do escritor, mas só termina quando passa pela intervenção de outros sujeitos com diferentes especialidades (leitura crítica, projeto gráfico, pesquisa iconográfica, revisão, divulgação e distribuição) que trabalham junto ao autor-escritor para dar forma à obra (RALEJO, 2018, p. 46).

No caso dos LD, a autoria em certo sentido se distribui entre o autor e os demais integrantes da equipe, o que nem sempre ocorre nos MD menos abrangentes como são aqueles produzidos pelos professores para usar em seu contexto imediato de trabalho. Nesses casos, me parece que o processo autoral docente ainda se dá mais em âmbito individual; o professor é a própria equipe – obviamente que influenciado pelo contexto em que está imerso. Digo que ‘ainda’ é uma autoria bastante individualizada porque acredito que o debate sobre a mediação tecnológica da autoria pode mudar cada vez mais esse cenário ao favorecer

[...] o redimensionamento da autoria docente de materiais didáticos diante da possibilidade que os professores têm não só de usar recursos disponíveis *online* para criar materiais didáticos como também fazer isso em parceria com colegas de profissão, compartilhar os materiais criados nesse mesmo espaço e, assim, consolidar um trabalho colaborativo em rede (ALVES e LEFFA, 2020a, p. 191).

As pesquisas sobre REA são as que mais têm avançado nesse sentido, incentivando as coautorias e o compartilhamento para que se crie uma comunidade de autores em rede: “[a] abertura implica em fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada” (AMIEL, 2012, p. 26). Ao propor a investigação sobre os percursos de autoria de professores de línguas, colocarei em perspectiva justamente a permeabilidade dessa autoria a fim de evidenciar quais fatores os influenciam na elaboração de MD, o que pode incluir, entre outros, as tecnologias digitais e a coautoria com colegas de profissão.

#### **1.1.4 A autoria é um conceito adaptável**

A diversidade de abordagens sobre autoria nos trabalhos analisados comprovam que uma propriedade elementar desse conceito é a sua adaptabilidade. Seu alto grau polissêmico e contingencial (ALVES, 2021) faz com que adquira sentidos mais específicos no seio de cada campo do conhecimento em particular, o que dificulta qualquer tentativa de definição mais genérica como forma de precisar, por exemplo, o que é autoria e quem é ou não autor. É sempre necessário fazê-lo a partir de uma perspectiva: a autoria na Literatura não é vista da mesma forma que a autoria no Direito, na Educação, no *Design* e assim por diante, mesmo que vez ou outra apresente elementos que reincidentem entre as diversas áreas. Tendo isso em vista, a partir



do próximo capítulo, buscarei delinear um conceito de autoria que sirva para o campo da docência, especificamente no que se refere à elaboração de MD.

Nesta tese, parto do pressuposto de que

[...] mesmo que um texto esteja condicionado pelos constrangimentos da produção didática, é possível identificar marcas de autoria que demonstram sua existência. Essas marcas consistem nas experiências desses sujeitos obtidas durante a formação acadêmica e o exercício do magistério [...]. As experiências que os sujeitos passam ao longo de sua formação é algo que os constitui, e como o processo de aquisição da experiência é algo contínuo, a formação do que é ser autor também nunca termina (RALEJO, 2018, p. 59).

Em consonância com Ralejo (2018), considero a autoria docente uma experiência de trabalho do professor que flui por um contínuo processo de desenvolvimento e mudança que se dá temporalmente (ao longo da vida laboral do professor) e é condicionada pelos contextos de inserção profissional dos professores bem como pelas experiências de vida, formação e trabalho desses sujeitos individualmente e também como parte de um coletivo. A partir dessa premissa, no capítulo 3 tentarei delinear a autoria docente de MD como um tipo de saber com base na teoria dos saberes docentes de Maurice Tardif (2014). Definir a autoria de MD como saber de caráter complexo, dinâmico, processual, aberto e mutável é importante para demonstrar que um professor vive um processo contínuo de aprendizagem sobre como elaborar MD, tanto do ponto de vista procedimental quanto do ponto de vista subjetivo, relacionado à sua identificação com essa função. Daí que surgiu a ideia de falar sobre *perfis e percursos de autoria*, uma vez que entendo que ela se configura para cada um de maneiras diferentes, pois cada professor, mesmo que partilhe traços em comum da profissão com seus colegas, vive a experiência de autoria à sua maneira.

Tentei sinalizar até aqui elementos que serão aprofundados nos próximos capítulos a partir de algumas concepções sobre autoria emergentes das pesquisas estudadas em meu levantamento bibliográfico, contando com o apoio importante das reflexões de Ralejo (2018). Senti essa necessidade por perceber que o termo autoria se dispersa por tantas áreas, sendo abordado dos mais diferentes pontos de vista, que precisei localizar os meus interesses de pesquisa em meio a essa dispersão. Como espero demonstrar, o “dito” desta tese é que a autoria é um saber docente complexo.

## **CAPÍTULO 2**

### **AUTORIA DOCENTE: EM BUSCA DE UM CONCEITO**

*A figura do autor foi “naturalizada”, tornada evidente ao longo da modernidade por uma série de fatores que envolvem a sua consagração jurídica, econômica, social e crítica.*

*(ALVES, 2021, p. 7)*

**P**ode parecer simples dizer que o professor é autor quando elabora materiais didáticos, o que, em síntese, é a premissa deste trabalho. Entretanto, o estudo do conceito de autoria me possibilitou perceber, a partir das oscilações do significado desse termo, que defini-lo não é assim tão simples quanto se poderia imaginar, tornando-se meu primeiro desafio nesta tese.

As práticas de autoria são condicionadas pelo tempo e pelas características de cada área do conhecimento (ALVES, 2013; 2021; BARTHES 2004; BELLEI, 2014; CAVALHEIRO, 2008; FARACO, 2005; FOUCAULT, 2009; MARTINS, 2014; RALEJO, 2018; SOARES, 2007; SOUZA, 2011). No que diz respeito à Educação de modo geral e, de maneira específica, ao ensino de línguas, foco desta tese, o trabalho do professor como autor de materiais didáticos também possui suas formas próprias de constituição e é nesse ponto que se centra o meu interesse, ou seja, nos percursos de autoria do professor e como podemos entender – a partir de um viés complexo – as formas através das quais ele constrói e exerce o seu papel como autor nos materiais de sua autoria. Para tanto, neste capítulo, o panorama do conceito de autoria de textos escritos servirá como ponto de partida para delinear os conceitos fundamentais da pesquisa, isto é, o de autoria docente e, por conseguinte, o de professor-autor.

#### **2.1 Um breve panorama do conceito de autoria**

No capítulo de abertura de seu livro *Autoria em rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas*, Beatriz Cintra Martins (2014) se dedica a explicar as mudanças que ocorreram nas noções de autor e autoria de textos escritos desde a Antiguidade até nossos tempos como forma de situar a autoria em rede não como uma novidade absoluta da era digital,

mas como “um processo em que antigas e novas prática sociais se articulam na formação de uma nova configuração cultural” (MARTINS, 2014, p. 25) da noção de autoria no Ocidente. Assim, a autora busca contextualizar o conceito como parte dos deslocamentos que sofreu historicamente em função das demandas características de cada época e como cada uma produziu seus “modelos autorais específicos” (MARTINS, 2014, p. 26). Para tanto, pauta sua análise em três “vetores do processo autoral” (MARTINS, 2014, p. 25): a natureza da autoria (coletiva ou individual), a nomeação ou o anonimato do autor e os limites do texto (aberto ou fechado a intervenções), aspectos que também aparecem nas discussões propostas por diversos autores que se dedicaram a abordar o processo histórico de constituição da autoria, entre eles Alves (2013; 2021), Barthes (2004), Bellei (2014), Cavaleiro (2008), Foucault (2009), Soares (2007) e Souza (2011).

De maneira geral, essas pesquisas convergem ao identificar que a história da autoria é marcada pelo antagonismo entre duas perspectivas principais a seu respeito: em uma, que vigorou da Antiguidade até meados da Idade média, a autoria é essencialmente coletiva e o texto é considerado uma produção aberta e inconclusa; em outra, característica do final da Idade Média em diante, a autoria é individual e o texto torna-se obra fechada e acabada, perspectiva essa que durante o século XIX foi alvo de algumas críticas, como veremos na seção seguinte (2.2).

Da Antiguidade à Idade Média, não havia a noção de autor como indivíduo responsável pela assinatura de uma obra. O próprio conceito de obra era bastante diferente de como o concebemos hoje. Na poética da Antiguidade, por exemplo, os textos estavam sempre “em contínuo processo de criação” (CAVALHEIRO, 2008, p. 68), de maneira aberta, coletiva, fluida e colaborativa: “[...] cada recitador, ou bardo, ao mesmo tempo que declamava, também criava, inserindo algo de seu, que posteriormente poderia ser apropriado por outros” (MARTINS, 2014, p. 28), de maneira que o texto era de todos e de ninguém ao mesmo tempo. Logo, a questão nomeação *versus* anonimato do autor não era um problema na época, pois o valor dos textos era conferido por sua antiguidade e pelos efeitos que as adições realizadas representavam para a comunidade, e não propriamente pela legitimidade social da pessoa do autor (MARTINS, 2014; CAVALHEIRO, 2008).

Cabe destacar alguns aspectos centrais para a configuração desse modelo autoral. Em relação ao anonimato do autor, especialmente na produção poética antiga, se considerava que os versos cantados pelos poetas eram inspirados pela figura mítica das musas, a quem se

invocava antes de iniciar o canto – como um pedido de autorização e de inspiração – e se atribuía o produto da criação. Nessa lógica, os textos produzidos eram parte da cultura artística vigente e não propriedade de um indivíduo específico, pensamento que se instaura posteriormente com a modernidade ocidental, como veremos mais adiante. Nesse período, portanto, predominava uma visão transcendental da autoria, pois as musas eram elementos externos, consideradas superiores ao poeta, a representação da tradição (MARTINS, 2014), o que justifica não fazer sentido à época creditar o valor de uma obra a um indivíduo específico, uma vez que o poeta era o veículo da mensagem da tradição cultural vigente.

Já a respeito da natureza coletiva da autoria e a correlata abertura dos textos, Martins (2014) explica que, durante muito tempo, as práticas de leitura e escrita estiveram intimamente relacionadas com a tradição oral, de modo que os limites entre autor, escritor e leitor eram profundamente difusos. Nesse caso em que a autoria é distribuída entre vários indivíduos, o autor tanto poderia ser quem ditava como quem escrevia os textos. Além disso, os textos ditados para o escriba eram “publicados” por meio da sua leitura em voz alta ao público, situação que mudou radicalmente a partir da invenção da imprensa no século XV.

Na Idade Média, esse modelo autoral aberto e colaborativo predominante na produção escrita da Antiguidade vai se modificando na medida em que a religião passa a ocupar o lugar de autoridade que, na literatura, antes era designado às musas. Segundo Martins (2014), na Idade Média prevalecia o método escolástico, no qual

os textos eram divididos em partes, desmembrados, anotados e expandidos, tendo como principal objetivo o estudo. A noção de completude ou fechamento de uma obra praticamente inexistia nesse período. Eram comuns, então, as publicações com textos de vários autores, entremeados de comentários nas marginais, que eram lidos em voz alta e em público, quando podiam receber novos acréscimos (MARTINS, 2014, p. 33).

Embora ainda se preservasse uma lógica coletiva da produção do conhecimento, tal qual descreve Martins (2014), a autoria de textos escritos nesse período tinha um caráter menos aberto que na Antiguidade. A principal diferença é que já não poderia mais ser desempenhada por “qualquer um”. Como a autoridade religiosa era, nesse momento, a mediação entre o divino e o humano, considerava-se que os membros do clero eram investidos por Deus da autoridade para serem autores e da legitimidade necessária para atuarem como crivo de outras autorias. Os clérigos formavam uma elite intelectual (a *auctoritas*) que, por essa dupla condição de

representantes da voz de Deus e donos do conhecimento tido como “verdadeiro”, tinham garantida *a priori* a posição de autores, a partir da qual estabeleciam o cânone da época e filtravam o que poderia ou não ser publicizado:

[...] a *auctoritas* se constituía em um coletivo hierarquizado responsável pelo estabelecimento de uma doutrina que determinava o valor da produção textual. Assim, a expressão individual estava sempre subordinada à avaliação desse cânone, reconhecido como o legítimo porta-voz do saber divino, para ser referendada e aceita como algo digno de atenção e disseminação (MARTINS, 2014, p. 33-34).

Essa cosmovisão do autor como canal de transmissão da palavra divina lançava-o também ao anonimato, pois o que interessava era a revelação que ele fazia por meio da escrita, uma vez que “o texto não tinha a conotação de uma expressão pessoal subjetiva, mas era muito mais uma tentativa de interpretação de uma verdade divina” (MARTINS, 2014, p. 34). Portanto, da mesma forma que, na Antiguidade, as musas eram a fonte de inspiração (e anonimato) dos autores, na Idade Média, “Deus era a fonte de inspiração suprema para todas as obras, seu verdadeiro autor” (MARTINS, 2014, p. 34). Aliás, não só a escrita de textos religiosos, mas toda a produção intelectual da época se dava sob essa prerrogativa de que o conhecimento é sempre “uma revelação pública de um saber transcendental e nunca uma intuição de caráter privado” (MARTINS, 2014, p. 34).

Assim, sob o controle da *auctoritas*, os textos paulatinamente se fecharam e foi se criando a necessidade de diferenciar as funções desempenhadas na produção do conhecimento, como demonstra a divisão entre *copista*, *compilador*, *comentador* e *autor* proposta por São Boaventura (século XIII), citado por Martins (2014, p. 33):

[u]m homem pode escrever trabalhos alheios, sem acrescentar ou mudar nada, neste caso ele é simplesmente chamado de ‘copista’ (*scriptor*). Outro escreve trabalhos alheios com adições que não são suas; e ele é chamado de ‘compilador’ (*compiler*). Outro escreve tanto trabalhos alheios como o seu, mas com os trabalhos alheios em primeiro plano, adicionando o seu próprio a título de explanação; e ele é chamado de ‘comentador’ (*commentator*) [...] Outro escreve tanto o seu trabalho como os alheios, mas com o seu em primeiro plano adicionando outros a título de confirmação; e este homem pode ser chamado de ‘autor’ (*auctor*).

Pode-se dizer que essa necessidade de definir quem é ou não autor já anuncia a transformação no modelo autoral vigente até então, que ocorrerá entre o final da Idade Média e o começo da Idade Moderna, quando passa a haver o tensionamento entre as visões teocêntrica e antropocêntrica de mundo. Nessa conjuntura histórica, as inúmeras transformações na cultura, nas ciências, na religião, nas artes e na economia das sociedades

ocidentais, marcadas fortemente pela filosofia moral do humanismo renascentista e seus princípios racionalistas, favoreceram o surgimento de um modelo autoral centrado no indivíduo, colocando em xeque a *auctoritas* medieval. A elaboração do *Index Librorum Prohibitorum*, lista de livros proibidos pela Igreja Católica<sup>1</sup>, publicada pela primeira vez em 1559, pelo Papa Paulo IV, é um claro exemplo dos esforços por conter o avanço dos movimentos que, de modo geral, emancipavam a existência humana da autoridade de Deus e da religião e atribuíam ao sujeito o domínio sobre o conhecimento e sobre a natureza (LEFFA, ALVES, FONTANA, 2020).

Nesse contexto, do qual emerge o “homem renascentista”, emancipado de Deus e da natureza e com autonomia para criar e conhecer por sua conta e risco (MARTINS, 2014; LEFFA, ALVES, FONTANA, 2020), “a figura do autor, como um indivíduo criador, é fortalecida” (MARTINS, 2014, p. 37), de modo que a assinatura do indivíduo que se responsabiliza pelo que escreve ocupa o lugar de autoridade que a invocação das musas na Antiguidade ou a *auctoritas* da Idade Média ocuparam. Assim, o autor passa a “[...] validar a produção textual, dar unidade e consistência ao discurso e assumir a responsabilidade por suas ideias. É o próprio ser humano, autônomo e centrado, quem responde por seus atos, e não mais uma instância transcendental” (MARTINS, 2014, p. 37).

É importante destacar que gozavam do prestígio desse modelo autoral os autores que representassem a cosmovisão do problemático conceito de “homem renascentista”:

A dificuldade para definir o homem do renascimento é estabelecer o que pode ser incluído em sua definição, iniciando com questões de gênero e raça. O próprio uso do termo ‘homem’, ainda que não seja tomado no sentido de um ser particular, mas como ser humano universal, representante da espécie humana, é visto com reservas por alguns teóricos culturais (HALL, 2011), na medida em que exclui as mulheres e pessoas de outras raças, restringindo-se aos brancos do sexo masculino (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020).

Como consequência da legitimação de autoridade atribuída a esse tipo específico de autor, em todas as áreas, da ciência ao cânone literário, outras autorias foram invisibilizadas ao longo da história, considerando aqui a autoria para além das obras escritas e incluindo

---

<sup>1</sup> Além da última edição publicada do *Index* ser relativamente recente (1948), espantosamente, ele foi abolido pela Igreja Católica apenas em 1966. Ao longo dos seus mais de três séculos de existência, figuraram em suas páginas nomes importantes das ciências, da filosofia e das artes, tais como Galileu Galilei, Nicolau Copérnico, John Locke, René Descartes, Alexandre Dumas, Miguel de Cervantes, Vitor Hugo, Jean-Paul Sartre, entre muitos outros (SILVA, 2022).

realizações autorais no geral. Especificamente sobre as mulheres, no livro *Nosotras - historias de mujeres y algo más*, Rosa Montero afirma:

O fato é que em todas as épocas houve mulheres fazendo coisas memoráveis: comandando impérios, criando tabelas de cálculo, descobrindo os segredos do universo, escrevendo a primeira literatura autoral jamais escrita, capitaneando exércitos. Contamos com cientistas, filósofas, musicistas, guerreiras, pintoras, escultoras, políticas, escritoras, exploradoras...Não existiu um só campo social, artístico ou do conhecimento em que não tenhamos nos destacado (MONTERO, 2019, p. 8)<sup>2</sup>.

Essa visão eurocentrada sobre autoria permeia e estrutura todos os campos de produção autoral científica, artística e cultural ocidentais, prestigiando o padrão de autor pertencente a uma sociedade que Henrich, Heine e Norenzayan (2010) definem como WEIRD, sigla para *Western* (ocidental), *Educated* (letrada), *Industrialized* (industrializada), *Rich* (rica) e *Democratic* (democrática). Em inglês, *weird* significa “estranho”. Essa similaridade se tornou um trocadilho jocoso por sua coerência com a conclusão a que chegam os autores em relação às pesquisas publicadas na área da psicologia:

Cientistas comportamentais publicam rotineiramente afirmações amplas sobre psicologia e comportamento humano nos principais periódicos do mundo, com base em amostras extraídas inteiramente de sociedades ocidentais, educadas, industrializadas, ricas e democráticas (WEIRD). Os pesquisadores - muitas vezes implicitamente - assumem que há pouca variação entre as populações humanas ou que esses "sujeitos padrão" são tão representativos da espécie quanto qualquer outra população. [...] Aqui, nossa revisão do banco de dados comparativo de todas as ciências comportamentais sugere que [...] os indivíduos WEIRD são particularmente incomuns em comparação com o restante das espécies [...]. As descobertas sugerem que os membros das sociedades WEIRD [...] estão entre as populações menos representativas que se pode encontrar para generalizar sobre os humanos [...]. No geral, esses padrões empíricos sugerem que precisamos ser menos arrogantes ao abordar questões da natureza humana com base em dados extraídos dessa fatia particularmente fina e bastante incomum da humanidade (HENRICH, HEINE, NORENZAYAN, 2010, p. 61)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> El hecho es que ha habido mujeres em todas las épocas haciendo cosas memorables: dirigiendo imperios, creando tablas de cálculo, descubriendo los secretos del universo, escribiendo la primera literatura de autor que jamás se ha escrito, capitaneando ejércitos. Contamos con científicas, filósofas, músicas, guerreras, pintoras, escultoras, políticas, escritoras, exploradoras...No hay un solo campo social, artístico o del conocimiento en el que no hayamos destacado.

<sup>3</sup> Behavioral scientists routinely publish broad claims about human psychology and behavior in the world's top journals based on samples drawn entirely from Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic (WEIRD) societies. Researchers - often implicitly - assume that either there is little variation across human populations, or that these "standard subjects" are as representative of the species as any other population. [...] Here, our review of the comparative database from across the behavioral sciences suggests both that [...] WEIRD subjects are particularly unusual compared with the rest of the species [...]. The findings suggest that members of WEIRD societies [...] are among the least representative populations one could find for generalizing about humans. [...] Overall, these empirical patterns suggests that we need to be less cavalier in addressing questions of human nature on the basis of data drawn from this particularly thin, and rather unusual, slice of humanity.

Ironicamente, na cosmovisão WEIRD, o estranho são os outros. No que diz respeito ao tema mais amplo desta tese, isso se reflete sobre as autorias que não correspondem ao estereótipo WEIRD, as quais, como mencionei anteriormente, foram sendo invisibilizadas ou marginalizadas ao longo do tempo. Entretanto, têm se destacado em diversas partes do mundo, nas mais diferentes áreas, autorias insurgentes que ajudam a colocar em xeque esse padrão: bell hooks (hooks, 2017; 2020), Angela Davis (DAVIS, 2016; 2019), Walter Dignolo (MIGNOLO, 2017), Aníbal Quijano (QUIJANO, 2000), Catherine Walsh (WALSH, 2017), etc., são apenas alguns nomes já consagrados no cenário internacional. No Brasil, temos igualmente muitas e diversas influências nesse sentido. Entre essas, a professora, escritora e influenciadora digital Bárbara Carine Soares Pinheiro tem trabalhado com uma perspectiva decolonial e afrocentrada da ciência (PINHEIRO, 2020; 2021). Ao mesmo tempo, Ailton Krenak, conforme descreve o sociólogo Muniz Sodré no prefácio do livro *Futuro Ancestral* (KRENAK, 2022), “desentranha do pensamento indígena uma forma que os ocidentais se habituaram a reconhecer como ‘filosofia’ e a confronta, à medida que também a aproxima com os modos especulativos europeus e outras cosmovisões tradicionais”. Na área de Letras, destaca-se o conceito de *escrevivências*, da linguista e escritora Conceição Evaristo, cuja ênfase é a escrita afrodiaspórica:

[...] quando eu penso em escrevivências, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande (https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/)

Na LA, um dos campos a partir do qual discuto a autoria nesta tese, temos, por exemplo, Claire Kramsch (KRAMSCH, 2020), Alastair Pennycook (PENYCOOK, 2006) e Kanavillil Rajagopalan (RAJAGOPALAN, 2003). Na LA brasileira, destaco Ana Paula Duboc (DUBOC, 2015; 2020), Walkyria Monte Mór (2014; 2009; 2007), Luís Paulo da Moita Lopes (MOITA LOPES, 2004; 2006) e as coautorias entre Vilson Leffa, André Firpo Beviláqua, Rafael Vetromille-Castro e Helena Kieling (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021; LEFFA; BEVILÁQUA; KIELING, 2021; BEVILÁQUA; LEFFA, 2020; BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019). Em termos do tópico específico



deste trabalho, ou seja, da autoria de materiais didáticos para o ensino de línguas, as pesquisas dessas autoras e autores, ao estarem alinhadas de modo geral a uma perspectiva decolonial e, de modo específico, à perspectiva crítica do ensino de línguas, representam um importante avanço no incentivo à autoria de materiais didáticos com base em uma pedagogia engajada com esses princípios (ALVES, 2022).

Retomando a linha do tempo da autoria que tentei esboçar até aqui, em síntese, é notável que, no período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, a necessidade de individualização da autoria se deu inicialmente com a finalidade de responsabilização pela transgressão religiosa, mas, posteriormente, passou a ser necessária como forma de conter a transgressão à lógica da propriedade privada característica do capitalismo nascente (BELLEI, 2014; CAVALHEIRO, 2008; FOUCAULT, 2009; MARTINS, 2014; SOUZA, 2011) e legitimar uma visão eurocentrada do conceito de autor, cujo efeito foi o apagamento progressivo e contundente das autorias que não estavam incluídas nessa perspectiva. Do ponto de vista econômico, a invenção da imprensa foi um acontecimento que contribuiu de maneira definitiva para o fechamento das obras e para a consolidação do autor como proprietário de seus textos (BELLEI, 2014; FOUCAULT, 2009; MARTINS, 2014; RALEJO, 2018; SOARES, 2007), uma vez que fomentou o surgimento e o desenvolvimento do mercado editorial e viabilizou a diferenciação entre as práticas de leitura e escrita, tornando-as cada vez mais individualizadas e silenciosas. Como consequência, houve a consolidação de políticas de direitos autorais<sup>4</sup> como mecanismo de controle do mercado do livro, representação concreta da visão proprietária sobre a autoria:

[o] complexo processo histórico que vai, aos poucos, reinventando o adaptador de histórias tradicionais como autor de obras originais e um gênio universal deve [...] ser entendido como inseparável de outros processos históricos, como o que leva à criação de leis de direitos autorais. Estas são constituídas com o objetivo de estabelecer mecanismos de controle comercial da intensa proliferação de livros nos séculos XVII e XVIII e dependem, para tanto, da institucionalização do autor proprietário de sua obra e da consolidação dos conceitos de ‘originalidade’ e ‘cópia’ (BELLEI, 2014, p. 162).

---

<sup>4</sup> A fixação da escrita em escala industrial criou uma demanda por proteger a propriedade intelectual e remunerar os autores. Por exemplo, em 1662, o *Licensign Act* censurava a impressão de qualquer obra que não tivesse registrada sob essa licença. Posteriormente, a Inglaterra dos anos 1710 cria sua primeira lei de direitos autorais, a *Statute of Anne*. Em 1790, o Congresso Norte-americano cria a primeira lei federal do conhecido *copyright*. Já em 1989, Richard Stallmann idealiza a *copyleft* ou GLP (*General Public License*), licença própria para *softwares* livres. Em 1998, os Estados Unidos lançam a *Digital Millenium Copyrigh Act*, readequação à lei existente às tecnologias digitais e à *Internet*. No Brasil, os direitos autorais passaram a ser regulamentados pela primeira vez pela Lei 5.988 de 14 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973), sucedida pela Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que vigora até o presente (MALLMANN; MAZZARDO, 2020; MARTINS FILHO, 1998).

Nesse conjuntura sócio-histórica em que confluíram o estabelecimento da propriedade individual como um dos direitos naturais do ser humano e o conceito de responsabilidade civil (FARACO, 2020), o autor já não era mais aquele que, de maneira artesanal e colaborativa, escrevia textos, mas sim o indivíduo que, uma vez sendo fonte do próprio pensamento, poderia ser penalizado pelo que escrevia. A esse respeito, Foucault (2009, p. 264-275) afirma que

[o]s textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.

Portanto, consolidou-se o modelo autoral centrado no indivíduo, sobretudo no homem branco, bem como as bases para o entendimento dos direitos autorais que estão presentes entre nós ainda hoje. No modelo autoral da modernidade, “o autor é tomado como um indivíduo autônomo e interiormente uno: é, no uso do seu gênio inventivo e sua imaginação criadora, a fonte soberana e a origem absoluta do texto” (FARACO, 2020, 13'16"-13'37"). A inspiração, cuja fonte eram elementos que transcendiam o autor, agora passa a ser considerada seu atributo inerente. Assim, ganha destaque o conceito de originalidade como forma de legitimar a autoridade do discurso escrito, pois, sendo a autoria um processo individual e subjetivo, cada autor deveria expressar sua subjetividade de maneira única, original. Consequentemente, passa a se consolidar uma compreensão simbiótica entre homem (autor) e obra, o que, nas artes, leva a crítica a buscar “na vida do autor as pistas para a interpretação de sua arte” (MARTINS, 2014, p. 40). Nesse sentido, se estabelece uma crença de que a significação do texto emana e é garantida exclusivamente por esse autor soberano, que precede o texto, cabendo ao leitor a tarefa de decifrar “o que o autor quis dizer” (BARTHES, 2004; BELLEI, 2014; FOUCAULT, 2009; FARACO, 2020).

O estudo sobre essas mudanças do conceito de autoria permite perceber que, nas últimas décadas, em decorrência da revolução provocada pelo surgimento e desenvolvimento da *Internet*, vê-se emergir um modelo autoral que reatualiza práticas de autoria de outros momentos históricos e, ao fazê-lo, tensiona esse modelo autoral mais recente, centralizado no indivíduo. Várias características presentes nas práticas atuais de escrita eram próprias também de modelos autorais de outras épocas, tais como “a interatividade no processo autoral; a obra fluida, em aberto; o eventual anonimato dos agentes que participaram da criação” (MARTINS,

2014, p. 47). Em contrapartida, o fechamento do texto, a individualização da autoria e a nomeação do autor são aspectos postos em xeque pela escrita em meio digital:

[o] processo autoral em rede é um híbrido dessas práticas anteriores, combinando o coletivo, a obra aberta e inacabada, com um traço também individual, herdado da cultura do livro e adequado à economia da dádiva, formando uma nova configuração que não corresponde à dissolução completa do autor, mas também não à autoria individualizada. Esse “autor em coletivo” [...] é descentrado, distribuído, auto-organizado, interconectado, interativo, dialógico, entre outros atributos. Porém, mantém ainda uma ligação com algo de natureza individual: o indivíduo contribui para a construção de um coletivo comum, mas quer que seu acréscimo, sua diferença, seja devidamente registrado e creditado (MARTINS, 2014, p. 52).

A ideia de “rede” é central para entender a emergência da figura desse autor descentralizado, o qual Martins (2014) define como “típico da cibercultura” e que, em certo sentido, representa um “meio do caminho” entre os polos do anonimato e da assinatura individual e proprietária de uma obra fechada. É nesse contexto de uma autoria que se dá em coletivo que podemos definir o modelo de escrita digital como sendo plural, mais propício às coautorias ou autorias em rede, tendo em vista que “as redes de comunicação digital possibilitam uma troca ponto a ponto e multidirecional, na qual todos os nós podem ser receptores e emissores de informação, portanto, com alto poder interativo” (MARTINS, 2014, p. 57). Assim, a multidirecionalidade, a não-linearidade e a interatividade típicas das redes são características que definem outras formas de escrita (e de produção audiovisual), mais abertas, distribuídas e interativas, o que justifica, por exemplo, o surgimento de plataformas de escrita interativa como *Wikipédia*, *Slashdot*, *Overmundo*, *Twitter*, etc.

Conforme Martins (2014), embora a autoria coletiva não tenha surgido no meio digital, o que a *Internet* promoveu de novo foi a conectividade entre o coletivo e o individual, entre o mundo material e o virtual, entre uma cognição compartilhada através de uma navegação individualizada: “[n]esse ambiente, surge um novo tipo de espaço, que interliga de modo original o espaço público e o privado, como um espaço estendido e coletivo que abre novos potenciais à criação” (MARTINS, 2014, p. 75).

Essas redes de comunicação digital, nas quais as informações se disseminam em alta velocidade e em grande volume, borrando fronteiras entre indivíduo e coletivo e provocando certa despersonalização do conteúdo digital, provocaram várias iniciativas de criação e/ou atualização de regulamentações sobre direitos autorais e da propriedade intelectual. Por exemplo, em 1998, os Estados Unidos fizeram isso ao publicar a *Digital Millenium Copyrigh Act*.

Poucos anos depois, em 2002, surgem as licenças *Creative Commons* (CC)<sup>5</sup>. Em 2019, a União Europeia publicou a *EU adjusts copyright rules to the digital age*. No Brasil, o Art. 7 da Lei 9.610/98 dispõe que “são obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro” (BRASIL, 1998), o que significa que a legislação recobre a proteção de obras na *Internet*, embora não ofereça maiores detalhes a respeito. Tendo isso em vista, o Projeto de Lei 2370/19 (BRASIL, 2019) estabelece regras para a publicação na *Internet*, sem autorização, de obras protegidas por direitos autorais, alterando a Lei 9.610/98 com a modificação de 47 artigos e inclusão de outros 30 (JÚNIOR, 2019).

Esses movimentos, entre outros aspectos, são reflexo do papel que a tecnologia digital – em especial a *Internet* –, tem desempenhado na temática da autoria. A esse respeito, segundo Martins (2014), alguns pesquisadores já questionam se a autoria de textos escritos poderia ser classificada como exclusivamente humana, uma vez que “os programas de processamento de texto, ao nos corrigir a escrita ou oferecer palavras opcionais, por exemplo, estão de algum modo participando do processo de produção textual” (MARTINS, 2014, p. 77). A autora chega à conclusão de que as tecnologias são mediadoras do processo de escrita, ampliando as capacidades humanas (como a memória e a criatividade) e atuando de maneira complementar ao potencial criativo humano. Nessa perspectiva, adquirem o *status* de mediadoras, de recursos, ferramentas que ampliam as capacidades cognitivas e sociais dos seres humanos, conectando-os uns com os outros, o que inclui os processos de escrita e de constituição da identidade do autor contemporâneo.

Essa concepção de Martins (2014) pode ser confrontada, por exemplo, pelo horizonte de debates sobre autoria que se abriu com a publicação dos recursos digitais *Generative Pre-Training Transformer 3* (GPT-3) e *ChatGPT*, ambos do *OpenAI*, laboratório estadunidense de

---

<sup>5</sup> Padrão de licenciamento internacional criado em 2002 pela organização sem fins lucrativos *Creative Commons Office*. Ao registrar suas obras sob esse tipo de licenciamento público, os autores definem previamente suas exigências com relação à utilização, reutilização e produção de obras derivadas. Assim, o acesso ao conhecimento é flexibilizado e ampliado sem infringir os direitos do autor, que em vez de se valer de “todos os direitos reservados”, define “alguns direitos reservados”, autorizando o uso de sua obra dentro dos limites das licenças adotadas por ele. Em termos da autoria de materiais didáticos, as licenças CC têm sido o padrão utilizado com mais recorrência na produção de REA. No Brasil, a professora Elena Maria Mallmann e seu grupo de pesquisa têm extensa obra sobre o tema (MALLMANN; MAZZARDO, 2020; MALLMANN; JACQUES, 2013; MAZZARDO, 2018).

pesquisas sobre inteligência artificial. Em consulta ao *ChatGPT*, a própria ferramenta se define como “um modelo de linguagem de grande porte treinado pela *OpenAI*. Eu posso responder perguntas e ajudá-lo com informações sobre uma ampla gama de assuntos” (ChatGPT, 2023). Acerca da autoria de textos escritos ser uma capacidade exclusivamente humana, o *ChatGPT* afirma:

[n]ão, a autoria de textos não é uma atividade exclusivamente humana. Modelos de linguagem como eu foram treinados para escrever textos que podem ser confundidos com escritos por humanos. No entanto, é importante lembrar que esses textos são baseados em dados existentes e regras pré-definidas, e não refletem a criatividade e a individualidade de uma pessoa real (ChatGPT, 2023).

Ainda, quando pergunto se poderíamos então falar em uma autoria compartilhada entre pessoas e máquinas, responde que sim e explica:

Por exemplo, alguém pode fornecer diretrizes ou dados a um modelo de linguagem, que então pode ser usado para gerar texto. Nesse caso, a pessoa forneceu a estrutura e o conteúdo básico, enquanto a máquina realizou a escrita propriamente dita. No entanto, é importante notar que a autoria final é influenciada pelas limitações e capacidades do modelo de linguagem, bem como pela visão e intenções da pessoa que forneceu os dados (ChatGPT, 2023).

O caso do *ChatGPT* ilustra o quanto o desenvolvimento de tecnologias baseadas em processamento de linguagem natural têm adquirido uma importância tal que já são dignos de entrarem na agenda de discussões sobre a produção do conhecimento, criando contingências que tensionam o conceito de autoria. Se, há relativamente pouco tempo, a principal questão recaía sobre o predomínio da autoria centrada no indivíduo, parece que, mais recentemente, tal questionamento se amplia e recai sobre a natureza exclusivamente humana da autoria, colocando em suspenso até mesmo definições de autor como “pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica” (BRASIL, 1998), tal como consta no Artigo 11 da Lei brasileira de direitos autorais.

Essa é uma discussão que não estava no horizonte de pensadores como Roland Barthes e Michel Foucault quando escreveram sobre a autoria e o autor. A pergunta “o que é um autor?”, feita por Foucault, e a defesa da “morte do autor”, realizada por Barthes, ganhariam hoje novos contornos, demonstrando que são verdadeiros clássicos sobre a temática, motivo pelo qual são objeto da próxima seção.

## 2.2 Barthes, Foucault e o dilema da morte do autor

*Ausência, a mais aguda presença*  
Attilio Bertolucci

A narrativa multiautoral de *As Mil e uma Noites*, o *Pierre Menard* de Jorge Luís Borges, a “questão homérica”, os heterônimos de Fernando Pessoa etc. São muitos os exemplos que demonstram que “o ponto mais controvertido dos estudos literários é o lugar que cabe ao autor” (COMPAGNON, 1999, p. 47).

Ao longo dos séculos XIX e XX, houve vários movimentos de desconstrução da ideia moderna do escritor como gênio criador. Foi o caso dos textos *A morte do autor*, de Roland Barthes (2004), e *O que é um autor?*, de Michel Foucault (2009). Como parte do processo de delineamento conceitual da tese a qual me propus realizar neste capítulo, gostaria de me ater a esses dois célebres textos para me auxiliar nesse propósito: a ideia aqui é partir da crítica de ambos para situar meus interesses de pesquisa no que diz respeito aos conceitos de autoria docente e professor-autor.

Em 1968, Roland Barthes publica *A morte do autor* com a pretensão de propor a dissolução da figura do autor que ascendeu a partir do final da Idade Média e se consolidou durante o Renascimento como símbolo do prestígio do indivíduo, do gênio criador, origem da significação dos textos. Conforme pontua ainda na introdução,

[o] *autor* é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que, ao sair da idade média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da “pessoa humana”. Então é lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à “pessoa” do autor (BARTHES, 2004, p. 58).

Barthes (2004) atribuiu duas principais consequências a essa conjuntura histórica que favoreceu a individualização do autor. A primeira é que, uma vez estando a ideia de autor vinculada a um sujeito específico, proprietário e responsável jurídico e intelectual de uma obra, o autor passa a existir como entidade antes do texto, exercendo sobre ele um papel de soberania e imputando ao leitor uma posição de passividade na leitura:

[...] o autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários; essa economia implica evidentemente um tema de autoridade: o autor

tem, assim se pensa, direitos sobre o leitor, constrange-o determinado sentido da obra, e esse sentido é, evidentemente, o sentido certo, o verdadeiro; daí uma moral crítica do sentido correto (e da falta dele, o “contra-senso”): procura-se estabelecer *o que o autor quis dizer*, e de modo algum *o que o leitor entendeu* (BARTHES, 2004, p. 27-28).

A segunda consequência é que essa visão definiu o modo de atuação da crítica no campo artístico, a qual, em busca da intenção do autor por trás da obra, passou a tentar explicá-la por meio de seus traços biográficos (quem é o sujeito que escreve?), voltando-se para a descoberta desse autor, dos aspectos sociais, históricos e psíquicos que determinam o exercício de sua autoria, como se toda escrita fosse uma espécie de confissão do sujeito que escreve:

[...] a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões; a crítica consiste ainda, o mais das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o fracasso do homem Baudelaire, a de Van Gogh é a loucura, a de Tchaikovski é o seu vício: a *explicação* da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o *autor*, a revelar a sua “confidência” (BARTHES, 2004, p. 58).

No manifesto de Barthes (2004) há claramente uma recusa do texto como bloco monolítico de significação cuja origem é determinada pela vida e pelas intenções do autor e, por sua vez, a proposição de uma perspectiva a partir da qual o texto possa ser visto

[...] como um intertexto que nenhum autor pode controlar porque cada significado alude não a um ou mais sentidos específicos (ou seja, a uma pluralidade controlável de significados), mas a uma multiplicidade sem limites porque desprovida de centro ou origem (BELLEI, 2014, p. 164).

Logo, partindo do pressuposto de que um texto é “um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62), Barthes tenta resolver o problema matando o autor apriorístico para propor a ideia do nascimento concomitante do escritor e seu texto:

[o] Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha, distribuída entre um *antes* e um *depois* [...]. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo além do da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*” (BARTHES, 2004, p. 61).

A perspectiva de Barthes (2004) retira do autor o controle sobre o texto e coloca em evidência a linguagem como sendo ela que fala através dele. O autor deixa de ser fonte e passa a ser meio. Para Barthes (2004, p. 64), é nesse processo de escrita que o autor desaparece e o leitor emerge como “espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as

citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino [...]”. Para tanto, postula como condição na enfática conclusão do texto que “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 64).

Se, conforme o próprio Barthes (2004), é o leitor que tece as significações de um texto, é consenso entre diversos pesquisadores que se dedicaram à leitura de *A morte do autor* (ALMEIDA JUNIOR e ALMEIDA, 2021; COMPAGNON, 1999; DEMO, 2015a; DEMO, 2015b) que “o termo morte do autor é forte e talvez excessivo, porque Barthes queria apenas desconstruir pretensões exacerbadas de autoria e a celebração subserviente de autores. O autor totalmente original morreu, pois nunca existiu [...]” (DEMO, 2015a, p. 14-15). A esse respeito, é possível notar, tal qual descreve Bellei (2014), que a força do uso da expressão “morte do autor” que encerra o texto se atenua quando, durante a leitura, é possível inferir que por “morte” não se entende a extinção de qualquer autor, mas da concepção de autor como origem da significação do texto, o que implica a emergência de um “novo” autor, cujo papel é descentralizado e, sendo dessa forma, abre espaço de maior protagonismo para o leitor.

Entretanto, Bellei (2014) sinaliza que, ao defender que o leitor é “alguém que mantém reunidos em um mesmo campo *todos* os traços de que é constituído o escrito” (BARTHES, 2004, p. 64) [grifo meu], Barthes o coloca na mesma posição de centralidade, origem e soberania sobre o texto e seus significados que tanto critica no conceito de autor, o que demonstra uma inconsistência de sua proposta, um “tropeço argumentativo” (BELLEI, 2014, p. 165) motivado pelo tom dos discursos vanguardistas de sua época que pretendiam afastar-se da visão psicologizante e intencionalista das artes (BELLEI, 2014; COMPAGNON, 1999). Apesar disso, o que fica sobre o texto de Barthes (2004) é “um desejo de libertação a ser obtido na conceituação de uma intertextualidade aberta e de um leitor produtor de sentidos que se opõem à obra e aos leitores tradicionais” (BARTHES, 2004, p. 166), marcados pela assimetria da relação autor-obra-leitor.

É interessante perceber que esse suposto radicalismo de Barthes (2004) de alguma maneira produziu ecos os quais vemos reverberar atualmente, mais de 50 anos após a publicação de *A morte do autor*, como no caso de Elena Ferrante, que fez reacender o debate sobre autoria e o papel da crítica. Apesar de ter estreado na cena literária ainda na década de 1990, com o livro *Um amor incômodo* (2017 [1992]), foi entre os anos de 2011 e 2014 que ganhou maior destaque



na mídia com a publicação da reconhecida “tetralogia napolitana”, série de livros que originou “um movimento cultural apelidado ‘Febre Ferrante’” (SECCHES, 2020, p. 14). Tal comoção foi aguçada pelo ar de mistério que envolve o nome Elena Ferrante, pseudônimo que supostamente mantém em sigilo a identidade de uma escritora italiana.

Sua opção por adotar esse pseudônimo se deu com o objetivo de resguardar à obra maior importância que a sua autoria: “[u]m livro publicado tem um percurso próprio e o essencial é que ele siga sem mim. Ou melhor, sem a parte de mim que ficou rigorosamente fora das páginas” (FERRANTE, 2017, p. 287). Embora não tenha escolhido o anonimato, uma vez que assina seus livros sob o pseudônimo de Elena Ferrante, ainda assim, ela é alvo da especulação midiática e de parte da crítica literária sobre sua “verdadeira identidade”<sup>6</sup>, como é possível perceber nas várias entrevistas – todas concedidas por escrito – nas quais abundam perguntas que claramente buscam pistas sobre o que há de autobiográfico em suas obras. Conforme avalia Secches (2020, p. 14), “a ausência de uma figura que acompanhe o nome Elena Ferrante tem sido percebida como uma das presenças mais afirmativas do cenário literário contemporâneo”, o que demonstra que ainda está presente de maneira bastante forte uma necessidade por, literalmente, como se diz de maneira popular, “ligar o nome à pessoa”.

Aqui é importante considerar que, por um lado, Ferrante reatualiza o discurso de Barthes (2004) quando enfatiza a obsessão da mídia e da crítica por vincular a obra à biografia do autor, conforme demonstra sua opinião a respeito do sucesso da tetralogia napolitana: “basta dar uma olhada na história editorial das minhas obras para perceber que seu sucesso é gerado pela ausência de quem as escreve, mas é seu sucesso que tornou central o tema da minha ausência” (FERRANTE, 2017, p. 281). Por outro lado, além de não negar que parte de quem é permanece em seus escritos, requisita para si a autoria das obras através do seu pseudônimo (SECCHES, 2017). Assim, não parece defender a morte do autor, “mas talvez o apagamento de seu protagonismo em relação ao texto literário, tal como ocorre no cenário contemporâneo, em que assistimos a um excesso midiático do eu” (SECCHES, 2017).

---

<sup>6</sup> Segundo Secches (2020), em 2016, o jornalista italiano Claudio Gatti cruzou as planilhas da editora que publica os livros de Ferrante com alguns registros imobiliários e publicou reportagem no importante *New York Review of Books* atribuindo à tradutora Anita Raja a identidade de Ferrante. Como Raja não confirmou e tampouco negou a informação, conseguindo manter-se longe dos holofotes que recaíram sobre ela, considera-se que a identidade de Ferrante segue sendo uma incógnita, inclusive em relação a tratar-se mesmo de uma mulher.

Ao mesmo tempo, também é possível utilizar o exemplo de Ferrante como ponto de contato com a discussão proposta por Foucault na conferência *O que é um autor?*, proferida em 1969 na *Société Française de Philosophie*. Já na abertura dessa conferência, Foucault deixa claro que é preciso aprofundar a constatação do desaparecimento do autor, explorando os efeitos que o jogo entre sua presença e sua ausência produzem em termos dos deslocamentos de poder. Em tom provocativo, ele afirma: “não basta, evidentemente, repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu” (FOUCAULT, 2009, p. 271). O próprio título da conferência (*O que é um Autor?*) e a pergunta de abertura (*Que importa quem fala?*) deixam claro o seu objetivo de aprofundar a tese da morte do autor defendida por Roland Barthes:

[e]nquanto para Barthes a pergunta a respeito de quem fala [...] deve ser respondida em termos da ausência de uma origem, para Foucault, essa ausência não pode ser apenas constatada, mas deve ser, também, examinada enquanto um espaço vazio problemático porque trata-se de esvaziamento que tem consequências importantes em termos de um deslocamento de poder. A pergunta apropriada a ser feita não é ‘quem fala’, mas antes ‘o que importa quem fala?’ (BELLEI, 2014, p. 169).

Como forma de buscar esse aprofundamento, Foucault tece algumas reflexões em relação ao *nome do autor*. Para ele, o nome do autor como um nome próprio tem duas funções, uma designativa e outra descritiva. Por um lado, ele permite apontar a pessoa do autor e, por outro, é utilizado como categoria a qual se pode atribuir um conjunto de enunciados. Desse modo,

o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer ‘isso foi escrito por tal pessoa’, ou ‘tal pessoa é o autor disso’, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber certo *status*” (FOUCAULT, 2009, p. 273 e 274).

Para Foucault (2009, p. 273), “o nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros”, porque esse nome não se limita a designar quem é o indivíduo, mas, sobretudo, é a representação de um pensamento que está acima do indivíduo e o interpela, fazendo com que exerça “um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si” (FOUCAULT, 2009, p. 273).

No entanto, Foucault destaca que “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma

maneira” (FOUCAULT, 2009, p. 272). O filósofo usa o seguinte exemplo para ilustrar sua afirmação: se descobrimos que Shakespeare não nasceu na casa que hoje os turistas visitam, essa informação biográfica não modifica o fato de Shakespeare ser o Shakespeare autor de *Hamlet*, *Macbeth*, *Romeu e Julieta* etc. Por outro lado, se, hipoteticamente, descobrirmos que ele não é autor das obras a ele atribuídas, ou que é autor de alguma obra atribuída a outra pessoa, ou então que é a mesma pessoa que “outro” autor, aí sim há mudanças na compreensão do que o nome Shakespeare representa (corrente literária, ideias, discursos etc.). No caso de Elena Ferrante, há um vazio entre essa ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado, isto é, a ausência da propriedade designativa desse nome que permitiria apontar quem é a pessoa por trás do pseudônimo. Por outro lado, o nome Elena Ferrante como nome de autora mantém sua propriedade descritiva (a autora da tetralogia napolitana, a autora alvo de especulações sobre sua “real” identidade, a autora do livro que originou o filme *A filha perdida* etc.) que permite localizar a escrita da autora enquanto função exercida e ocupada por esse nome.

Outro exemplo possível é o de Ferdinand de Saussure. É sabido que não foi ele que, linha após linha, escreveu o *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra póstuma organizada pelos linguistas Charles Bally e Albert Sechehaye a partir das anotações dos cadernos dos alunos que assistiram aos cursos que Saussure ministrou na Universidade de Genebra entre os anos de 1906 e 1911. Entretanto, foi a publicação do CLG que criou as condições de possibilidade a partir das quais o nome de Saussure passou a ser associado a uma série de ideias sobre língua e linguagem que marcaram o desenvolvimento da Linguística Moderna. Saussure foi o que Foucault (2009) denominou “fundador de discursividade”:

[e]sses autores têm de particular o fato de que eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos [...]. Freud não é simplesmente o autor da *Traumdeutung* [...]; Marx não é simplesmente o autor do *Manifesto* ou do *Capital*: eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos [...]. Eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram (FOUCAULT, 2009, p. 280 e 281).

Na perspectiva adotada por Foucault, a contribuição de Saussure vai além da unidade da obra CLG, ela começou antes, nos cursos ministrados, e se estendeu posteriormente, em todas as correntes linguísticas que deram continuidade ao seu pensamento ou a ele se opuseram. A partir desse viés analítico, Foucault problematiza inclusive o próprio conceito de obra como

unidade concreta produzida por alguém específico: “dentre os milhões de traços deixados por alguém após sua morte, como se pode definir uma obra? [...]. A palavra obra e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (FOUCAULT, 2009, p. 270).

É com base nesses aspectos que cercam a questão do autor que Foucault defende que o foco da análise da autoria não recaia na pessoa do autor, mas na *função autor* que ela desempenha. O autor em Foucault é mais do que o indivíduo que escreve um texto (pinta um quadro, compõe uma música etc.); o autor é uma instância legitimadora dos discursos. É nesse sentido que defende que não importa quem fala, mas importa o que é dito a partir da posição que o autor ocupa na ordem do discurso<sup>7</sup>. Segundo Alves (2021, p. 22), em vez do interesse pelo *ser* do autor, interessa a Foucault o *funcionamento* do autor “como algo que ocupa um lugar no discurso e exerce determinadas funções”. A esse respeito, explica que:

[o] indivíduo não toma diretamente a palavra, mas o faz sempre ocupando um posição-sujeito específica. Nesse sentido, é preciso realizar uma análise da função no interior da qual algo como um autor pode vir a existir. Em suma, o indivíduo só funciona como sujeito do discurso e, em particular, como autor, ao ocupar determinado lugar e assumir certas funções. Sem essa ‘investidura’, não se pode falar propriamente em autor. Assim como, depois de investidos no e pelo discurso, também não se pode continuar a tratar os sujeitos como meros indivíduos naturais pré-existentes (ALVES, 2021, p. 22).

Para Foucault, portanto, o autor não é propriamente o indivíduo, mas é uma função desempenhada por um indivíduo a partir da qual instancia elementos que ultrapassam o âmbito individual e dizem respeito aos discursos que estruturam as relações de poder dentro de uma sociedade, daí o conceito de função autor ser o centro da sua argumentação. Segundo o próprio Foucault (2009), isso não significa dizer que o autor não existe:

[f]alei de uma certa temática que se pode localizar tanto nas obras como na crítica, que é, se vocês querem: o autor deve se apagar ou ser apagado em proveito das formas próprias do discurso. Isto posto, a pergunta que eu me fazia era a seguinte: o que essa regra do desaparecimento do escritor ou do autor permite descobrir? Ela permite descobrir o jogo da função autor. E o que eu tentei analisar é precisamente a maneira pela qual a função autor se exercia, no que se pode chamar de a cultura europeia após o século XVII. [...] Definir de que maneira se exerce essa função, em que condições, em

---

<sup>7</sup> São os procedimentos de controle, legitimação e exclusão que possibilitam a legitimação do poder e a institucionalização do saber, instaurando uma noção de ‘verdade’ a certos discursos e não a outros. O autor cumpre a função de regulação discursiva dentro dessa ordem.

que campo etc., isso não significa, convenhamos, dizer que o autor não existe (FOUCAULT, 2009, p. 294).

Voltando ao exemplo de Elena Ferrante, pensar em sua autoria implica, numa visão foucaultiana, ir além da tentativa de desvelar a pessoa por trás do pseudônimo para identificar quais deslocamentos seriam provocados caso sua identidade fosse revelada:

Trata-se de inverter o problema tradicional. Não mais colocar a questão: como a liberdade de um sujeito pode se inserir na consistência das coisas e lhes dar sentido, como ela pode animar, do interior, as regras de uma linguagem e manifestar assim as pretensões que lhe são próprias? Mas antes colocar essas questões: como, segundo que condições e sob que formas alguma coisa como o sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que função exercer, e obedecendo a que regras? Trata-se em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como função variável e complexa do discurso (FOUCAULT, 2009, p. 297).

Em síntese, o que busquei evidenciar com o debate em torno da questão do autor proposto por Barthes (2004) e Foucault (2009) é que falar de autor e autoria não é tão simples quanto parece. Por isso, considereei adequado e necessário trazer essa discussão pautada pela historicidade da autoria (e do autor) como forma de encontrar meios para elaborar minha reflexão sobre os perfis e percursos de autoria docente de MD para o ensino de línguas, tendo em vista que a função autor varia conforme os discursos das diferentes áreas. A esse respeito, Foucault reconhece um limite do seu estudo:

[...] me dou conta de que até o presente limitei meu tema de uma maneira injustificável. Certamente, seria preciso falar do que é a função autor na pintura, na música, nas técnicas etc.[...]. Eu me limitei ao autor considerado como autor de um texto, de um livro ou de uma obra ao qual se pode legitimamente atribuir a produção (FOUCAULT, 2009, p. 280).

É nessa “brecha” que tento adentrar para pensar a autoria no campo da Educação e, de modo específico, a autoria de MD para o ensino de línguas. Para tanto, será preciso pontuar alguns aspectos que diferenciam o enfoque que pretendo adotar na tese das reflexões de Barthes (2004) e, especialmente, de Foucault (2009). Isso porque, toda vez que se busca uma discussão mais aprofundada e mais fundamentada sobre autoria, os textos desses autores são referências (ALVES, 2013; ALVES, 2021; BELLEI, 2014; CAVALHEIRO, 2008; MARTINS, 2014; RALEJO, 2018; SOUZA, 2011). Então, não poderia me furtar de apresentá-los e discuti-los, nem que seja para marcar uma distância deles.

Da mesma forma que Alves (2021) define a reflexão que propõe em seu livro, entendo que, nesta tese, “trata-se de utilizar mais livremente algumas de suas ideias [de Foucault] com o fim de empreender uma pesquisa própria, apenas inspirada nas experiências foucaultianas de pensamento” (ALVES, 2021, p. 17). Não sei se, ao fazer isso, estaria cometendo um epistemicídio, um assassinato da teoria de Foucault em benefício da minha tese, mas, considerando que Foucault foi um “fundador de discursividade”, segundo seus próprios termos, ele abriu possibilidades de pensar a função autor em outras áreas. No meu caso, pensar a autoria especificamente na interface entre Educação, Teoria da Complexidade e Linguística Aplicada, no que diz respeito à elaboração de MD por professores de línguas. De maneira complementar, conforme relembra Alves (2021, p. 17), Foucault “[...] se define como ‘mercador de instrumentos’ (*marchand d’instruments*), alguém que faz circular ferramentas diversas para os mais diferentes e imprevisíveis usos”. Nas palavras do próprio Foucault:

[u]m livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais usos novos, possíveis e imprevisíveis ele tiver, mais feliz eu ficarei. Todos os meus livros (...) são, se quiserem, pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas se dispuserem a abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise, como de uma chave de fenda ou de roda, para curto-circuitar, desqualificar ou romper os sistemas de poder, incluindo aí, eventualmente, aqueles mesmos de onde meus livros vieram...então, melhor ainda! (FOUCAULT, 1975 *apud* ALVES, 2021, p. 17-18).

Portanto, na seção seguinte, farei uma delimitação inicial do conceito de autoria docente que servirá de base para maior aprofundamento da questão, já no capítulo 3, onde buscarei propor a autoria de MD como um saber docente complexo.

### 2.3 Estabelecendo um conceito operacional de autoria docente

Inicialmente, é necessário pontuar que os MD são um tipo específico de texto: não são textos literários – objeto predominante na análise e crítica de Foucault (2009) e Barthes (2004) , nem científicos, muito embora possam, e devam, na melhor das hipóteses, estar baseados no discurso e nas práticas científicas das diferentes áreas. Portanto, a natureza do texto ao qual me refiro neste trabalho é diferente da natureza dos textos sobre os quais Barthes e Foucault se dedicaram a refletir. Consequentemente, é possível dizer que a natureza da sua autoria será igualmente diferente. O MD é um texto – didático – cuja autoria é parte do trabalho docente, de modo que o professor é um tipo específico de autor e, portanto, é importante evidenciar os elementos que incidem sobre sua autoria e o processo através do qual ele se “investe” desse papel e desempenha essa “função”. E é a partir daqui que começa o detalhamento do enfoque desta tese.

Para entrar nas especificidades do MD como texto, penso ser necessário estabelecer uma definição de MD que seja mais precisa do que aquelas que o definem como ‘qualquer coisa usada para facilitar a aprendizagem’ (SALAS, 2004; TOMLINSON, 2013) e menos abrangente do que as que incluem na categoria MD aqueles recursos que não foram inicialmente pensados para ensinar (BRASIL, 2006; VILAÇA, 2009; VILAÇA, 2011).

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos (VILAÇA, 2011, p. 1020).

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos e canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade (BRASIL, 2006, p. 15).

Em relação a essas definições mais abrangentes, é possível identificar que o critério utilizado é um critério de *finalidade* (qualquer material ou recurso *utilizado para* ensinar/aprender). Ao mesmo tempo que a abrangência de “qualquer coisa” permite incluir na categoria de MD outros produtos além do clássico livro didático (VILAÇA, 2009) – o que de certa forma é interessante para o meu trabalho –, nessa abrangência se perde, ou fica apenas

insinuado, um aspecto que considero central para entender o que o termo MD designa, que é a intencionalidade pedagógica (PASTORIZA, 2021).

O MD é um texto cujo objetivo é ensinar algo a alguém, ou, dito de outra forma, propiciar condições de aprendizagem. Sendo assim, ele não é *qualquer coisa* que potencialmente sirva para ensinar. Ele é *alguma coisa* projetada intencionalmente para ensinar. É o que demonstra Leffa (2007, p. 15) quando define que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” ou, também, Suárez e Arizaga (1998, p. 56), para os quais “os meios didáticos são um conjunto estruturado de objetivos, recursos metodológicos, didáticos e de conteúdo que têm como meta facilitar o processo de aprendizagem do indivíduo<sup>8</sup>”. Ainda, Marquès Graells (2011, s/p) entende que “podem ser qualquer tipo de dispositivo planejado e elaborado com a intenção de facilitar um processo de ensino e aprendizagem<sup>9</sup>”. Nessas definições está claro que o MD<sup>10</sup> possui uma estrutura intencionalmente mais elaborada. Quem está por trás desse processo de elaboração, no recorte desta pesquisa, é o professor, que intencionalmente vai criar essa sequência estruturada de atividades. Portanto, além da finalidade, as dimensões processual e intencional da autoria de um MD são critérios relevantes e distintivos para defini-lo nesta pesquisa de doutorado. Grosso modo, na minha perspectiva, um MD deve atender a esses três requisitos básicos, isto é, ter uma finalidade educacional, uma intencionalidade pedagógica e um processo de autoria docente. Dessa forma, com base nesses três critérios, considero que os materiais citados pelas OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) (BRASIL, 2006) e por Vilaça (2011) servem para ensinar, mas não são didáticos, embora sejam inegavelmente componentes importantes para a elaboração de MD para o ensino de línguas. Eles são o que comumente se denomina como “materiais autênticos”. Marquès Graells (2011) chama esse tipo de material de “recurso educativo” e explica da seguinte forma que estes podem ou não ser MD:

---

<sup>8</sup> “[...] los medios didácticos son un conjunto estructurado de objetivos, recursos metodológicos y didácticos y de contenidos que tienen por meta facilitar el proceso de aprendizaje del individuo”.

<sup>9</sup> “[...] pueden ser cualquier tipo de dispositivo diseñado y elaborado con la intención de facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje”.

<sup>10</sup> É possível encontrar termos sinônimos, como é o caso dos utilizados por Leffa (2007) e Suárez e Arizaga (1998), respectivamente, “materiais de ensino” e “meios didáticos”.



os recursos educativos que podem ser utilizados em uma situação de ensino e aprendizagem podem ser ou não meios didáticos. Um vídeo para aprender o que são os vulcões e sua dinâmica será um material didático, pois pretende ensinar; por outro lado, um vídeo com uma reportagem do *National Geographic* sobre os vulcões do mundo, embora possa ser utilizado como recurso educativo, não é em si mesmo um material didático, pois só pretende informar (GRAELLS, 2011, p. n.p)<sup>11</sup>.

Logo, na esteira de Graells (2011), parto do princípio de que nem todo material ou recurso utilizado em situações de ensino é, *per se*, isoladamente, um MD, mesmo que sua seleção tenha sido motivada pela intenção de ensinar algum aspecto e que seja possível aprender algo a partir dele, como é o caso do professor que seleciona um filme para trabalhar com seus alunos elementos da língua que ensina (ALVES e LEFFA, 2020b). O que quero destacar é que a intencionalidade pedagógica que caracteriza e diferencia os MD de outros materiais é um processo de complexificação da intenção, um exercício de projeção consciente da intenção em um produto que se torna, por isso, mais complexo, o que implica conceber a autoria docente como um trabalho intencional. A esse respeito, Pastoriza (2021) usa a redundância como recurso para evidenciar uma nuance distintiva sutil entre *intenção* e *intencionalidade*. Ele define a intencionalidade pedagógica como um

‘processo intencionalmente intencional, objetivamente objetivado e conscientemente consciente’. Isso porque é certo que as várias atividades realizadas no campo escolar são intencionais, têm lá seus objetivos ou são pensadas por um ser consciente e cognoscente. Todavia, ainda que sejam pensadas, assumo que tornar ‘intencional’ a ‘intenção’ de alguma tarefa é algo mais aprofundado; exige um nível mais elaborado de discussão que, numa primeira abordagem, não está posto necessariamente (PASTORIZA, 2021, p. 3).

É possível fazer uma aproximação entre a definição proposta por Pastoriza (2021) e o conceito de metacognição, de Leffa (1996), que

envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, a consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento (LEFFA, 1996, p. 49).

Pode-se dizer, então, que a intencionalidade pedagógica possui uma natureza metacognitiva. A intencionalidade é, pois, um processo de dar sentido, atribuir uma intenção,

---

<sup>11</sup> “[...]os recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar)”.

projetando-a conscientemente com uma finalidade. Aqui, essa finalidade é pedagógica. É a intencionalidade pedagógica que está nas bases do conceito de Didática, posto que ela

[...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Um MD, por sua vez, é a materialização desses pressupostos da Didática, de modo que a “didatização” empreendida só pode ser feita intencionalmente. Entretanto, é importante ponderar que o componente metacognitivo da intencionalidade pedagógica com a qual os MD podem ser elaborados não garante a aprendizagem, pois é um componente próprio do processo da autoria e não da sua recepção pelo público-alvo: “é no mínimo ingênuo, se não perigoso, deixar o professor pensar que seu ensino possa gerar uma aprendizagem correspondente no aluno quando há tantas outras variáveis atuando em sala de aula” (LEFFA, 2016, p. 70). Sobre isso, voltarei a falar mais à frente, ao aproximar alguns conceitos da Complexidade para definir a autoria de materiais didáticos como um sistema complexo.

Enfatizando o que disse antes, considero a autoria docente um trabalho intencional. Nesse sentido, classifico o MD como uma proposta didática que, como tal, vai além do material autêntico utilizado para ensinar, abrangendo-o. Pensando nos MD para o ensino de línguas, esses incorporariam, por exemplo, os materiais listados por Vilaça (2011) e pelas OCEM (BRASIL, 2006) – músicas, filmes, poemas, notícias de jornal, embalagens, manual de instruções etc. – demonstrando uma tendência à multimodalidade (LEFFA, 2017).

Há, porém, outros recursos que podem atender aos três critérios listados anteriormente (finalidade, intencionalidade pedagógica e processo autoral), por exemplo, uma aula em formato de *podcast* ou de vídeo, um infográfico, a organização de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), um mapa mental sobre um texto, um portfólio, um aplicativo para o ensino de línguas, entre outros. Esses se encaixariam no conceito de “recursos educativos” de Krewer, Fagundes e Fontana (2021), que os definem como “todos os materiais, atividades, ferramentas e técnicas elaboradas para fins pedagógicos” (KREWER; FAGUNDES; FONTANA, 2021, p.2). Nesse sentido, um MD seria um tipo de recurso educacional. Não se trata de uma relação de exclusão,

mas de abrangência. Considero que os recursos educacionais são uma espécie de expressão guarda-chuva que recobre os termos material didático e material autêntico:

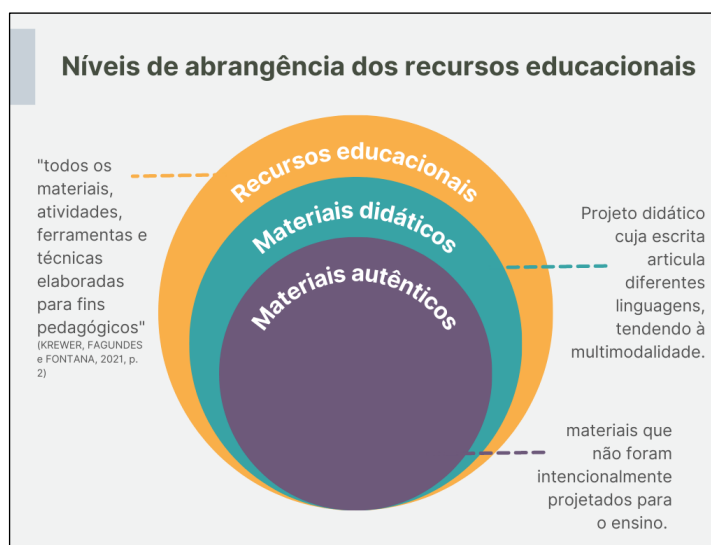


Figura 2: Níveis de abrangência dos recursos educacionais.  
Fonte: a autora.

O que aqui classifico como recursos educacionais – na perspectiva de Krewer, Fagundes e Fontana (2021) – certamente demandam processos e estratégias de autoria de outra natureza e, portanto, não serão abordados neste trabalho. O meu interesse de pesquisa se localiza no nível intermediário da representação gráfica acima. Neste trabalho, vou me dedicar aos MD como uma categoria específica de recurso educacional que se diferencia dos demais recursos desse tipo por ter como característica marcante a escrita como ponto articulador entre as diferentes linguagens que o compõem. Ao buscar evidenciar os percursos de autoria docente de MD para o ensino de línguas, me interessam sobretudo os processos de elaboração de MD pelos professores diretamente para seus próprios alunos, ou seja, como elaboram essa sequência intencional e pedagogicamente estruturada de atividades de ensino (LEFFA, 2007; GRAELLS, 2011; SUÁREZ e ARIZAGA, 1998). O foco aqui não é o professor-autor de livros didáticos, de artigos científicos, de materiais instrucionais para a educação a distância, de aplicativos para o ensino de línguas, entre outras categorias de professores-autores e recursos educacionais. A figura de professor-autor que me interessa, para efeitos desta pesquisa, é a daquele professor que, de maneira mais localizada (VILAÇA, 2012), sobretudo em termos de público (menos abrangente) e contexto (mais específico), elabora os MD que utiliza em suas aulas presenciais ou síncronas e/ou os MD que seus alunos utilizam sozinhos fora dela.

Feita a distinção terminológica representada pela Figura 2 e esclarecido o foco da pesquisa, penso ser importante especificar ainda mais o conceito de MD. Como já mencionei, um MD tem uma função (ensinar) e um público específicos (em maior ou menor escala). É, por isso, um texto essencialmente intencional cuja autoria é um processo durante o qual o professor deve fazer certas escolhas com base em elementos que antecedem a existência do material como produto dessa autoria e interferem de maneira decisiva no processo autoral: público-alvo, objetivos de ensino (seus e da instituição, se for o caso), desejos e necessidades de aprendizagem, normas institucionais, currículo, suas preferências pedagógicas, entre outros. Além disso, tendem à multimodalidade e articulam várias linguagens por meio da escrita dialógica, de forma que costumam ser textos em que se tece uma narrativa em torno de uma unidade temática, constituídos de etapas interligadas que se conectam com outros momentos e materiais apresentados pelo professor a seus alunos. Em geral, encaminham o aluno para o engajamento em alguma atividade/tarefa de aprendizagem específica. São materiais que possuem uma concepção pedagógica subjacente: uma perspectiva de ensino e aprendizagem, a definição de uma abordagem, e, no caso do ensino de línguas, também uma concepção de língua, de falante etc.:

[t]odo e qualquer material didático está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas [...] (ALMEIDA-FILHO, 2013, p. 16).

A esse respeito, em relação aos livros didáticos para o ensino de línguas, Soares (2007) defende que:

Atualmente a função do LD é consideravelmente ampla. O LD se propõe veicular conteúdos (e valores) e também a enaltecer a reflexão e o pensamento crítico, a propiciar o enfoque sociointeracional da linguagem, ser informativo, servir como plano de aula para o professor e propor procedimentos a partir de um método definido. Sendo assim se constitui um recurso pedagógico de propósitos múltiplos (SOARES, 2007, p. 19).

Esse trecho da dissertação de Soares (2007) me parece extensível aos MD para o ensino de línguas como um todo e corrobora o que defendo sobre um material não ser didático *a priori*. Ele se torna didático pela ação intencional do professor de *didatizar* não só um conteúdo específico como também processos relacionados às dinâmicas de interação social, atendendo a diferentes expectativas e necessidades e veiculando certos valores não só em relação à

aprendizagem da língua em termos formais como também em relação ao seu uso de forma crítica, engajada, cidadã etc. A esse respeito, questionam:

[e] se as tarefas de aprendizagem de línguas não forem vistas como 'quadros estáticos', mas sim de forma mais variável, evoluindo através do uso por indivíduos (Coughlan e Duff 1994)? Além disso, e se as tarefas forem vistas, não como fornecedoras de informações que então migram aos poucos para a cabeça do aluno, mas sim como fornecedoras de recursos (van Lier, 2000)? A partir dessa última perspectiva, a aprendizagem é interpretada como 'o desenvolvimento de maneiras cada vez mais eficazes de lidar com o mundo e seus significados' (van Lier 2000: 246) (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 10)<sup>12</sup>.

Conforme argumentarei com mais detalhe no próximo capítulo, um pensamento complexo sobre a autoria docente de MD para o ensino de línguas ajuda a entendê-los como recursos que potencialmente auxiliam o aprendiz a lidar com o mundo complexo por meio da linguagem, o que exige do professor agir com intencionalidade pedagógica para explorar possíveis caminhos que façam dos materiais que elabora realmente potentes para ensinar a viver por meio da linguagem.

Além disso, os MD têm um formato, uma apresentação, praticamente inconfundíveis. Novamente sobre os LD (mas extensível aos demais MD), Soares (2009) comenta que "o que caracteriza o LD como gênero não são somente os textos, mas também o formato e as características externas que o gênero apresenta" (SOARES, 2007, p. 19). Antes mesmo de saber o que está no LD como "conteúdo", é o seu aspecto que o torna inconfundível: sempre se reconhece estar diante de um LD. O estilo de escrita, a disposição das imagens, a diagramação, o tamanho, a presença de um índice, de um quadro de conteúdos etc. Essa linguagem é tão marcante que mesmo outros MD comumente preservam essas características, inclusive quando são elaborados em suporte digital, como alguns recursos publicados no sistema de autoria ELO (<https://elo.pro.br/cloud/>), por exemplo, o que parece demonstrar que, de fato, não só os LD, mas MD em geral são um tipo de texto peculiar.

---

<sup>12</sup> What if language learning tasks are not viewed as static 'frames' but rather more variably, evolving through use by individuals (Coughlan and Duff 1994)? Furthermore, what if tasks are seen, not as providing input, which then migrates piecemeal to inside the learner's head but instead as providing affordances (van Lier 2000).

Além das características apresentadas até aqui, existe uma dimensão processual e temporal relacionada com a autoria de MD, um antes, um durante e um depois, ou seja, não se trata de um tipo de material de aplicabilidade pontual, cuja função se encerra ao ser utilizado pelo aluno. Ao contrário, é um material que tem um ciclo de vida recursivo (LEFFA, 2007; FREIRE, 2013) composto por ao menos 4 etapas interdependentes: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007). Basicamente, a autoria desse tipo de material se inicia com uma avaliação contextual. Leffa (2007) limita essa etapa ao exame das necessidades, preferências, estilos e desejos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, outros aspectos devem também ser observados nessa fase, como diretrizes curriculares, normas e objetivos delimitados pela instituição de ensino, no caso dos professores que atuam de forma institucionalizada, bem como as preferências pedagógicas do professor, seu estilo e hábitos de autoria etc.

É a análise contextual que dá condições para que o professor, na etapa de desenvolvimento, possa definir objetivos, enfoque metodológico, conteúdos, atividades, recursos e estratégias de motivação (LEFFA, 2007). Já a implementação é a fase em que o público-alvo utiliza o material. Há três situações possíveis: “(1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem a presença de um professor” (LEFFA, 2007, p. 34). No primeiro caso, o professor atua em “distribuição complementar” com o material, apresentando-o aos alunos, normalmente de forma oral (LEFFA, 2007, p. 34). Nessa ocasião, o professor pode agir diante das situações inusitadas e imprevistas que emergem da interação dos alunos com o material, criando caminhos alternativos de aprendizagem (FREIRE, 2013) em conjunto com eles e com base nas etapas de análise e desenvolvimento. Já no segundo caso, o professor precisa desenvolver um trabalho instrucional para indicar a seu colega como o MD deverá ser implementado. Por fim, no terceiro caso, o material será utilizado sem a mediação do professor. Segundo Leffa (2007), essa é a situação mais difícil, pois o professor tem dois grandes desafios: estabelecer contato com o aluno, oferecendo o que precisa, e, também, antecipar eventuais dúvidas. De alguma maneira, precisa fazer-se presente no MD.

Por fim, a etapa de avaliação permite, de modo geral, prospectar os passos seguintes do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2013) e, de modo específico, direcionar a adaptação do material para outras oportunidades bem como a elaboração dos próximos MD. No caso de

implementação de tipo 1 definida por Leffa (2007), a avaliação começa já durante o próprio acompanhamento da implementação do material. Já nos demais tipos (2 e 3), a avaliação não se dá em ato, ficando sempre como ação posterior à implementação. Nesses casos, se torna extremamente relevante o desenvolvimento de mecanismos de *feedback* para guiar o uso do material (pelo colega professor ou pelos alunos) e para obter respostas do público-alvo que permitam avaliar a sua utilização e, em último caso, a aprendizagem. Segundo Leffa (2007, p. 16), “Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo”, o que implica dizer que os MD estão em permanente processo de adaptação. Considerando essas etapas, o meu foco recairá predominantemente nas etapas de análise e desenvolvimento, seja de MD (impressos e/ou digitais) planejados para serem intermediados pelo próprio professor-autor, seja de MD planejados pelo professor-autor para serem utilizados por seus alunos sem seu intermédio direto (caso de muitos MD elaborados durante a pandemia de Covid-19, por exemplo).

Ressalto que essas distinções que busquei realizar a respeito do conceito de MD são funcionais para o desenvolvimento deste trabalho. Não almejo com elas organizar a terminologia da área (embora reconheça que um trabalho desse tipo seja necessário), tampouco que sejam incontestavelmente extensíveis a outras pesquisas. Aqui, presumo que elas fazem sentido para a reflexão que estou propondo, que é a de pensar o MD como um produto resultante da autoria como saber docente complexo, como um processo intencional de elaboração do pensamento, do conhecimento e da experiência pelo professor com vistas a criar um texto didático. E é justamente sobre as condições de emergência dessa autoria que gostaria de antecipar algumas considerações que encaminharão a discussão do próximo capítulo e que, ao mesmo tempo, demarcam pontos de distanciamento do pensamento de Barthes e Foucault em relação à autoria.

A principal consideração a ser feita diz respeito à natureza da autoria a qual abordo nesta tese. A autoria discutida por Barthes e Foucault, e muito frequentemente por outros pensadores, como Bakhtin (2003), em seu *Estética da Criação Verbal*, se refere em grande medida à escrita enquanto atividade de criação estética. O que estava no horizonte era o autor que cria uma obra literária ficcional e o questionamento sobre a validade de relacionar a obra como efeito direto da pessoa e das intenções do autor. Dessa perspectiva sobre a autoria, faria sentido dizer que essa relação é irrelevante para a interpretação dos textos, assim como fez Barthes (2004) ao defender que o autor morre à medida que o texto nasce e sobretudo quando chega ao leitor, ou,

como fez Foucault (2009), ao colocar a função autor em um nível macro de análise e, com isso, desvincular a noção de autoria do indivíduo. Na perspectiva de autoria que adoto neste trabalho, a relação intrínseca do autor (o professor) com sua obra (o MD) e o seu público (seus alunos) é totalmente relevante, e tentarei explicar por quê.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que o professor-autor não é um artista<sup>13</sup>. Enquanto este nem sempre planejará, saberá ou irá querer dizer o que pretende com seus textos, seus quadros, ou no que pensou para produzi-los, se espera que um professor sim saiba dizê-lo, basicamente porque a autoria docente é essencialmente intencional. Além disso, como mencionei anteriormente, um texto didático possui um propósito específico que o antecede, um texto literário não (ao menos não obrigatoriamente). Assim, a autoria de MD não é uma espécie de criação estética ou ficcional. Ela é uma ética e uma *práxis* reais. Ética porque implica investir-se do papel de autor, identificando-se com ele, reconhecendo-se como tal e, por conseguinte, reconhecer seu potencial transformador; e *práxis* porque esse processo de autorreconhecimento se materializa em um produto que dele é resultante (o MD) e que pode promover mudanças importantes não apenas em como o aluno aprende, e o que aprende, mas como ele pode usar isso a favor do contexto no qual está inserido.

Em segundo lugar, outro ponto a ressaltar é que a natureza do vínculo entre autor, obra e leitor é também diferente quando se compara um texto literário com um texto didático, especialmente quando este é elaborado de maneira mais localizada, ou seja, do professor diretamente para seus alunos. Pode ser que Machado de Assis tivesse em mente um certo público o qual gostaria que lesse seus livros, ou que um *youtuber* famoso escreva um livro voltado para seus seguidores. Ainda assim, se trata de um público estimado, que pode incluir também leitores que estariam fora dessa estimativa. De maneira semelhante estão os LD. Ainda que um LD seja feito para um público específico, por exemplo, para aprendizes brasileiros de língua espanhola, ainda assim se trata de um público muito abrangente, uma vez que potencialmente

---

<sup>13</sup> É comum nos depararmos com a ideia de a educação ser uma espécie de arte. Entretanto, concepções desse tipo podem facilmente sofrer deturpações que despolitizam o debate necessário sobre a profissionalização docente. Ainda que seja possível e desejável evidenciar elementos estéticos e afetivos na ação docente, uma visão ingênua de “educação como arte” tem como principal risco invisibilizar seu caráter profissional, deslegitimando, por exemplo, as lutas dos professores por valorização salarial e melhores condições de trabalho. Dessa maneira, é imprescindível levar em consideração a dimensão formativa e profissionalizante da autoria docente de materiais didáticos.



inclui os mais de 6 milhões de aprendizes de espanhol no Brasil<sup>14</sup> e a correspondente diversidade de contextos de aprendizagem (em cidades de fronteira com países falantes de espanhol, em escola pública, em cursos de idiomas etc.). É bastante diferente do caso da professora Ingrid Antunes, que durante a pandemia de Covid-19, assim como muitos professores, planejou atividades impressas para que seus alunos que não tinham acesso à *Internet* pudessem retirá-las na escola e seguir estudando, como descreve a jornalista Paula Salas em matéria para a versão digital da Revista Nova Escola<sup>15</sup>.

O público-alvo de um professor-autor de MD localizados como a professora Ingrid tem rosto e nome (e o professor-autor também), por isso afirmo que a natureza do vínculo autor-obra-leitor é diferente e que a natureza da autoria docente é distinta da autoria à qual Barthes e Foucault estavam se referindo (e mesmo da autoria de LD), pois o autor não está morto, pelo contrário: o professor projeta sua voz e seu gesto nos materiais de sua autoria (LEFFA, 2006). Dessa forma, o vínculo se estreita e se fortalece, gerando uma relação de prazer na autoria (LEFFA, COSTA e BEVILÁQUA, 2019, p. 182) na qual “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele”.

Por fim, em terceiro lugar, nesse processo de projetar a sua presença no MD, o professor faz escolhas que emergem das relações que estabelece com os demais indivíduos e instituições, com os discursos a respeito da sua profissão, com a sua experiência como autor etc. A autoria de MD é um saber emergente dessas relações: o professor não é autor *a priori*, antes da existência do MD. Ele se constitui autor a medida em que cria ou adapta ele mesmo um MD (sozinho ou em agência distribuída com demais professores), quando coloca algo de si nesse material, motivo pelo qual me interessa o percurso dele pra chegar a ocupar esse lugar de autoria (RALEJO, 2018) e desempenhar esse papel, em relação ao qual defendo que incidem questões relacionadas não apenas a quem ele é como pessoa, sujeito que elabora/escreve um texto didático, mas também a quem ele é, aprendeu a ser e está sendo como professor, ou seja, a complexidade de relações

---

<sup>14</sup> Informação divulgada em 2020, no último levantamento realizado pelo Escritório de Educação da Espanha no Brasil (Consejería de Educación). Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/gl/dam/jcr:4b0a087b-808b-4720-92cb-61427cac16e0/20210802-emee-2020-brasil-port.pdf>.

<sup>15</sup> Matéria completa disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19547/nem-so-de-tecnologia-vive-o-ensino-remoto-estrategias-off-line-ampliam-acesso-as-atividades-na-quarentena>.

com a sua profissão e com essa função (em termos de maior ou menor proximidade, maior ou menor autorreconhecimento como autor). Logo, nem todo professor é autor. A autoria não é um saber que está posto, ela é constitutiva e contingencial. Na perspectiva que adoto sobre autoria docente de MD neste trabalho, um professor é autor quando coloca algo de si nos MD que elabora, sejam eles adaptados ou não:

Diante disso, nos parece que seria possível atribuir um nível nulo de autoria apenas quando o professor retém ou reutiliza o recurso exatamente como o encontrou, sem nenhuma alteração, considerando que a autoria se caracteriza por colocar sempre um pouco de nós e de nossas experiências em sala de aula nos recursos educacionais que criamos [...] (ALVES; LEFFA, 2020, p. 194).

Assim, considero que MD “autorais” são esses nos quais e através dos quais o professor projeta sua voz e seu gesto (LEFFA, 2006), articulado diferentes saberes para criá-los, produzindo com eles “efeitos de originalidade” (RALEJO, 2018) e ocupando uma posição de organizador e legitimador de discursos (FOUCAULT, 2009) que faz da autoria uma prática potencialmente transformadora do próprio professor e do seu entorno. Ao considerá-la assim, me afasto de uma ideia de que MD “autorais” sejam “originais” – no sentido de apresentar características que marcam uma espécie de DNA autoral do professor que o elaborou– apenas quando são produzidos “do zero”. Um material adaptado é autoral e, portanto, original, pois essa adaptação, feita por esse professor, para atender a demandas específicas de um dado contexto, nunca foi feita antes, ao menos não exatamente tal qual ela resultou. A obra derivada possui uma forma própria, original, portanto.

Entendo que o MD como produto da autoria docente enquanto saber profissional possui traços do que constituiu esse saber, em grande medida aspectos da subjetividade do professor-autor. Considero que há na complexidade da autoria como saber docente a dialética entre indivíduo e discurso, as regras que o interpelam, as outras vozes, os outros “eus”. Logo, neste trabalho, importa quem fala, e é por isso que os professores que participaram da pesquisa foram convidados a falar a respeito dos seus perfis e percursos de autoria, meio para evidenciar a autoria como saber docente complexo, tema do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **UMA PERSPECTIVA COMPLEXA PARA A AUTORIA DOCENTE**

**D**e modo geral, um sistema complexo é um conjunto de elementos que interagem entre si e com elementos de outros sistemas. Dessas interações, emergem propriedades que caracterizam seu funcionamento. Essa definição básica tem tido seus desdobramentos nas mais diversas áreas, não se restringindo às delimitações de seus “progenitores disciplinares” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2), tais como a biologia, a química, a física e a matemática. Mais recentemente, por exemplo, as ciências sociais e humanas têm buscado propor as próprias perspectivas complexas sobre seus campos de atuação, fazendo releituras e adaptações do entendimento da complexidade de seus progenitores (DAVIS; SUMARA, 2006; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 1997; FURTADO; SAKOWSKI; TÓVOLLI, 2015; MORIN, 2016; 2015; 1996). O paradigma da complexidade, portanto, tem a transdisciplinaridade como essência e, por isso, uma versatilidade que possibilita que prosperem pensamentos que, ao mesmo tempo que são autênticos no seio de cada área, compartilham princípios epistemológicos comuns:

O campo de sistemas complexos cruza disciplinas tradicionais de ciências físicas, biológicas e sociais, bem como engenharia, administração, economia, medicina, educação, literatura e outras. Seu poder vem não apenas de sua aplicação em muitas disciplinas diferentes, mas também do fato de poder ser aplicado em muitos níveis diferentes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 1)<sup>16</sup>.

No tocante aos níveis de implementação do pensamento complexo, o trabalho de Davis e Sumara (2006) demonstra que existe um pressuposto básico para a implementação do pensamento complexo nas pesquisas em diferentes áreas, que é, em última instância, a indissociabilidade entre níveis tais como o neurológico, o experiencial, o contextual ou material,

---

<sup>16</sup> The field of complex systems intersects traditional disciplines of physical, biological, and social sciences, as well as engineering, management, economics, medicine, education, literature, and others. Its power comes not only from its application to many different disciplines, but also from the fact that it can be applied to many different levels.

o simbólico, o cultural e o ecológico, de modo que “[c]ada um desses níveis e fenômenos pode ser envolvido e desdobrado de todos os outros” (DAVIS; SUMARA, 2006, p. 26)<sup>17</sup>.

As organizações sociais humanas definitivamente podem ser vistas como sistemas complexos multinível (DAVIS; SUMARA, 2006; LARSEN-FEEMAN; CAMERON, 2008; MORIN, 1996) e, conseqüentemente, multiagentes, pois

“[...] a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroagem sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos” (MORIN, 1996, p. 48).

Na Educação, área mais ampla na qual se localiza esta pesquisa,

[...] sistemas educacionais abrangem um grande número de agentes heterogêneos cuja interação leva ao aprendizado, ao ensino, à cognição e à educação. Eles são compostos de camadas interconectadas, cada uma das quais dá suporte às outras camadas e as restringem. Por meio de mecanismos de retroalimentação (*feedback*) e adaptação, esses sistemas e seus agentes coevoluem. Todas essas características fazem dos sistemas educacionais sistemas complexos (SAKOWSKI e TÓVOLLI, 2015, p. 351).

Sakowski e Tóvolli (2015) identificam que os sistemas educacionais se organizam em três principais níveis ou camadas interdependentes, do macro ao micro: institucional, interpessoal e intrapessoal. No nível institucional estão as escolas, universidades e ministérios envolvidos com o acesso e gestão da educação, bem como seus respectivos contextos. Assim, as instituições são componentes do sistema educacional em um nível mais amplo, podendo ser consideradas unidades complexas. Por sua vez, no nível interpessoal se dão as interações entre professores, alunos, pais e responsáveis, gestores e comunidade em geral. Já no nível intrapessoal se encontram os aspectos cognitivos, experiências, interesses pessoais e histórias de vida dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Segundo as autoras, “[o]s traços educacionais em uma sociedade emergem então das interações de todas essas diferentes escalas, as quais não podem ser isoladas umas das outras” (SAKOWSKI e TÓVOLLI, 2015, p. 352). Por exemplo,

[u]ma escola pode ser concebida como uma unidade complexa, um sistema complexo. Ela é um sistema organizacional, uma organização que vai ser o que é em função das

---

<sup>17</sup> Each of these levels/phenomena can be understood as enfolded in and unfolding from all of the others.

suas partes constituintes e da relação que essas partes tecem internamente, bem como de suas mediações com os sistemas externos, ou seja, com o contexto sistêmico que as envolve (família, comunidade, mantenedora, economia, violência, políticas públicas para a educação etc.). Então, temos aqui uma organização escolar que é compreendida como um 'sistema' que possui sua dinâmica específica, que se organiza a partir e com suas 'partes', mas também, que estabelece sinergia com outros 'sistemas', dos quais ela pode ser uma 'parte' (SÁ, 2019, p. 27).

Considerando o professor como um dos agentes de um sistema educacional, seu trabalho é fruto das interações entre esses três níveis descritos por Sakowski e Tóvolli (2015). O trabalho docente se desenvolve, portanto, a partir de “[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2014, p. 15)<sup>18</sup>.

Uma vez que a autoria de MD para o ensino de línguas, tema específico desta tese, é parte do labor do professor, se supõe que ela também seja influenciada pelas relações que esse profissional estabelece com os demais elementos do sistema educacional, bem como por elementos de outros sistemas que, dadas suas relações com o sistema educacional, incidem sobre ele. Foi o que nos mostrou, por exemplo, a pandemia de Covid-19, que atuou como elemento perturbador de grande escala que impactou o sistema social mundial em todos os seus níveis. Conforme Paiva (2020), a presença desse vírus fez emergir entre nós novos tipos de comportamentos e soluções para o enfrentamento da crise. Na educação, surge o ensino remoto (ER) como meio alternativo, 'emergencial' e provisório de manutenção do acesso à educação, baseado na mediação das tecnologias digitais. O caráter de urgência do ER impactou drasticamente as práticas de ensino dos professores, entre elas a autoria de MD, que passou a ser pautada pelo desenvolvimento de materiais para serem utilizados de maneira remota por alunos nas mais diversas condições, desde as consideradas ideais para o momento, como o acesso facilitado à *Internet* e a dispositivos móveis, até aquelas menos privilegiadas, em que era necessário retirar os materiais impressos na instituição de ensino ou recebê-los em casa. Cada instituição, conforme as condições, elaborou suas próprias estratégias, o que alterou a rotina e a frequência de elaboração, implementação, entrega e avaliação desses materiais por parte dos

---

<sup>18</sup> Nem sempre o trabalho docente se dá dentro de uma instituição formal de ensino (contexto ao qual se refere Tardif), como os professores que trabalham de maneira autônoma, com aulas particulares, por exemplo, caso de Adore, professora participante desta pesquisa de doutorado.

professores. Já no âmbito da gestão do próprio desenvolvimento profissional, os docentes se viram diante da necessidade inadiável de desenvolver e/ou aprimorar seu letramento digital, enfrentando o desafio da mediação tecnológica de seu processo autoral concomitante à tomada de decisões emergenciais e nem sempre suficientemente planejadas sobre a elaboração de MD para uso remoto.

Esse é um exemplo que demonstra que a autoria de MD não ocorre de forma isolada no trabalho docente e sim de forma altamente conectada com elementos que compõem a paisagem educacional complexa na qual ele se insere. Por esse motivo, é possível propor que as práticas docentes de autoria de MD emergem da confluência entre uma série de elementos de diferentes naturezas – tecnológica, disciplinar, pedagógica, curricular, experiencial, cognitiva etc. – que se relacionam entre si, incidindo sobre o trabalho docente. A esse respeito, cabe destacar que não há uma ordem pré-estabelecida na ação desses elementos no trabalho do professor, tendo em vista que é o contexto em que ele se realiza que determinará o ‘arranjo’ entre eles, bem como o “imponderável da profissão” (TARDIF, 2014, p. 49), isto é, as condicionantes que se manifestam no “aqui e agora” do cotidiano docente e que requerem ações do professor. Além disso, a inserção e o desenvolvimento dos professores no sistema educacional se dá sob condições que são também particulares da experiência de cada um, não obstante algumas dessas experiências muitas vezes sejam comuns à profissão (TARDIF, 2014), motivo pelo qual proponho a ideia de perfis e percursos de autoria.

Esses são alguns indícios que me permitem tratar a autoria docente como um sistema complexo aninhado no sistema educacional. A partir dessa perspectiva, se torna pertinente evidenciar os elementos que incidem sobre a autoria e influenciam os percursos docentes de elaboração dos próprios MD, bem como a consolidação de um perfil autoral, estruturando uma dinâmica sistêmica da sua autoria. Com isso, neste capítulo, abordo a autoria de MD como um fenômeno educativo o qual chamo saber docente complexo. Para tanto, será preciso defini-la primeiramente como um saber docente para, posteriormente, apresentar características que permitem compreendê-la enquanto saber sob o ponto de vista da Teoria da Complexidade. Nas próximas seções, apresentarei essa proposta da seguinte maneira: em um primeiro momento, na seção 3.1, descrevo o conceito de saberes docentes de Tardif (2014). Em seguida, na seção 3.2, identifico a autoria como saber docente. Por fim, na seção 3.3, defino a autoria como saber

docente complexo a partir do modelo de identificação e descrição de sistemas complexos de Larsen-Freeman e Cameron (2008).

### 3.1 Os saberes docentes

O final do século XX foi um marco no desenvolvimento dos estudos sobre os saberes docentes, impulsionados pelos movimentos de profissionalização do magistério, os quais promoveram um intenso debate em relação à formação profissional dos professores e à estrutura do ensino e da carreira docente (ALVES, 2007). Nesse contexto, uma profusão de pesquisas sobre formação, trabalho e saber docente ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990 (BORGES, 2001; NUNES, 2001; TARDIF, 2014), as quais, desde então, passaram a voltar suas atenções com maior ênfase para a relevância do trabalho dos professores e dos saberes que utilizam e desenvolvem em suas práticas pedagógicas. À época, essa então nova abordagem tensionava o paradigma da racionalidade técnica predominante nos estudos que consideravam o trabalho do professor como um trabalho técnico de aplicação de teorias produzidas por outros e aprendidas durante sua formação profissional (ALVES, 2007; BORGES, 2001; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001).

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática [...] (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Diante disso, de acordo com que explica Nunes (2001), as pesquisas passaram

[...] a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001, p. 29).

No Brasil, não se pode ignorar que esse movimento foi amplamente influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996), último livro escrito pelo patrono da educação brasileira, apresenta argumentos para defender que as práticas docentes estejam profundamente marcadas pela

coerência entre o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, rumando para uma educação emancipadora. Respeito, criticidade, ética, afeto, alegria, convicção, entre outros, são alguns dos saberes docentes que Freire (1996) considerava necessários para uma prática educativa transformadora. Inclusive, alguns desses saberes emergiram dos dados desta pesquisa, como será possível ver no capítulo 5.

Os saberes docentes são, portanto, uma temática de interesse consolidado nas pesquisas das ciências da Educação. Alguns autores defendem inclusive que o grande volume de estudos produzidos nas últimas décadas, ao mesmo tempo que sinaliza a existência de um consenso a respeito da importância de se evidenciar os saberes que alicerçam a profissão docente, indica certa saturação do tema (AGOSTINI e MASSI, 2020; BORGES, 2001; SILVA e BARROS, 2017). Como resultado desse acúmulo teórico, são muito comuns pesquisas que se dedicam a estabelecer tipologias de saberes docentes (AGOSTINI e MASSI, 2020; GAUTHIER, MARTINEA, *et al.*, 1998; SHULMAN, 1987; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Conforme explica Borges (2001, p. 60),

[a]s diferentes tipologias e classificações dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos.

Embora as tipologias tenham inegável utilidade na ordenação do conhecimento produzido sobre os saberes docentes ao longo de cerca de quatro décadas (BORGES, 2001), há uma espécie de “efeito adverso” ocasionado quando existem muitas delas, que é a impressão de que se está falando de aspectos absolutamente diferentes a respeito do conhecimento dos professores, sobretudo porque toda vez que um autor propõe uma nova tipologia, no intuito de descrever e nomear as categorias elencadas mais precisamente do que nas tipologias anteriores, lança mão de um novo arcabouço terminológico, reforçando essa impressão. Com efeito, o que se vê com certa frequência é que nomes diferentes designam os mesmos conceitos ou conceitos correlatos; o que muda, e ainda assim de maneira por vezes bastante sutil entre uma tipologia e outra, é o enfoque. Como pontuam Agostini e Massi (2020, p. 3), “apesar da diversidade de enfoques ser plural, o significado conceitual é semelhante entre os autores de tipologias de



saber”. Dessa forma, em vez de buscar as diferenças entre as tipologias, alguns pesquisadores têm considerado mais relevante buscar pontos de aproximação (AGOSTINI e MASSI, 2020; SILVA e BARROS, 2017), pois “a aproximação entre vertentes aparentemente distintas pode esclarecer aspectos ainda pouco conhecidos sobre o desenvolvimento e a mobilização de saberes” (AGOSTINI e MASSI, 2020, p. 12).

No Brasil, as três tipologias que mais repercutem nas pesquisas, a saber, as de Shulman (1987), Tardif (2014) e Gauthier e colaboradores (1998) são um claro exemplo do que apontam Agostini e Massi (2020). Segundo as pesquisadoras, “[e]sses autores não apresentam fortes divergências epistemológicas, são contemporâneos e desenvolveram algumas pesquisas em parceria” (AGOSTINI e MASSI, 2020, p. 4). Em comum,

[t]odos admitem que há um *corpus* de saberes necessários para a atuação profissional do professor, que estes são plurais, construídos em diferentes momentos formativos e que são mobilizados no exercício da profissão para orientar a prática docente. Com base nesses princípios, cada autor propõe uma tipologia para o saber dos professores, mas que não são discrepantes e possuem aspectos em comum (AGOSTINI e MASSI, 2020, p. 8).

Ao comparar essas tipologias, Agostini e Massi (2020) identificaram que apesar de três grupos de saberes docente (disciplinares, pedagógicos e curriculares) compartilharem das mesmas definições conceituais na obra desses três autores, são denominados de formas diferentes, conforme mostra o quadro a seguir:

| SABERES DOCENTES     | DEFINIÇÃO                                                                                                                                                                                                                   | TERMINOLOGIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Disciplinares</b> | Os conteúdos aprendidos nas disciplinas referentes à formação específica de cada área do saber que integram o currículo de formação profissional.                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saberes disciplinares</i> (Tardif, 2014; Gauthier et al., 1998)</li> <li>• <i>Conhecimento do conteúdo</i> (Shulman, 1987)</li> </ul>                                                                                                                                                                                    |
| <b>Pedagógicos</b>   | Compõem o arcabouço ideológico da profissão (filosofia, história, sociologia da educação) e o seu saber-fazer (gerenciamento e organização da sala de aula e situações de ensino, conhecimento do contexto dos alunos etc.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saberes da formação profissional</i> (Tardif, 2014)</li> <li>• <i>Saberes da ciência da educação e da tradição pedagógica</i> (Gauthier et al., 1998)</li> <li>• <i>Conhecimentos pedagógicos gerais; Conhecimentos de fins educativos; Conhecimento do contexto; Conhecimento dos alunos</i> (Shulman, 1987)</li> </ul> |
| <b>Curriculares</b>  | Discursos, objetivos, conteúdos e métodos que estruturam os programas de ensino das instituições escolares, os manuais, livros, etc.                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saberes curriculares</i> (Tardif, 2014; Gauthier et al., 1998)</li> <li>• <i>Conhecimento do currículo</i> (Shulman, 1987)</li> </ul>                                                                                                                                                                                    |

Quadro 1: Pontos em comum entre Shulman (1987), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998)

Fonte: adaptado de Agostini e Massi (2020).

Agostini e Massi (2020) argumentam que é preciso utilizar as tipologias para avançar nas discussões sobre saberes docentes e pensar novos enfoques de pesquisa sobre o tema, sugestão que vai ao encontro da observação de Rufino (2020) sobre as pesquisas brasileiras acerca dos saberes docentes precisarem ainda desenvolver uma identidade própria a partir de temáticas e propostas emergentes do nosso contexto educacional. É o que almejo construir com esta pesquisa de doutorado, uma vez que utilizarei a tipologia de Maurice Tardif como ponto de partida para definir a autoria de MD como um saber docente e, em um segundo momento, com o auxílio de conceitos da Teoria da Complexidade, propor a ideia da autoria como um saber docente complexo, procurando pensar a temática em relação ao ensino de línguas. Assim, propor a relação entre autoria de MD para o ensino de línguas e saberes docentes à luz da Complexidade é um meio de contribuir para a expansão do conhecimento sobre o tema no contexto educacional brasileiro, utilizando não apenas referenciais internacionais clássicos e influentes na pesquisa educacional brasileira, como também outras referências mais contemporâneas e locais que também compõem o quadro teórico-metodológico da pesquisa.

Minha opção por abordar os saberes docentes a partir da tipologia de Tardif (2014) se justifica por alguns motivos. O primeiro deles é que considero que o conceito de saber que embasa a sua proposta tipológica, por sua amplitude, abrange as demais. Shulman (1987), por exemplo, ao optar pela palavra *conhecimento* para estruturar as categorias de sua tipologia, marca uma perspectiva mais estrita de abordagem dos saberes docentes. Isso porque pauta sua discussão no pressuposto de que

“conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais e validação (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 1998, p. 312).

Ao fazer isso, coloca no foco da sua pesquisa “o processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução” (MONTEIRO, 2001, p. 121), criando a categoria central da sua tipologia, denominada *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Nessa perspectiva, sua atenção se volta para a relação do professor com o conhecimento de referência de sua área de formação. Conforme explica Monteiro (2001),

[i]dentificando essa questão como o “*missing paradigm*”, ele se propõe investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula (MONTEIRO, 2001, p. 134).

Em contrapartida, em suas pesquisas com professores, Tardif (2014, p. 61) evidenciou que

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...]. Finalmente, os professores se referem a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula.

A perspectiva adotada por Tardif é de que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2014, p. 19). Com isso, a concepção de *saber* empregada pelo autor, a qual adotarei aqui como uma das referências para pensar a autoria como

saber docente complexo, tem também suas fronteiras alargadas e, por conta disso, abrange os conhecimentos elencados por Shulman (1987):

[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes* (TARDIF, 2014, p. 60).

A diferença entre as tipologias dos três autores diz respeito à categoria de saber/conhecimento à qual atribuem o *status* de eixo articulador dos demais saberes. Enquanto para Shulman (1987) é o conhecimento pedagógico do conteúdo que serve como amálgama dos demais tipos de conhecimento, para Tardif (2014) e Gauthier (1998) são os saberes experienciais que cumprem esse papel, conforme explicarei nas próximas linhas. De forma bastante sintética, pode-se dizer que, em Shulman (1987), o foco não é em como o professor se constitui subjetivamente a partir do seu trabalho, mas como ele ensina o que conhece sobre o trabalho, o currículo e as disciplinas da sua área de conhecimento. Já em Tardif (2014) e Gauthier (1998) se trata de uma abordagem mais focada na subjetividade da relação entre os professores e seus saberes a partir da experiência de socialização na profissão pela prática do trabalho. A esse respeito, com base no conceito marxista de *práxis*, Tardif e Raymond (2000, p. 210) argumentam que

trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo pelo trabalho. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

Dessa forma, o segundo motivo pelo qual elegi a tipologia de Tardif (2014) diz respeito à ênfase na relação do professor com seu trabalho, concepção que considero contemplar melhor a minha compreensão da autoria e a maneira como decidi abordá-la enquanto tema da pesquisa, isto é, como um saber construído e aprimorado permanentemente ao longo da prática docente.

Também, a terceira razão que me fez optar por Tardif (2014) é que meu foco não é investigar quais os conteúdos específicos aprendidos durante sua formação os professores de línguas tornam didáticos/pedagógicos nos MD de sua autoria, tampouco como fazem isso, motivo pelo qual não faria sentido nesta pesquisa utilizar a abordagem do conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (1987). Além disso, o foco do meu trabalho não é

diretamente o MD como produto, mas o processo de autoria e o que isso envolve tanto em termos da autopercepção dos professores como autores até a natureza dos saberes que afirmam mobilizar quando criam e/ou adaptam seus próprios MD, que pode ser de todo tipo, de diferentes naturezas, inclusive os conhecimentos específicos sobre sua área de atuação.

O quarto motivo pelo qual me basearei na perspectiva de Tardif (2014) é que sua tipologia resultou de uma pesquisa empírica com professores cujo objetivo era justamente compreender as relações deles com seus saberes ao longo da sua prática profissional e identificar as origens sociotemporais dos saberes que esses professores reconhecem empregar no trabalho. Por fim, considero que, por ser mais ampla, essa tipologia se torna mais versátil, abrindo espaço para trabalhar com as especificidades do campo em que estou pesquisando, o que me leva a crer na sua pertinência como parte da base teórica desta tese. Considerando que se trata de outra área, outro contexto, outros sujeitos participantes, outra temática, o que farei aqui é especificar o tipo de trabalho exercido pelos professores (a autoria de MD), quem são eles (professores de línguas) e quais os percursos de autoria de seus próprios MD, identificando quais são os saberes que incidem sobre seu processo autoral, como interagem entre si e de que forma os professores os mobilizam nesse percurso.

A respeito da tipologia escolhida, é uma tentativa de refletir o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Para Tardif (2014), os saberes da formação profissional, chamados por ele também de saberes pedagógicos, seriam aqueles derivados da articulação entre a produção de conhecimento das ciências humanas e das ciências da educação, e a prática docente. O autor os define como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...]. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2014, p. 37).

Esses saberes incluem desde aqueles relacionados aos fundamentos epistemológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação, até aqueles próprios da Didática, os quais subsidiam a reflexão sobre a prática docente no ambiente de trabalho, o que inclui aspectos metodológicos do ensino. Já os saberes disciplinares, na perspectiva adotada, seriam os saberes

próprios das diversas áreas do conhecimento (linguística, literatura, história, filosofia, química etc.) que se distribuem nas disciplinas escolhidas para compor o currículo específico da formação universitária (inicial e continuada).

Com relação aos saberes curriculares, Tardif (2014) indica que são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições de ensino adotam em suas propostas pedagógicas. Por exemplo, se pensamos em uma escola bilíngue, a prática docente idealmente precisa estar alinhada com a concepção de bilinguismo adotada pela instituição, bem como com os objetivos, conteúdos, metodologias e materiais didáticos definidos para implementar uma educação bilíngue. Assim, o uso dessas “ferramentas de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 62) auxilia o professor a se apropriar dos saberes necessários para levar à cabo a proposta pedagógica de onde trabalha.

É interessante pontuar um aspecto característico importante dos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares: a relação de exterioridade que os professores estabelecem com eles (TARDIF, 2014). Durante seu processo de formação profissional, a instituição de ensino superior proporciona ao professor um corpo de conhecimentos (pedagógicos e disciplinares) previamente selecionados por serem considerados necessários à formação docente. Analogamente, quando trabalha em instituições de ensino, o professor é também apresentado a um currículo já estruturado com base no qual deverá desenvolver o seu trabalho. De maneira geral, são saberes cujas fontes, muitas vezes, são oriundas de um processo de institucionalização da profissão, saberes sobre os quais, isoladamente, o professor tem pouca ou nenhuma ingerência. Ocorre de forma diferente com o exercício da profissão. Segundo Tardif (2014), a experiência docente é o ponto de articulação entre os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, é o

[...] núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

Segundo a proposição de Tardif (2014), é vivendo cotidianamente a prática da profissão que o professor terá condições de ressignificar seus saberes:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e,

portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Para Tardif (2014), essa experiência é marcada pelo processo de socialização na profissão, que começa ainda em fases pré-profissionais, e pelo caráter temporal dos saberes docentes. Acerca da socialização,

[a] ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2014, p. 72).

Isso significa dizer que começamos a construir uma certa imagem sobre a docência (como é dar uma aula, como é ser professor etc.) muito antes de efetivamente escolhermos ser professores. Na família, muitas vezes cria-se na criança toda uma expectativa sobre estar na escola, ter um professor, estudar etc. No Brasil, passamos por volta de 12 anos assistindo ao trabalho de vários professores, ano após ano de nossa vida escolar. De acordo com Tardif (2014), os saberes construídos nessa fase primária de socialização acompanham os professores nas fases posteriores da sua socialização na profissão, isto é, ao longo de toda sua formação inicial e no trabalho: “[n]essa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2014, p. 72).

Essas fontes sociais de aquisição dos SD são sistematizadas por Tardif (2014) no seguinte quadro:

| Saberes dos professores                                                                   | Fontes sociais de aquisição                                                                                       | Modos de integração no trabalho docente                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores                                                          | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.                                                   | Pela história de vida e pela socialização primária                                           |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais                                          |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | A utilização das "ferramentas" dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.                     |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.                                   |

Quadro 2: Tipologia de saberes docentes

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Em síntese, é das interações entre todos esses saberes, provenientes de todas essas fontes sociais, mediadas pela experiência do trabalho, que emerge e se estrutura o saber docente, entre eles a autoria, como veremos mais à frente: “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2014, p. 68). Com isso, cabe destacar que a temporalidade do saber incide na trajetória pré-profissional (saberes desenvolvidos durante a socialização primária e no processo de escolarização) e no desenvolvimento da carreira (saberes oriundos da formação para o magistério, do uso das ferramentas de trabalho e da experiência de trabalho em si), ambas experiências de socialização. O modelo de Tardif (2014)

tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 62-63).

A classificação proposta pelo autor abrange a interação do sujeito com o meio em diferentes contextos e fases da sua vida e carreira, ao contrário de outras propostas, mais centradas na cognição do indivíduo. Além de elencar saberes que de fato os professores que contribuíram com sua pesquisa afirmaram utilizar em seu cotidiano de trabalho, “registra a



natureza social do saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 64), o que significa que os saberes docentes, conforme mencionado anteriormente, não são exclusivamente produzidos pelos professores, mas também atravessados, ao longo do tempo, por elementos que antecedem o próprio desenvolvimento formal da carreira.

Gostaria de destacar novamente a concepção ampla de saber docente presente na proposta de Tardif (2014), especificamente no que diz respeito às suas fontes e momentos de aquisição. Quando inclui a socialização primária e o processo de escolarização como fontes pré-profissionais dos saberes sobre a profissão, o autor amplia a perspectiva ao incluir o tempo como variável importante na constituição dos saberes e da identidade docente, o que complexifica a sua proposta, refutando qualquer interpretação mais simplista que eventualmente dê a entender que todos os saberes são contemporâneos e estão igualmente disponíveis e fixos na memória do professor, como se ela fosse um reservatório (TARDIF, 2014). Seu interesse se dá pelas “relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores [...], isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2014, p. 58). De maneira análoga, me interessam essas relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes dos professores no que diz respeito à autoria de materiais didáticos para o ensino de línguas, ou seja, dos saberes mobilizados e empregados nas práticas docentes de autoria e que dela provêm. Para tanto, volto a dizer que essa proposta mais abrangente de Tardif (2014) é apropriada para uma leitura complexa da autoria como saber docente.

Ao considerar que os saberes docentes provêm de diversas fontes sociais, são construídos ao longo do tempo e ressignificados pela experiência de trabalho, vejo muito claramente no argumento de Tardif (2014) a atribuição de uma natureza mutável e adaptável aos saberes docentes, o que implica dizer que a aprendizagem da profissão é contínua e que os saberes docentes se organizam de maneiras diferentes ao longo do tempo de aprendizagem da profissão:

[o]ra, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

Com base no que busquei explicitar até aqui a respeito da proposta tipológica de saberes docentes de Tardif (2014), penso que ela opera na lógica do pensamento complexo, uma vez que, ao defender que os saberes dos professores emergem não só do seu trabalho, como também de

sua história de vida, formação e identidade, interagindo entre si e se retroalimentando numa perspectiva temporal, Tardif (2014) revela uma percepção emergentista desses saberes:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho (TARDIF, 2014, p. 16).

Ao deter minha atenção nos perfis e percursos de autoria, a ideia é justamente entender essas transações entre quem os professores são e o que fazem como autores de materiais didáticos, partindo da premissa de que a autoria é um tipo de saber docente experiencial e que, nessa condição, reorganiza saberes de várias naturezas, configurando-se, portanto, como um saber docente complexo.

### **3.2 Autoria como saber docente**

Professores “se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2014, p. 20). Essa frase aparentemente simples não só situa a experiência no cerne do desenvolvimento da identidade e da carreira docentes como também evidencia certo caráter “rotineiro” da profissão (TARDIF, 2014), aspecto que considero produtivo para caracterizar a autoria como um saber docente.

Para iniciar essa reflexão, precisamos ter em mente que, durante o desenvolvimento da sua carreira, o professor vai se inserindo na cultura da sua profissão e, quando é o caso, na estrutura institucionalizada do seu trabalho. Assim, passa a integrar enquanto indivíduo uma categoria profissional coletiva (TARDIF, 2014), de modo que sua prática resulta da confluência entre as dimensões social e individual da docência. Ao longo da carreira, pelo contato com o trabalho, alunos e colegas, instituições etc., bem como com base em saberes da sua história pessoal e de formação profissional, desenvolve saberes necessários para desempenhar sua prática, tanto no que diz respeito às normas e procedimentos que estruturam a dinâmica de trabalho no contexto no qual está inserido, quanto no que se refere aos discursos que embasam a sua prática e a sua profissão como um todo. Segundo Tardif (2014), esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e

orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49), representações essas que têm contrapartida na estruturação sociotemporal e coletiva dos saberes sobre a profissão.

Progressivamente, o *eu* pessoal vai se transformando no *eu* profissional do professor, que consolida uma personalidade caracterizada pela reprodução de determinadas maneiras de saber, ser e agir no e sobre o trabalho (TARDIF, 2014). Essa ideia apresentada por Tardif (2014) está respaldada pelos conceitos de *habitus*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, e *rotinização*, do sociólogo britânico Anthony Giddens. Tentarei explicar como eles se complementam e se relacionam com a concepção de saber docente de Tardif (2014) e como podemos articulá-los para definir a autoria como um saber docente, encaminhando uma discussão sobre estabilidade e mudança das práticas de autoria que será aprofundada na próxima seção por meio de considerações sobre a formação de sistemas complexos que auxiliam no delineamento da tese da autoria como SDC.

Nas palavras de Bourdieu (2003), o *habitus* funciona como uma matriz de orientação da ação dos sujeitos frente às diversas situações com as quais se deparam cotidianamente:

[a] prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma [...]  
(BOURDIEU, 2003, p. 57).

O *habitus* é, portanto, um processo de coesão da prática. Ele se refere à relação de interdependência entre os elementos estruturantes em uma sociedade e a sua incorporação na ação individual, nos modos de ser, pensar e sentir do sujeito. É esse sistema de disposições incorporadas que baliza as formas através das quais os indivíduos percebem o mundo e materializam comportamentos oriundos das posições que ocupam na sociedade (em termos de gênero, raça, classe, religião, educação, profissão etc.):

[h]*abitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

Essa definição de *habitus* tem relação direta com a constituição sociotemporal dos saberes docentes proposta por Tardif (2014). Como vimos, durante a experiência de socialização pré-profissional, iniciada na família e desenvolvida na escola, o sujeito entra em contato com disposições estruturadas socialmente a respeito do fazer docente que são também estruturantes da sua percepção subjetiva da carreira. Tais disposições se complexificam nas fases posteriores de socialização na profissão, sendo redimensionadas tanto pela formação inicial como pela formação continuada na prática do trabalho cotidiano.

Nessa perspectiva, existe um “*habitus* professoral” que estrutura a epistemologia da prática docente (SILVA, 2005). Esse conceito encontra respaldo nos saberes experienciais de Tardif (2014), definidos pelo autor como “o núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2014, p. 54), uma vez que, além de ressignificar os saberes desenvolvidos em outras fases e espaços de socialização, operam na rotinização da prática profissional. Conforme sintetiza Setton (2002, p. 65-66) a respeito do *habitus*,

[o] princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais.

Portanto, na constituição dos saberes docentes, o *habitus* opera em uma dimensão praxiológica (BOURDIEU, 2003), ou seja, pela dialética entre as disposições estruturadas socialmente sobre a profissão docente e as subjetividades dos professores diante das suas experiências de socialização profissional. Além disso, opera também em uma dimensão temporal: é no viver da experiência do trabalho que o professor progressivamente estabelece uma identidade profissional, consolidando uma forma própria e estável de ser e trabalhar:

[o]s *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da sua “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 49).

Segundo Silva (2005), o *habitus* professoral estruturante da epistemologia da prática dos professores é produzido, concomitantemente, sob influências implacáveis dos condicionantes oriundos da cultura que estrutura a profissão como prática social coletiva e mediante as situações que cada professor vivencia individualmente em seu trabalho diário: “o *habitus* é a

substância da experiência e vice-versa” (SILVA, 2005, p. 158). Em síntese, é possível dizer que, na constituição de uma carreira, o *habitus* é um processo de consolidação de padrões regulares de ação. Dessa forma, considero que a socialização na profissão docente é um processo experiencial, temporal e adaptativo de incorporação de rotinas de trabalho, as quais viabilizam a estabilização das práticas docentes:

[...] as rotinas são modelos simplificadores da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas (TARDIF, 2014, p. 101).

Na lógica adotada por Tardif (2014), entendo que os saberes experienciais estão no centro desse *habitus* professoral (SILVA, 2005), uma vez que, como mencionei reiteradas vezes, são considerados pelo autor “o núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2014, p. 54). Nessa sua condição estruturante, além de ressignificar os saberes desenvolvidos em outras fases e espaços de socialização, são eles que dão suporte à *rotinização* da prática profissional docente.

O conceito de *rotinização* foi desenvolvido pelo sociólogo britânico Anthony Giddens como operador importante da sua *Teoria da Estruturação*, apresentada na obra *A constituição da sociedade* (GIDDENS, 2003). De maneira geral, ele propôs que toda ação humana ocorre em um contexto estruturado por um conjunto de normas que a precede e predetermina, coibindo-a ou incentivando-a:

[t]oda ação ocorre em contextos que, para qualquer ator, incluem muitos elementos que este não ajudou a produzir nem possui qualquer controle significativo sobre eles. Essas características facilitadoras e coercitivas dos contextos de ação incluem fenômenos materiais e sociais (GIDDENS, 2003, p. 407).

Nesse sentido, a agência humana reproduz e/ou mantém as estruturas sociais. Por outro lado, é justamente por ser ela que cria essas disposições que pode modificá-las, ou seja, existe uma dinâmica que “pressupõe a estrutura como meio e resultado da conduta que ela recursivamente organiza” (O'DWYER e MATTOS, 2010, p. 616). Essa dinâmica é denominada por Giddens (2003) de *princípio da dualidade da estrutura*, noção fundamental para entender a dialética entre estabilidade e mudança que está na base da discussão sobre *habitus* e *rotinização* e que, do meu ponto de vista, serve para pensar a autoria como um saber docente que apresenta um caráter rotinizado.

Na concepção apresentada por Giddens (2003, p. XXV),

[a] rotina (tudo que é feito habitualmente), constitui um elemento básico da atividade social cotidiana [...]. A natureza repetitiva de atividades empreendidas de maneira idêntica dia após dia é a base material do que eu chamo de 'caráter recursivo' da vida social [...].

Opera no conceito de rotinização, a relação entre tempo e estabilidade. A repetição inerente à rotinização garante a permanência ou a continuidade da ação dos sujeitos no tempo e no espaço, estabilizando as práticas sociais: “as propriedades estruturais dos sistemas sociais só existem na medida em que formas de conduta social são cronicamente reproduzidas através do tempo e do espaço” (GIDDENS, 2003, p. XXIII). Dessa forma, a socialização na profissão docente é um processo experiencial, temporal e adaptativo de incorporação de rotinas de trabalho, as quais viabilizam a estabilização das práticas docentes.

A rotinização possibilita o desenvolvimento do que Giddens (2003) definiu como consciência prática, ou seja, o conjunto de conhecimentos tácitos sobre como “continuar nos contextos da vida social” (GIDDENS, 2003, p. XXV), um tipo de conhecimento difícil de ser formalizado por estar relacionado às experiências, práticas e modos de ver o mundo de cada indivíduo. Em relação à carreira docente, conforme vimos na proposta de Tardif (2014), os saberes experienciais são esse conhecimento tácito sobre o ensino. Entretanto, esses saberes não residem exclusivamente no âmbito “das certezas subjetivas acumuladas individualmente” (TARDIF, 2014, p. 52). É da relação entre os pares, a partir do confronto entre seus saberes adquiridos em suas experiências particulares que se dá relativa objetividade aos saberes experienciais. Em outras palavras, esses saberes são objetivados no coletivo, pois “[...] os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (TARDIF, 2014, p. 52). A sistematização e a continuidade dessa experiência coletiva se transforma em um “discurso da experiência” (TARDIF, 2014, p. 52) – ou também *habitus* professoral (SILVA, 2005) – que confere coesão a algumas práticas que, por sua repetição, se tornam características desse grupo de profissionais, mesmo que, individualmente, os professores atuem em contextos diferentes uns dos outros. Esse discurso formativo estrutura socialmente as práticas docentes, cuja rotinização tem como base um imbricamento que se dá ao longo da experiência profissional entre saberes tácitos e explícitos sobre ela.

Giddens (2003) descreve esse processo como um fluxo entre a consciência prática e a consciência discursiva do indivíduo, isto é, entre o que ele sabe de forma mais ou menos irrefletida sobre esse “continuar” sociotemporal e o que, digamos assim, ele ‘sabe sobre o que sabe’ e faz, sobretudo, as razões por que faz. A consciência discursiva, portanto, pressupõe uma reflexividade (GIDDENS, 2003) que alicerça o que o sociólogo britânico chamou de racionalização da ação: “[p]or racionalização da ação entendo que os atores – também rotineiramente e, na maioria das vezes, sem qualquer alarde – mantêm um contínuo entendimento teórico das bases de sua atividade” (GIDDENS, 2003, p. 6). Nessa perspectiva, o sujeito é capaz de agir intencionalmente, o que é balizado por um processo de monitoração reflexiva da ação, a partir do qual ele não só reflete racionalmente sobre a própria ação, como também a direciona intencionalmente com base na sua percepção do entorno, fazendo uma ponte entre o “eu” e os “outros”:

[o] monitoramento reflexivo da atividade é uma característica crônica da ação cotidiana e envolve a conduta não apenas do indivíduo, mas também de outros. Quer dizer, os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos, sociais e físicos, dos contextos em que se movem (GIDDENS, 2003, p. 6).

Esse caráter monitorado e reflexivo da ação humana, pela dinâmica agência/estrutura proposta por Giddens (2003), pode tanto garantir a continuidade das práticas como promover mudanças na estrutura. Contudo, é preciso certa continuidade e permanência no tempo e no espaço para que se possa refletir e, a partir do monitoramento reflexivo da ação, enxergar a possibilidade de mudança e direcionar suas ações para tal.

Essa relação entre estabilidade e mudança presente na teoria de Giddens (2003) me parece importante para entender a rotinização das práticas docentes não como um engessamento das ações do professor, no sentido de uma perpetuação irrefletida das mesmas práticas, mas como uma condição para que, a partir do desenvolvimento da consciência discursiva sobre suas próprias ações em seu contexto de atuação, ele possa implementar mudanças em suas práticas. Entretanto, para reconhecer seus padrões de ação, precisa haver uma estabilidade dessas ações, uma repetição ao longo de um certo tempo, isto é, um processo de rotinização. A esse respeito, segundo Tardif (2014, p. 101), “enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades”. A natureza

da prática docente, portanto, está assentada em uma estrutura estável, mas não estática, que é o *habitus* professoral (SILVA, 2005), base que nutre e é nutrida pela rotinização como sendo essa incorporação de padrões de ação para o ensino. Seguindo essa lógica, os saberes que embasam as práticas docentes são, ao mesmo tempo, estáveis e dinâmicos, passando por adaptações e mudanças ocasionadas pela dualidade agência/estrutura ao longo do tempo de experiência na profissão.

Antecipando brevemente alguma aproximação desses aspectos teóricos com os pressupostos da Complexidade, conforme descreverei com mais detalhes na próxima seção, alguns sistemas complexos se estabilizam através de mudanças contínuas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Esses tipos de SC “usam energia de fora do sistema para permanecerem estáveis”, de modo que “[...] o tipo de ordem ou estabilidade que estamos discutindo é uma ‘estabilidade em movimento’ ou uma ‘estabilidade dinâmica’, não uma estabilidade estática ou fixa” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 32), caso da rotinização dos saberes docentes, dentre os quais está a autoria de MD.

Acredito que a discussão em torno dos conceitos de *habitus* e rotinização que procurei fazer até aqui me ajuda a trazer elementos para aprofundar a ideia mais ou menos óbvia de que a autoria de MD é um saber docente porque faz parte do trabalho cotidiano do professor. Aqui, volto a repetir a frase que abre esta seção – “professores se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2014, p. 20) – para dizer que a autoria de MD se torna um saber docente à medida que o professor vai experienciando o processo de elaboração de MD ao longo do desenvolvimento da sua carreira. Em analogia à síntese de Tardif (2014), professores se tornam autores de tanto serem autores. Conforme mencionei durante a discussão do capítulo anterior, o professor como autor não existe antes da obra, e sim durante o percurso de sua autoria, a partir das “transações constantes entre o que é e o que faz” (TARDIF, 2014, p. 16), colocando sempre algo de si nesse processo. Quanto mais os professores se tornam autores, mais os seus MD vão adquirindo uma identidade, um “DNA”. É por isso que, com base em Leffa (2006), venho mencionando recorrentemente que o professor projeta sua voz e seu gesto nos materiais de sua autoria.

Defino a autoria de MD, portanto, como um saber docente prático, de natureza experiencial e complexa, que, como tal, reúne e reatualiza saberes de outras naturezas,



constituindo-se como um saber compósito e heterogêneo (TARDIF, 2014). No caso do campo do ensino de línguas, a autoria de MD requer que sejam mobilizados tanto os saberes mais de ordem pedagógica e procedimental sobre como elaborar um MD, como os saberes relativos à linguística, à literatura, à gramática, saberes sobre a língua em uso, sobre metodologias para o ensino de línguas, sobre a relação afetiva do professor com o idioma que ensina etc. O professor mobilizará e reorganizará esses saberes, articulando-os entre si e com seu contexto de trabalho e trajetória formativa. Nesse sentido, enquanto saber docente, a autoria é suscetível a interferências de fatores contextuais na vontade, na motivação, no conhecimento e na intencionalidade do professor. É suscetível também à influência da passagem do tempo, durante a qual os professores, pela própria experiência na profissão, orientam suas práticas de acordo com as demandas do tempo em que se localizam. Logo, além de experiencial e aberta, a autoria tem também uma natureza adaptativa em relação ao tempo e ao contexto, o que a caracteriza como sistema complexo, tal como descreverei na próxima seção.

Além disso, enquanto saber docente, a autoria tem um caráter intencionalmente pedagógico, uma vez que, grosso modo, os professores criam ou adaptam MD para propiciar a aprendizagem de determinados aspectos relacionados à matéria que ensinam por um público específico. Fazendo relação com o proposto por Giddens (2003), esse endereçamento da ação do professor requer dele certo grau de reflexividade sobre seus padrões de ação. A intencionalidade pedagógica (PASTORIZA, 2021) pressupõe, portanto, a racionalização da ação (GIDDENS, 2003), o entendimento do professor sobre as bases da ação projetada nos MD, o que inclui a consciência discursiva sobre os saberes envolvidos nesse processo. Também, de maneira mais profunda, pressupõe o monitoramento reflexivo da ação (GIDDENS, 2003), a consciência sobre as dinâmicas dele com o seu entorno e os demais agentes (colegas de profissão, alunos, comunidade etc.), e de que forma os MD de sua autoria poderão refletir essas relações, conectando-se à realidade em que se dá o processo de ensino.

Por fim, entendo que a autoria como saber docente tem um caráter rotinizado, o que significa que, ao longo da experiência na profissão, os professores desenvolvem um *habitus* de autoria, ou seja, esquemas de ação rotinizados que orientam seu percurso autoral: pode ser o padrão de busca por materiais autênticos para compor o MD, o padrão de construção narrativa do material, o padrão de organização da sua estrutura, os tipos de recursos habitualmente utilizados, entre muitas outras possibilidades de padrões de ação, os quais podem variar de

professor para professor, de contexto para contexto, de tempos em tempos. Quando falo em práticas de autoria, me refiro às rotinas que constituem o processo autoral do professor, o seu percurso, levando em consideração que essas rotinas estão permeadas pelo *habitus* professoral desenvolvido ao longo da trajetória de cada docente. O que me interessa nesse percurso do tornar-se um professor-autor, ou seja, nesse processo de consolidação de um perfil de autoria, é a autopercepção dos professores sobre suas práticas autorais, o que inclui a rotinização dessas práticas, tanto em termos mais técnicos ou procedimentais quanto em termos mais subjetivos.

O que busquei fazer nesta seção foi definir a autoria de MD enquanto saber docente a partir dos conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2003) e rotinização (GIDDENS, 2003), identificando sua natureza experiencial, aberta, compósita, intencional e rotinizada, situada na dualidade entre as ações do professor (as rotinas) e a estrutura que as precede e em certa medida as determina (o *habitus*). Com isso, considero ter aprofundado a noção de que a autoria de MD faz parte do trabalho do professor ao explorar os modos através dos quais ela se torna um saber em ação, como parte constitutiva da carreira docente, abrindo espaço para compreender o papel que esse saber profissional desempenha na identidade e no trabalho do professor como autor. Esse tipo de abordagem que situa a carreira

[...] na interface entre o 'ator e o sistema' [...], considerando-a, ao mesmo tempo, como um constructo psicossocial modelado pela interação entre os indivíduos e as categorias ocupacionais, permite perceber melhor o papel que o saber profissional desempenha nas transações entre o trabalhador e seu trabalho. De fato, concebida em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor (TARDIF, 2014, p. 81).

É na direção do que emerge dessa interface entre ator e sistema que orientarei a próxima e última seção deste capítulo, propondo a tese de que a autoria de MD é um saber docente complexo.

### **3.3 Autoria como saber docente complexo**

Tentei demonstrar até o momento que é no devir do processo de elaboração de um MD que “nasce” e vai se consolidando a figura do professor-autor. Também, que é a partir da interconexão entre saberes múltiplos e heterogêneos e da relação entre o professor e o seu

trabalho que “nasce” a autoria como um saber docente. Esta tese, portanto, tem uma perspectiva emergentista sobre autoria.

A emergência, tomada grosso modo como aquilo que “nasce” (LEFFA, 2009), é um conceito operador fundamental do funcionamento de sistemas complexos, motivo pelo qual me interessa entender como ele opera em termos da temática que proponho. Isso porque considero que as práticas de autoria de MD emergem das interações entre elementos de diferentes naturezas que compõem o sistema educacional nos seus níveis macro e micro. Elas não são produto apenas da vontade ou da criatividade do professor, tampouco resultam exclusivamente do emprego de seus conhecimentos pedagógicos e linguísticos na tarefa de elaborar um MD. Elas resultam, isso sim, de um conjunto complexo e organizado de relações entre os sujeitos, os objetos e o meio ao longo do tempo. Isso significa dizer que transações entre os níveis de organização sistêmica educacional produzem efeitos no trabalho docente, de modo que a autoria de MD, como parte desse trabalho, se origina como um saber-fazer o qual denomino saber docente complexo. Em síntese, a tentativa aqui é, literalmente, complexificar a ideia de autoria como saber docente apresentada na seção anterior. Para isso, darei continuidade à discussão, ampliando meu horizonte de reflexão ao trazer ao texto conceitos-chave do pensamento complexo que serão úteis para definir a autoria como SDC. Em primeiro lugar, é preciso compreender noções elementares como *sistema*, *organização* e *emergência* para, em um segundo movimento, compreender como sistemas complexos funcionam.

No livro I de *O Método* (2016), Edgar Morin, um dos principais teóricos da Complexidade, observa o quão extraordinário é pensar que aquilo que concebemos como vida, espírito, humanidade, matéria etc., são, em si, propriedades emergentes de sistemas. Portanto, é válido pensar que os fenômenos de ensino e aprendizagem são também propriedades emergentes. Considerando os casos em que esses fenômenos ocorrem no campo da educação, a autoria de MD é uma ação docente desenvolvida dentro da dinâmica sistêmica educacional. Tendo isso em vista, a proposta desta seção é apresentar algumas relações entre aspectos característicos da autoria docente de MD desenvolvidos anteriormente e alguns conceitos da Complexidade que oferecem subsídios para identificar e descrever a dinâmica sistêmica da autoria como SDC.

Em *Teoria Geral dos Sistemas* (BERTALANFFY, 1975), o biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy define sistema como “um complexo de elementos em interação”. Conforme explica, alguns tipos de sistemas podem ser compreendidos como um todo a partir da análise das

características de cada um dos seus constituintes isoladamente, apresentando, por isso, uma natureza somativa. Por exemplo, o peso da carga de um caminhão que transporta soja é definido pela soma do peso de cada grão contido nessa carga. Todos eles têm essa mesma característica (o peso), que é somada. Trata-se de um todo, mas não um todo complexo.

Em sua proposta, Bertalanffy (1975) se atém aos sistemas que se distinguem não pelo seu número, mas pelas relações entre seus elementos, normalmente bastante diversos, o que caracteriza um sistema de natureza constitutiva. Nesses casos, para compreender o funcionamento do todo, além de conhecer individualmente as características de cada componente, é necessário compreender as relações entre eles (as condições em que se dão, a natureza, a estrutura etc.). O todo não corresponde simplesmente à soma das partes. Por exemplo, o funcionamento do corpo humano não é determinado pelas características individuais de cada órgão que o compõe, e sim pela integração entre as funcionalidades de cada um em um todo coeso e complexo. Assim, um dos aspectos que distingue os sistemas complexos de outros sistemas é que os comportamentos resultantes das relações entre seus componentes não correspondem às características individuais destes. Daí que surge o aforismo frequentemente utilizado para descrever esses tipos de sistemas: “o todo é diferente da soma das partes”. A esse respeito, de acordo com Bertalanffy (1975, p. 83), “[a]s características do complexo, comparadas às dos elementos, parecem ‘novas’ ou ‘emergentes’”, o que evidencia a emergência como um conceito operador fundamental em sistemas desse tipo.

Por sua vez, Morin (2016) defende que, além da emergência, outro conceito operador importante para a compreensão do que é um sistema é o de organização. Ao discorrer sobre o histórico da definição de sistema, o pensador francês elenca uma série de estudiosos, oriundos das mais diferentes áreas, que contribuíram nesse sentido. Segundo descreve, algumas definições, mais simples, acentuavam o caráter global característico desses sistemas, definindo-os como um conjunto de partes, componentes ou elementos; outras, correlacionavam o aspecto global com o aspecto relacional, definindo-os como um conjunto de elementos que interagem entre si (que é o caso de Bertalanffy (1975)). Para Morin (2016), esta última definição, que entende o sistema como “uma inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou uma unidade global” (MORIN, 2016, p. 130) é provisória. Com base nessa afirmação, é possível compreender que é como se tal definição designasse um estágio intermediário em que um

sistema complexo se encontra em dado momento, diante de certas circunstâncias, antes de se organizar e se estabilizar: “assim que adquirem um caráter regular e estável, as inter-relações entre elementos, acontecimentos, ou indivíduos se tornam organizacionais e constituem um todo” (MORIN, 2016, p. 131). Conforme resume Morin (2016), o conceito de sistema é paradoxal: considerado como um todo, ele é homogêneo; considerado em termos de seus constituintes, é heterogêneo.

Essa fase provisória a que se refere é interativa, é onde as relações entre os elementos ainda estão acontecendo, motivo pelo qual Morin (2016) distingue *interação* de *inter-relação*; aquela opera ainda na desordem dos encontros, esta é uma interação organizada e estável, consolidada como um todo sistêmico: “[n]ão existe princípio sistêmico anterior e exterior às interações entre elementos. Mas existem condições físicas de formação em que certos fenômenos de interações assumem a forma de inter-relações, tornam-se organizacionais” (MORIN, 2016, p. 132). Com base nisso, sugere que a definição de sistema deve contemplar uma “reciprocidade circular” (MORIN, 2016, p. 133) entre as noções de inter-relação, totalidade e organização: “a partir daí, podemos conceber o sistema como *unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos*” (MORIN, 2016, p. 131). Dessa forma,

[...] o sistema constitui uma realidade topológica, estrutural, qualitativamente nova no espaço e no tempo. A organização transforma uma diversidade descontínua de elementos em uma forma global. As emergências são as propriedades globais e particulares que resultam dessa formação inseparável da transformação dos elementos (MORIN, 2016, p. 146).

Como expliquei nas linhas anteriores, em referência a Bertalanffy (1975), esse processo de complexificação das interações (a organização) produz novas características que correspondem ao funcionamento do sistema como um todo e não a um ou outro aspecto particular de cada um de seus componentes. Esse fenômeno é chamado emergência (BERTALANFFY, 1975; MORIN, 2016). A emergência é um processo que cria recursivamente padrões e níveis de organização dentro de um sistema (sistemas dentro de sistemas), expandindo-o de maneira a estabelecer conexões com outros sistemas e formar uma rede complexa de inter-relações.

É interessante perceber que, enquanto Bertalanffy (1975) constrói sua definição de sistema a partir do conceito de emergência, Morin (2016), ao fazer o mesmo, parte do conceito de organização. Totalidade, organização e emergência são conceitos tão imbricados na definição

de sistema que é possível construí-la tomando como ponto de partida qualquer um deles. Ao falar sobre esse entrelaçamento conceitual, Morin (2016) destaca que, embora sejam “relativamente distinguíveis” (p. 133),

[...] é demasiadamente abstrato separar esses três termos, uma vez que a organização e a unidade global podem ser consideradas como qualidades e propriedades novas que emergem das inter-relações entre as partes; que a organização e as qualidades novas podem ser consideradas como aspectos característicos da unidade global; que a unidade global e suas qualidades emergentes podem ser consideradas produto da própria organização. É sobretudo a noção de emergência que pode ser confundida com a de totalidade, o todo sendo emergente, e a emergência sendo um aspecto do próprio todo (MORIN, 2016, p. 135-136).

Essa abstração a que se refere Morin (2016) se tornou o meu maior desafio nesta tese. Afinal, considerando a educação como um sistema complexo do qual o professor faz parte, o que é a autoria docente de MD? Onde ela se localiza nesse todo complexo? Minha opção foi por abordá-la como um saber emergente das interações do professor com os demais agentes do sistema educacional, ou seja, como um saber que se constitui em uma dinâmica sistêmica educacional, emergindo como saber-fazer adaptativo complexo. Dito de outra forma, entendo a autoria como sistema adaptativo complexo aninhado no sistema educacional. Assim, como expliquei anteriormente, na apresentação da tese, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa identificar e descrever a dinâmica sistêmica organizacional da autoria docente de MD para o ensino de línguas a partir de uma análise reinterpretativa de autonarrativas de três professores sobre suas práticas de autoria. Esse desafio evidenciou a necessidade de construir um sistema descritivo, o que exige pensar a complexidade para além do seu uso como metáfora (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; KNIGHT, 2022).

Sobre esse tema, Larsen-Freeman e Cameron (2008) inscrevem na agenda das pesquisas em LA a busca por suas próprias metáforas a fim de evidenciar a relevância do trabalho com complexidade na área. Defendem que, para que a metáfora da complexidade vire teoria na LA, é preciso que se trabalhe com classificações específicas do campo, terminologia e teoria explicativa se o objetivo é ir além da metáfora da complexidade. Isso porque há uma diferença substancial entre dizer que determinado fenômeno “é” um sistema complexo e dizer que ele é “semelhante” a um sistema complexo:

[...] torna-se cada vez mais difícil distinguir reivindicações de classificação de reivindicações de similaridade metafórica. Se afirmamos, por exemplo, que ‘a

interlíngua é um sistema complexo', queremos dizer que a interlíngua preenche os critérios para ser um sistema complexo ou que a interlíngua é metaforicamente como um sistema complexo? O que precisamos ser capazes de fazer, se a teoria da complexidade for superar seu papel metafórico e de ponte, é desenvolver uma classificação específica de campo: ou seja, precisamos ser capazes de responder a essa pergunta usando critérios definidos para o campo da linguística aplicada. A categorização é apenas um aspecto da construção da teoria ao lado de outros, incluindo: a relação com outras teorias e trabalhos existentes; classificação da natureza das hipóteses; o que conta como dados e evidências; o papel da descrição, explicação e previsão; e o desenvolvimento de métodos empíricos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 11)<sup>19</sup>.

Para tanto, as autoras defendem que é necessário que os linguistas aplicados desenvolvam uma espécie de “modelagem do pensamento complexo” (no original, *Complexity thought modeling*):

A modelagem de pensamento complexo é projetada para ajudar pesquisadores e profissionais a usar a teoria da complexidade para pensar sobre um problema ou situação, como uma introdução à modelagem real, à coleta de dados ou à intervenção prática. A modelagem de pensamento começa com a identificação dos sistemas de interesse e suas dinâmicas e, em seguida, passa a examinar a natureza da mudança no sistema e como os parâmetros do sistema contribuem para a mudança (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 70)<sup>20</sup>.

O que estou defendendo aqui é que a autoria docente “é” um sistema complexo porque se comporta efetivamente como tal e não que é “semelhante” a um sistema complexo. A construção dessa tese contempla os requisitos que Larsen-Freeman e Cameron (2008) descrevem para que as pesquisas em Complexidade e LA (e, incluo nessa perspectiva também, a Educação) ultrapassem a similaridade metafórica: além do sistema de categorias identificado a partir da implementação da ATD como método, conforme descrevo no capítulo 4, desde o primeiro capítulo venho trazendo elementos teóricos de trabalhos já existentes como forma de revisitar o conceito de autoria, evidenciando sua complexidade constitutiva e propondo que

---

<sup>19</sup> [...] it becomes more and more difficult to distinguish claims of classification from claims of metaphorical similarity. If we claim, for example, that “interlanguage is a complex system”, do we mean that interlanguage fulfils the criteria for being a complex system or that interlanguage is metaphorically like a complex system? What we need to be able to do, if complexity theory is to move past its metaphorical and bridging role, is to develop a field-specific classification: i.e. we need to be able to answer that question using criteria defined for the field of applied Linguistics. Categorization is just one aspect of theory-building alongside others, including: the relationship to other theories and existing work; classification of the nature of hypotheses; what counts as data and evidence; the role of description, explanation, and prediction; and the development of empirical methods.

<sup>20</sup> Thought modeling is designed to help researchers and practitioners use complexity theory to think about a problem or situation, as a lead-in to actual modeling, to data collection, or to practical intervention. Thought modeling begins with identifying the systems of interest and their dynamics, and then proceeds to examine the nature of change in the system and how system parameters contribute to change.

ocupe um lugar de produção de sentidos no trabalho docente a partir de dados que emergem das percepções dos próprios professores a respeito da formação sociotemporal do seu saber autoral.

O modelo de base que adoto para a descrição desse meu sistema complexo de interesse (a autoria docente de MD para o ensino de línguas) é o proposto por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Em síntese, nesse modelo, as autoras definem agentes, processos e subsistemas como componentes de SC cujas relações ocorrem em escalas temporais e níveis de organização social e individual. Dessas relações emergem espaços de estado, uma espécie de “paisagem de possibilidades de um sistema” (LARSEN-FREEMAN, 2008, p.49) composta por regiões chamadas atratores. De modo geral, o sistema se estabiliza em regiões atratoras, onde se dá o seu equilíbrio. Portanto, um atrator pode ser definido como o espaço de estado preferencial do sistema. No entanto, como são dinâmicos, SC estão em constante evolução, mesmo quando em estado de equilíbrio, pois são extremamente responsivos às mudanças que ocorrem em outros sistemas. Dada essa dinâmica, é possível que eles se movam ao redor de um estado atrator ou de um estado atrator para outro quando alguma força os “empurra” nessa direção, instaurando um processo de mudança do sistema e emergência de novos padrões de comportamento. Essas mudanças podem se dar de forma constante ou em saltos descontínuos em escalas e níveis.

A mudança é um dos processos inerentes aos SC. Ela é um processo de coadaptação entre componentes dentro de um contexto (a paisagem) no qual as relações entre eles mudam com base em parâmetros de controle e variáveis coletivas que organizam essas mudanças, conduzindo o sistema por uma trajetória entre uma região e outra de um atrator (caracterizando a variabilidade sistêmica), ou, de forma mais drástica, fazendo o sistema romper as barreiras da região atratora, mudando de estado e produzindo comportamentos emergentes: “a mudança em um sistema pode ser vista como uma trajetória através do espaço de estados do sistema” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 49). Por fim, o ponto crítico da transição de fase de um sistema (como a gota d’água que faz o copo transbordar ou, como exemplificam as autoras, o grão que provoca a avalanche de uma pilha de areia) é chamado fractal.

Para identificar e descrever essa dinâmica de SC, Larsen-Freeman e Cameron (2008) elaboraram um quadro com 15 itens, como uma espécie de roteiro para auxiliar os pesquisadores na modelagem do pensamento complexo sobre o sistema de interesse. Segundo pontuam, seguir



esses passos não só possibilita produzir mais perguntas sobre o sistema descrito como também imaginar seu funcionamento sob diferentes condições e parâmetros. Para as autoras, as etapas descritas demonstram que é possível colocar a “[...] a metáfora da complexidade em ação – a aplicação da teoria da complexidade aos problemas da linguística aplicada” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 71)<sup>21</sup>:



Figura 3: Etapas para identificação e descrição de sistemas complexos

<sup>21</sup> [...] the complexity analogy or metaphor in action-the application of complexity theory to applied linguistic issues.

Fonte: a autora, adaptado de Larsen-Freeman e Cameron (2008)

As etapas desse modelo podem ser reagrupadas em quatro grupos conceituais, evidenciando a centralidade da relação entre atratores e mudança para a descrição de SC feita por suas autoras:

- (I) componentes, escalas e níveis, e relações;
- (II) atratores (trajetória, preferências, variabilidade);
- (III) mudança (contexto, coadaptação, dinâmica, parâmetros de controle, variáveis coletivas e emergência);
- (IV) fractais.

O mapa conceitual a seguir ilustra esse agrupamento:

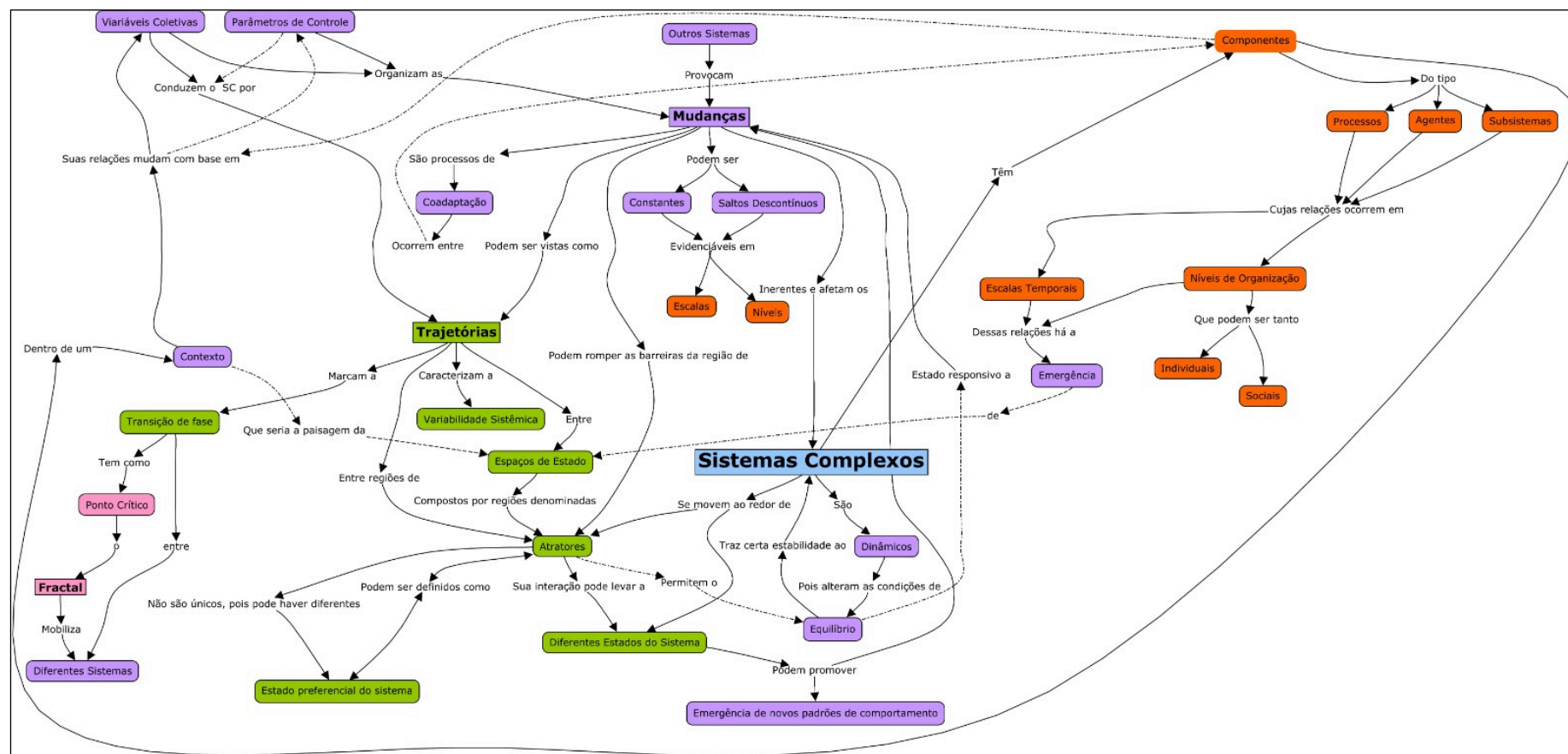


Figura 4: Identificação e Descrição de SC  
Fonte: a autora, adaptado de Larsen-Freeman; Cameron (2008, p. 70-71)

Esse funcionamento de SC que descrevi brevemente nos parágrafos anteriores e na Figura 4, com base do modelo de Larsen-Freeman e Cameron (2008), pode ser implementado para uma descrição geral da autoria como saber docente complexo em termos sistêmicos. Destaco que esse trabalho prossegue no capítulo 4, no qual utilizo esses pressupostos descritivos de SC como pano de fundo para a criação de uma metodologia complexa e, finalmente, se aprofunda no capítulo 5, onde reposiciono o quadro teórico-metodológico complexo construído ao longo de todo o trabalho ao trazer as especificidades da autoria como SDC nas práticas dos professores participantes. Antes disso, no entanto, é preciso aprofundar algumas questões.

Para descrever a autoria como um SDC é preciso compreender que sistemas humanos interagem aninhados de tal forma que é bastante difícil localizar fronteiras entre eles a fim de descrever um sistema de interesse em determinada área:

De fato, quanto mais de perto se olha para o limite de um sistema complexo/aberto, mais problemática a questão se torna. Por exemplo, no nível celular, geralmente não é claro quais moléculas pertencem ao sistema e quais pertencem ao cenário quando se amplia uma membrana celular. O mesmo é verdade quando se tenta distinguir entre pessoa e não-pessoa no nível da pele, ou quando se tenta desvendar as origens e a autoria de um *insight* particular. Não se pode especificar simplesmente – ou, talvez mais apropriadamente, simplesmente não se pode especificar – as localizações de tais fronteiras em termos objetivos (DAVIS; SUMARA, 2006, p. 15)<sup>22</sup>.

Davis e Sumara (2006) representaram essa interconexão entre sistemas da seguinte forma:

---

<sup>22</sup> In fact, the closer one looks at the boundary of a complex/open system, the more troublesome the issue becomes. For example, at the cellular level, it is usually not clear which molecules belong to the system and which to the setting when one zooms in on a cell membrane. The same is true when attempting to distinguish between person and not-person at the level of the skin, or when attempting to unravel origins and authorship of a particular insight. One cannot specify simply—or, perhaps more appropriately, simply cannot specify—the locations of such boundaries in objective terms.

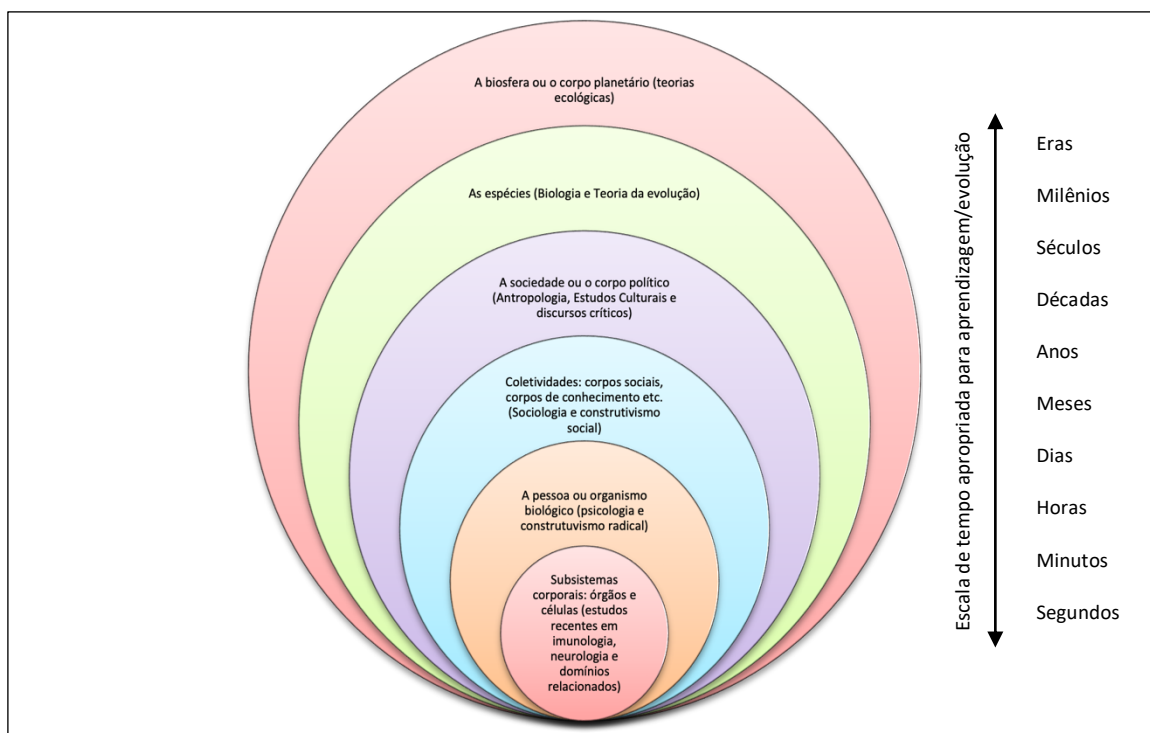


Figura 5: níveis e escalas de atividade complexa  
 Fonte: a autora – adaptado de Davis e Sumara (2006, p. 28)

Os autores observam que o pensamento complexo nos obriga a considerar o quão implicados estamos nos fenômenos que estudamos, reconhecendo que nossas representações do mundo existem, no mundo real, como estruturas complexas aninhadas, co-implicadas, dinâmicas etc. Dessa forma, “[o] pensamento complexo nos ajuda a realmente assumir o trabalho de tentar entender as coisas enquanto fazemos parte das coisas que tentamos entender” (DAVIS; SUMARA, 2006, p. 16)<sup>23</sup>. Portanto, quando desenvolvemos nossas pesquisas sob um paradigma complexo, as ideias de “dentro” e “fora” sofrem um deslocamento de sentido diante do fato que sistemas complexos se interpenetram e se interrelacionam. Logo, o que está “fora” de um sistema é, a rigor, também, outro sistema ou parte(s) de sistema(s). Então, “para fins de estudo de uma forma complexa, os limites físicos ou conceituais de um sistema complexo/aberto são sempre contingentes aos critérios usados para definir ou distinguir o

<sup>23</sup> Complexity thinking helps us actually take on the work of trying to understand things while we are part of the things we are trying to understand.

sistema de seu pano de fundo” (DAVIS; SUMARA, 2006, p. 15)<sup>24</sup>, que acaba sendo, no final das contas, outro(s) sistema(s).

Descrever a autoria como sistema complexo exige, portanto, que se identifique suas contingências. No capítulo 1, fiz isso ao investigar a dispersão do tempo autoria nas pesquisas sobre elaboração de MD nas áreas da Educação e da LA e, no capítulo 2, procurei fazê-lo através de um panorama histórico sobre o conceito. Esses primeiros capítulos criaram as condições de base para o aprofundamento progressivo da temática neste capítulo, dedicado a descrever aspectos da dinâmica sistêmica da autoria de MD como saber docente complexo. Assim, quando ao longo do trabalho menciono os termos “dentro” e “fora”, “interno e externo”, não significa que aquilo que considero estar “fora” ou ser “externo” à autoria não faça parte de um todo sistêmico que a engloba, e sim que não se trata de constituintes implicados em nível mais imediato desse sistema que me interessa descrever.

Sobre isso, é preciso ter em mente que não só os agentes, mas também os processos interativos entre eles são componentes de sistemas complexos. Sobre isso, Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam:

Os componentes de um sistema podem ser processos em vez de entidades. Uma forma alternativa de ver o ecossistema florestal, por exemplo, seria como um conjunto de processos interligados: processos de crescimento e decadência, de alimentação e digestão, de acasalamento e reprodução. Os sistemas cognitivos são sistemas de processo em vez de sistemas concretos [...]. Os sistemas que usam linguagem também podem ser vistos como sistemas de processo. Os componentes de sistemas complexos podem ser eles próprios sistemas complexos e, portanto, subsistemas do sistema maior [...]” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26)<sup>25</sup>.

A autoria docente de MD, portanto, pode ser definida como um sistema de processos que está aninhado dentro de um sistema maior, o educacional, que, por sua vez, está aninhado em

---

<sup>24</sup> Thus, for the purposes of studying a complex form, the physical or conceptual boundaries of a complex/open system are always contingent on the criteria used to define or distinguish the system from its backdrop.

<sup>25</sup> The components of a system may be processes, rather than entities. An alternative way to see the forest ecosystem, for example, would be as a set of interconnected processes: processes of growth and decay, of feeding and digestion, of mating and breeding. Cognitive systems are process systems rather than concrete systems [...]. Language-using systems may also be seen as process systems. The components of complex systems may themselves be complex systems, and thus 'subsystems' of the bigger system.

um sistema ainda maior, o sociocultural, assim como sistemas de outras naturezas com os quais eventualmente pode se relacionar.

De acordo com Davis e Sumara (2006), a escala temporal é um recurso viável para, em termos pragmáticos, descrever sistemas complexos de interesse, tal como demonstra a Figura 5: níveis e escalas de atividade complexa, que correlaciona o ritmo da evolução de SC a seus tamanhos relativos. Portanto, a temporalidade não só está no cerne do processo de surgimento, adaptação e mudança de sistemas complexos como também é parâmetro essencial de sua descrição. No caso do sistema educacional, especificamente em relação aos professores como agentes, os processos de desenvolvimento de seus saberes ocorrem ao longo de uma escala temporal de alguns anos, desde a escola e a família como fontes sociais primárias de estruturação dos saberes sobre a profissão até a socialização que ocorre na construção da carreira docente, na formação inicial e ao longo da prática laboral cotidiana (TARDIF, 2014), durante a qual há uma reelaboração desses saberes em um novo nível emergente, chamado de saberes da experiência:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Ao relembrar que os saberes experienciais emergem de um processo de ressignificação de saberes de diferentes naturezas desenvolvidos nas fases pré-profissionais da carreira docente, pode-se afirmar, com base em Debrun (1996b), que a experiência docente é um processo auto-organizativo de complexificação do conhecimento do professor, uma reestruturação do que o professor vive e sabe<sup>26</sup>:

[h]á auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente (e não analiticamente) distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor (ou sem supervisor onipresente) – interação essa que leva eventualmente à constituição de uma ‘forma’ ou à reestruturação, por ‘complexificação’, de uma forma já existente (DEBRUN, 1996b, p. 13; DEBRUN, 1996; DEBRUN, 1997; DUBOC, 2020; DUBOC, 2015; FONTANA e TREVISAN, 2020; FREIRE, 1996; FURTADO, SAKOWSKI e TÓVOLI, 2015; GUÉRIOS, 2019).

---

<sup>26</sup> Conforme definido anteriormente, aqui adoto uma concepção ampla de saber com base em Tardif (2014), para quem o saber docente “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2014, p. 60).

Portanto, os saberes emergentes da experiência de um professor não equivalem aos seus saberes pessoais, pedagógicos, curriculares ou da formação profissional empregados isoladamente uns dos outros em seu trabalho, tal qual foram aprendidos nos outros espaços de socialização, pois são todos eles atravessados e redimensionados pela experiência prática da docência. Há, portanto, uma articulação sociotemporal na qual saberes de origens e naturezas diversas se entrecruzam e se auto-organizam em um saber novo emergente que estrutura as práticas e os discursos docentes. Portanto, os saberes experienciais não são somativos, mas sim constitutivos (BERTALANFFY, 1975). Por essa razão, esses saberes são essencialmente complexos. Logo, se consideramos a autoria como um saber docente de tipo experiencial, ela é, igualmente, complexa. Durante o processo de aprendizagem da profissão, ela emerge como um saber-fazer orientado para atender a demandas de ensino e aprendizagem através dos MD dos quais o professor é autor, uma vez que, como expliquei anteriormente, MD não são *qualquer coisa* que potencialmente serve para ensinar; eles são *alguma coisa* projetada intencionalmente para ensinar, criando *affordances* para a aprendizagem. Dessa forma, se torna relevante compreender como se dá o processo de desenvolvimento dos perfis e dos percursos dos professores como autores de MD. Os conceitos de *atrator* e *espaço de estados* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) ajudam com essa compreensão.

Vimos que os saberes experienciais do professor – aqueles que, grosso modo, ele usa para exercer o seu trabalho (TARDIF, 2014) – emergem ao longo da prática a partir das relações que vão se estabelecendo entre agentes (professores, alunos, instituições etc.), processos (socialização, cognição-subjetivação etc.) e subsistemas (diretrizes curriculares, materiais didáticos etc.), ou seja, por meio das condições físicas, estruturais, instrumentais e socializantes da sua profissão. Essas interações vividas nesses âmbitos pelos professores ao longo da carreira, mediante certas condições de seus respectivos contextos de atuação, constroem uma espécie de “paisagem” sobre a qual o professor transita, chamada também de espaço de estados:

Em uma metáfora espacial vívida, um sistema dinâmico complexo pode ser visualizado como vagando por uma paisagem, subindo colinas e descendo por vales, ocasionalmente parando quando um vale é muito profundo para sair facilmente, mas retomando sua jornada se reunir energia suficiente para escapar. A paisagem inclui



áreas onde o sistema paira no limite de várias possibilidades muito diferentes LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 45-46)<sup>27</sup>.

A Figura 6 projeta em três dimensões essa metáfora espacial da paisagem de SC a que se referem Larsen-Freeman e Cameron (2008):

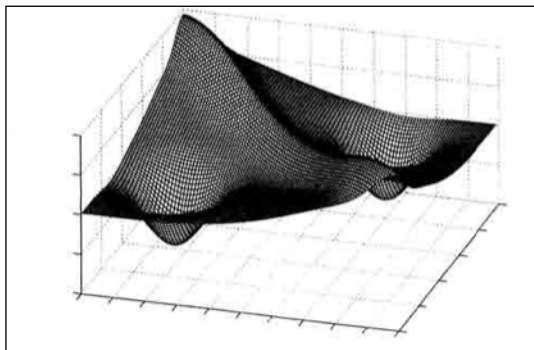


Figura 6: metáfora espacial de um espaço de estados de um SC  
Fonte: Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 46)

O espaço de estados, portanto, é o conjunto de todas as possibilidades de organização de um sistema<sup>28</sup>. Portanto, cada ponto dessa paisagem corresponde a um estado do sistema. Nesse caso, a noção de ‘estado’, porém, se deslocada de seu significado cotidiano como algo não dinâmico para uma compreensão oposta, em termos de movimento e atividade auto-organizativa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008):

O espaço de estados é uma coleção de todos os estados possíveis de um sistema; cada ponto na paisagem representa um estado do sistema. [...] Ao ver a paisagem como um espaço de estados, o caminhante torna-se um sistema dinâmico complexo. À medida que ele se move pela paisagem, o sistema se move por estados sucessivos. O caminho do caminhante é o caminho do sistema, chamado trajetória (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 45-46)<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> In a vivid spatial metaphor, a complex dynamic system is visualized as wandering across a landscape, up hills and down through valleys, occasionally coming to a halt when a valley is too deep to get out of easily but resuming its journey if it gathers enough energy to escape. The landscape includes areas where the system hovers on the edge of various, very different possibilities.

<sup>28</sup> Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) observam, existe uma limitação para que se consiga descrever o conjunto total de estados possíveis de um sistema, mesmo porque alguns desses estados são futuros e, dada à não-linearidade inerente a SC, não é possível prevêê-los. As autoras pontuam que, na realidade, os espaços de fase de sistemas complexos são multidimensionais e, portanto, não conseguimos desenhá-los e, em muitos casos, sequer imaginá-los: “O que acontece então é uma espécie de compressão metafórica de dimensões; o sistema multidimensional é mostrado em três dimensões [...] e descrito usando o vocabulário tri e quadridimensional de colinas, vales e trajetórias” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 49).

<sup>29</sup> A state space is a collection of all possible states of a system; each point in the landscape represents a state of the system. [...] To see the landscape as a state space, the walker becomes a complex dynamic system. As he or she moves across the landscape, the system moves through successive states.

Com base nesse raciocínio, é possível enxergar que o caminho do professor pela paisagem da sua prática profissional é o caminho do sistema, a sua trajetória ou, nos termos que utilizo aqui, o seu percurso. No tocante à elaboração de MD, os percursos de autoria são as trajetórias percorridas pelos professores-autores para elaborar MD.

Nessa paisagem descrita por Larsen-Freeman e Cameron (2008), há regiões preferidas pelos sistemas, chamadas também de *atratores*, isto é, “estados estáveis” para os quais ele sempre tende a retornar diante de perturbações ambientais, conforme explicam Damineli e Souza (2008, p. 3):

[a] organização de uma dada rede e sua relação com o meio conferem ao sistema certa estabilidade, relacionada à capacidade de manter sua organização frente a perturbações ambientais. Vale ressaltar que a estabilidade não implica de maneira alguma a ausência de variações, mas sim variações que ocorrem consistentemente dentro de certa faixa, caracterizando um estado estável.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) identificam três tipos de atratores: fixos, cíclicos e caóticos. Segundo as autoras, atratores fixos (ou profundos) dentro de uma paisagem sistêmica representam o estado estável e preferencial no qual o sistema tende a permanecer e para o qual tende a retornar. Nos atratores cíclicos (ou de circuito fechado), o sistema se move sucessivamente entre diferentes estados atratores. Já os atratores caóticos (ou estranhos) são “uma região do espaço de estados em que o comportamento do sistema se torna bastante selvagem ou instável” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 56), uma vez que muda de um estado para outro a partir de qualquer mínima perturbação da sua ordem. Esses tipos de atratores podem ser representados da seguinte maneira:

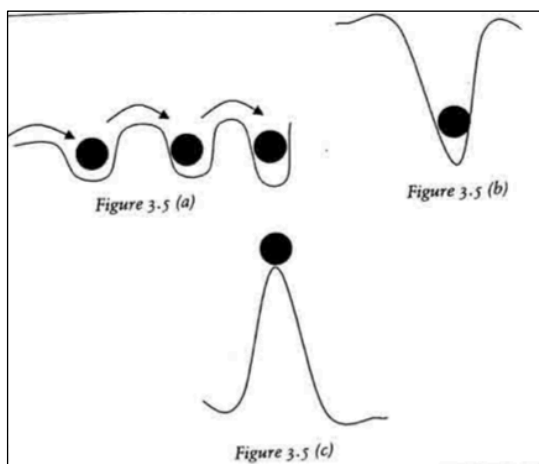


Figura 7: atratores cíclicos (a), fixos (b) e caóticos (c)

---

Fonte: Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 51)

A Figura 7 representa um recorte da representação tridimensional da Figura 6 através do qual vemos três estados possíveis de organização sistêmica (sendo o sistema representado como uma bola rolando pela paisagem) que variam em termos de sua estabilidade, dos mais aos menos estáveis, ou seja, de atratores profundos a atratores caóticos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) usam o exemplo de uma pessoa que iniciou um novo trabalho como analogia a essa variabilidade:

Após um período de tempo com muita mudança (mostrado como movimentos ao redor da paisagem), as coisas se acomodam em uma rotina relativamente fixa e improvável de mudar novamente no curto prazo; o sistema da pessoa no trabalho está em um atrator profundo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 51)<sup>30</sup>.

Essa analogia é útil para pensar a construção das paisagens da autoria de MD como saber docente complexo. Podemos considerar, a partir de pesquisas como a de Tardif e Raymond (2000), que os primeiros anos de desenvolvimento da carreira dos professores formam o período em que eles estabelecem a base de seus saberes profissionais. É durante esse primeiro período de desenvolvimento profissional que seus saberes serão submetidos ao crivo da prática, transformando-se em saberes da experiência, eixo articulador dos saberes docentes (TARDIF, 2014). Com o passar do tempo e por meio dos processos de socialização na profissão, esse estado inicial da sua carreira se move de uma fase exploratória, mais instável, em direção a uma fase consolidativa, mais estável (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2014):

Haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira: (1) uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escola, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis [...]; (2) uma fase de estabilização e consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho [...]" (TARDIF; REYMOND, p. 227-228).

Dessa forma, o relevo da paisagem dos saberes docentes é delineado pelos diversos estados que se organizaram entre uma e outra fase, o que significa que, de modo geral, as práticas profissionais de um professor se estruturam de formas diferentes em níveis de

---

<sup>30</sup> After a period of time with much change (show as movement around the landscape), things settle down into a routine that is relatively fixed and unlikely to change again in the short term; the system of the person at work is in a deep attractor.

desenvolvimento e escalas temporais, ora ocupando regiões mais íngremes da paisagem, ora regiões mais profundas, ora regiões mais intermediárias, isto é, se organizando dentro ou ao redor de estados atratores mais ou menos estáveis, a depender dos contextos da sua profissão. Nesse sentido, como já mencionei anteriormente, a autoria enquanto saber docente não só se organiza de maneiras diferentes de professor para professor como também dentro da experiência de um mesmo professor como autor de MD ao longo de sua carreira.

Assim, considerando, por exemplo, a sucessão de tendências metodológicas que, em diversos momentos, pautaram/pautam o ensino de línguas, o professor supostamente estruturaria seus MD de formas diferentes dentro do marco de cada tendência que tenha aderido ao longo do tempo da sua experiência docente. Assim, ele estabilizaria suas práticas de autoria dentro de regiões atratoras correspondentes aos pressupostos teóricos, pedagógicos etc., da(s) metodologia(s) de sua preferência.

Portanto, os conceitos de atrator e espaço de estados são importantes para definir os percursos de autoria como as trajetórias que os professores percorrem pela paisagem delineada ao longo de suas carreiras a partir das interações com o meio e com os demais agentes sistêmicos, consolidando padrões de comportamentos de longo prazo (TARDIF; RAYMOND, 2000; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) através de um processo que, na seção 3.2, chamei de *rotinização* (GIDDENS, 2003; TARDIF, 2014). Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), esses comportamentos de longo prazo (aqui chamados também de *rotinas*) se distribuem em regiões ou “bacias atratoras” de um espaço de estados, nas quais os professores estabilizam suas práticas profissionais. Dito de outro modo, as rotinas compõem o estado atrator de base estável para o qual o sistema do professor tende a retornar, como numa espécie de ponto de referência (e preferência) dentro do espaço de estados pelo qual ele se movimenta. Tendo isso em vista, as práticas de autoria podem localizar-se em regiões atratoras nas quais ele prefere e costuma:

- (a) adaptar MD elaborados por terceiros;
- (b) criar MD “do zero”;
- (c) alternar entre (a) e (b)

Essas regiões estão bem próximas, fazendo parte de uma mesma bacia atratora, caracterizada pela presença de práticas autorais que variam entre (a) e (b) ou se consolidam em uma região com mais frequência do que em outra, mas ainda assim mantendo um grau de

variabilidade que possibilita que vez ou outra o professor frequente o atrator menos visitado. Dessa forma, a autoria enquanto SC apresenta “graus de variabilidade em torno de estabilidades” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 238)<sup>31</sup>, o que significa que a sua estabilidade, ou estado estável (DAMINELI; SOUZA, 2008), é dinâmica e não estática: “A estabilidade dinâmica é diferente da estase porque inclui variação local e está aberta a mudanças futuras” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 56)<sup>32</sup>, pois, ao mesmo tempo que garante relativa flexibilidade ao sistema para operar em mais de uma região preferencial do seu espaço de estados, quando aumenta, pode indicar mudança de fase do sistema e a emergência de novos comportamentos complexos que passam a integrar o espaço de estados: “o que o sistema faz após a mudança de fase é qualitativamente diferente do que fazia antes” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 59)<sup>33</sup>.

Assim, quando o grau de variabilidade sistêmica aumenta, ou seja, quanto mais o sistema se movimenta em direção aos limites de seus atratores, ocupando regiões antes pouco frequentadas e promovendo pequenas mudanças locais que desequilibram o sistema, maiores são as chances de emergência de um novo comportamento sistêmico, que vai depender do quão estável é um sistema: “[q]uanto mais estável for o sistema, maior a probabilidade de retornar ao seu atrator habitual após a perturbação. Um sistema menos estável tem maior probabilidade de mudar para um comportamento diferente” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 238)<sup>34</sup>. Em relação a isso, identifico ao menos três estados possíveis quanto à autoria.

Na primeira situação, considerando um professor cujas práticas de autoria se localizam nos atratores relativamente<sup>35</sup> fixos (a) e (b) acima, é plausível imaginar que, para ele, a trajetória de uma região de atração para outra pode ser relativamente suave, uma vez que já é um professor-autor, ou seja, já estabilizou suas práticas de autoria preferenciais, localizadas em (a), (b) ou entre ambos os atratores, contínua ou eventualmente. Também, é razoável presumir que, dada a proximidade entre essas regiões, o grau de variabilidade ou alternância do sistema entre

---

<sup>31</sup> A complex system will show degrees of variability around stabilities [...].

<sup>32</sup> Dynamic stability is different from stasis because it includes local variation and is open to future change.

<sup>33</sup> what the system does after the phase shift is qualitatively different from what it did before.

<sup>34</sup> The more stable the system is, the more likely it is to return to its customary attractor following the perturbation. A less stable system is more likely to shift into a different behavior.

<sup>35</sup> Relativamente porque mesmo em um atrator estável, o sistema segue mudando “como resultado de mudanças em seus elementos constituintes ou agentes, mudanças na forma como eles interagem e em resposta a mudanças em outros sistemas aos quais está ligado” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 238).

uma e outra não é alto o suficiente para desestabilizar as práticas de autoria que se localizam nessa região, mesmo quando o professor se move de uma para a outra, ao redor de uma e outra, etc. Metaforicamente, há menos risco de “perder-se” na paisagem quando as trajetórias entre estados atratores são curtas e permanecem dentro dos limites conhecidos. Nesse caso, o sistema sabe o caminho de volta, pois está em equilíbrio dinâmico com o contexto.

No entanto, e esse é um segundo estado possível, fatores contextuais, por sua força, podem empurrar esse sistema para fora dos limites de seu atrator, desestabilizando-o. Acerca disso, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 56)<sup>36</sup> pontuam:

Um modo estável de comportamento de um sistema ocorre quando ele está ‘dentro’ de um atrator forte. Podemos então pensar na estabilidade do sistema naquele ponto em termos de quão resistente o sistema é a ser empurrado para fora do atrator por perturbações externas [...]. A força do ‘empurrão’ necessário para enviar o sistema para fora do atrator é uma forma de medir a força do atrator e a estabilidade do comportamento do sistema dentro dele.

No caso da elaboração de MD, a força dos atratores da autoria nem sempre resiste aos fatores contextuais decorrentes da influência de outros agentes na paisagem, tais como as instituições de ensino, que podem impor altas demandas de trabalho para o professor, deixando-o sem tempo disponível para criar MD, ou, ainda, obrigá-lo a utilizar os MD oferecidos pela instituição, sem a possibilidade de adaptá-los. Nesses casos, longe de seu estado de referência, as práticas de autoria docente se tornam tão suscetíveis aos fatores contextuais que não conseguem retornar ao equilíbrio como agência recorrente na vida laboral do professor, ao menos não na forma anterior. Uma das consequências possíveis dessa situação é que o professor, ao não conseguir retomar as práticas de autoria anteriores, opte por (ou seja levado a) reutilizar, sem nenhuma adaptação, MD elaborados por terceiros ou, de maneira mais drástica e bastante incomum – ainda que dentro das possibilidades de arranjo da sua paisagem profissional – não fazer uso de MD. Esse comportamento emergente pode ser entendido como uma solução adaptativa (DAMINELI; SOUZA, 2008) à instabilidade contextual. Assim, cria-se um novo estado de equilíbrio (longe da autoria) entre sistema e contexto em uma nova região atratora na qual o

---

<sup>36</sup> A stable mode of behavior in a system occurs when the system is 'in' a strong attractor. We can thus think of the stability of the system at that point in terms of how resistant the system is to being pushed out of the attractor by perturbations from outside. [...] The strength of the 'push' needed to send the system out of the attractor is one way of measuring the strength of the attractor and the stability of the system's behavior inside it.

professor não é autor e, nessa condição, em vez de estabilizar rotinas de autoria, pode desenvolver outras rotinas, tais como aquelas relacionadas à busca de MD em repositórios, em grupos de troca de materiais entre professores pelas redes sociais etc.

Uma terceira situação possível é que fatores contextuais também podem ter força suficiente para conduzir um sistema cada vez mais para dentro das fronteiras de um atrator, fixando-o em uma região que se torna progressivamente menos dinâmica, mais fixa e profunda. Tomando como exemplo o caso do professor que se estabiliza em uma região da paisagem que está fora da bacia atratora da autoria, o contexto pode fortalecer ainda mais esse novo arranjo do espaço de estado em que o professor não desenvolve sua autoria, fazendo com que se torne mais difícil mover-se em direção a atratores onde isso seja possível. Esses fatores, caso permaneçam ativos a longo prazo, podem “empurrá-lo” cada vez mais para dentro dos limites dessa região de “ausência de autoria”.

Essas situações que descrevi evidenciam a natureza contingencial da autoria docente e sua codependência ao contexto. Na paisagem de estados possíveis das práticas docentes, mais especificamente em relação à autoria, o professor pode ocupar regiões dentro ou fora da bacia atratora da autoria, desenvolvendo práticas autorais e/ou não autorais. É preciso destacar, contudo, considerando o tempo como uma variável fundamental para avaliar a história de um SC, que, em algumas fases de suas carreiras, por coadaptação ao contexto, os professores podem “estar” mais ou menos autores do que em outras. Também, esses dois estados — autor e “não autor” — podem coexistir, pois, também codependente do contexto, o professor pode variar em seu cotidiano entre o uso de materiais que ele mesmo elabora e materiais que ele não elaborou, como, por exemplo, quando utiliza o livro didático (ou outros tipos de MD não autorais) e o complementa com material próprio quando necessário ou possível. Esse talvez seja o arranjo mais comum na prática da maioria dos professores-autores.

Portanto, reiterando o que já foi dito, os percursos de autoria podem se desenhar sob diferentes configurações, de professor para professor, e ao longo da paisagem profissional de um mesmo professor. A metáfora de Larsen-Freeman e Cameron (2008) para explicar o conceito de espaço de estados se aplica também ao desenvolvimento da carreira do professor, incluindo aí a construção de seus percursos de autoria, trajetórias durante as quais ele pode subir colinas e descer vales, “ocasionalmente parando quando um vale é muito profundo para sair facilmente, mas retomando sua jornada se reunir energia suficiente para escapar. A paisagem inclui áreas

onde o sistema paira no limite de várias possibilidades muito diferentes” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 46)<sup>37</sup>. Elementos influentes nos percursos de autoria podem mudar no tempo e no espaço. O passar do tempo de carreira, as demandas do contexto de trabalho mudam. Também, mudam ou se (re)atualizam os próprios saberes, próprios também de cada novo tempo e espaço que interpela o sujeito. Há algumas décadas, era comum professores montarem seus materiais quase artesanalmente, a partir de recortes de revistas, jornais e livros didáticos antigos, fazendo cópias em mimeógrafos e, posteriormente, em fotocopiadoras. Hoje, com muita recorrência, esse processo é parcial ou totalmente digital, facilitado e dinamizado pelas ferramentas disponíveis, possibilitando inclusive que a autoria seja um trabalho menos solitário e mais colaborativo. Se em dado momento da história do ensino de línguas, professores criavam MD com base em métodos de repetição de estruturas, hoje, vemos misturar-se vários métodos e abordagens em um *blend* metodológico emergente dos inúmeros contextos nos quais os professores de línguas se veem incluídos (em escolas de idiomas, em escolas da educação básica, na universidade, para viajar, para leitura, etc.).

Quanto mais profundo o atrator em que um professor se encontra, mais estabilidade terão as práticas docentes e mais resistentes serão às perturbações do ambiente e, consequentemente à mudança. Entretanto, considerando o inacabamento do desenvolvimento profissional docente (no qual se inclui a autoria) em consonância com os processos de mudança inerentes ao funcionamento de SC, o caminho mais interessante é que os professores se movam por estados atratores nem tão íngremes a ponto de não conseguirem criar padrões estáveis de ação, nem tão profundos a ponto de se estabilizarem tanto que o sistema perde complexidade. Nem tão caóticos e nem tão fixos, mas percursos estáveis o suficiente para mudar. O que estou querendo dizer aqui é que professores-autores podem atuar “no limite do caos” (LEWIN, 1994):

— No início nadávamos na água cristalina e pensávamos: — Ei, a água é profunda aqui — somos mergulhadores *de verdade*. Então, um dia o instrutor nos levou ao limite da plataforma continental, cerca de 1,5 quilômetro de Porto Rico. Ao nos aproximar, podíamos ver o azul claro e então, de repente, o azul escuro, uma dramática linha divisória. Estávamos numa profundidade de mais ou menos 18 metros, e nadamos até o limite, e olhamos. Era uma queda funda, num declive de cerca de 80 graus, e você

---

<sup>37</sup> [...] occasionally coming to a halt when a valley is too deep to get out of easily but resuming its journey if it gathers enough energy to escape. The landscape includes areas where the system hovers on the edge of various, very different possibilities.



podia ver que a rampa estava fervilhante de vida, finalmente desaparecendo na escuridão. A imagem ficou: a vida vicejando na beira, e tenho pensado sobre ela muitas vezes desde esse momento, uma espécie de ícone para a criatividade do limite do caos (LEWIN, 1994, p. 226).

No percurso de desenvolvimento da sua autoria como saber docente complexo, na e pela prática docente, o professor se movimenta e se adapta de forma fluida e orgânica com o contexto, aproximando-se e afastando-se das bordas do caos, numa dinâmica ao redor de atratores fixos, periódicos e caóticos:

Embora os sistemas humanos pareçam, na maioria das vezes, improváveis de se moverem para atratores caóticos, uma vez que os sistemas humanos são geralmente bastante robustos (Byrne 2002), eles às vezes se aproximam de tais regiões de seu espaço de estados. Sistemas próximos a atratores caóticos têm comportamentos particularmente interessantes [...]. Um sistema no limite ou perto do caos muda de forma adaptativa para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e capacidade de resposta [...] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 57-58)<sup>38</sup>.

O professor-autor se aproxima do limite do caos quando coloca seu MD em uso. O processo de elaboração desse material é vivido dentro de um atrator relativamente fixo, onde o professor implementa práticas já rotinizadas de autoria para produzir o material, mobilizando e integrando saberes que considera necessários para produzir um material responsivo às demandas contextuais. Numa perspectiva recursiva de elaboração de MD (LEFFA, 2007), as etapas de implementação e avaliação permitem ao professor-autor receber *feedbacks* que podem funcionar como forças motrizes para que, após concluídos os períodos de implementação e avaliação do material, reinicie o ciclo. O MD, inicialmente, antes de ser implementado, é um projeto intencional construído dentro dos limites de um terreno conhecido. Na dinâmica vívida do ‘aqui e agora’ da situação de ensino e aprendizagem, ele é submetido à imprevisibilidade da sua recepção: “[...] o imponderável e o imprevisível imperam na sala de aula e situações não previstas revelam movimentos cognitivos nem sempre esperados, cuja prescrição pedagógica estática e fragmentada no âmbito disciplinar não absorve, tampouco considera” (GUÉRIOS, 2002, p. 179).

---

<sup>38</sup> Although human systems seem for the most part unlikely to move into chaotic attractors, since human systems are generally fairly robust (Byrne 2002), they do sometimes approach such regions of their state space. Systems near to chaotic attractors have particularly interesting behavior [...]. A system at or near the edge of chaos changes adaptively to maintain stability, demonstrating a high level of flexibility and responsiveness.

Assim, ao implementar o material, o professor tensiona os limites da sua autoria, chegando até o limite do caos, “zona de criatividade com potencial máximo para a aprendizagem” (PAIVA, 2005, p.6). Os *feedbacks* obtidos durante o processo de avaliação do MD no contexto da situação de ensino e aprendizagem retroagem sobre as escolhas e saberes docentes que culminaram no MD como produto. A vista do limite do caos (LEWIN, 1994) permite que professor possa recalcular a rota do seu percurso de autoria pela paisagem da prática docente a partir do monitoramento reflexivo da ação (GIDDENS, 2003) como operador do movimento de coadaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008):

Quando dois sistemas interagem e se adaptam, seus estados e espaços de fase mudam como resultado [...]. O sistema que está se movendo em uma paisagem dinâmica muda de direção ou velocidade em resposta à mudança da paisagem ao seu redor. Ao mesmo tempo, as colinas e vales da paisagem do espaço de fase evoluem em resposta à mudança de trajetória (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 66)<sup>39</sup>.

Um professor-autor conectado ao contexto retorna à sua bacia atratora preferencial e mais estável, mas volta diferente, adaptando sua trajetória aos *feedbacks* obtidos, produzindo novas rotinas. Para que a autoria funcione de fato como um SDC, o professor não pode ignorar elementos emergentes da sua interação com os outros componentes sistêmicos: “[n]as situações que fogem ao tradicional modelo de cerceamento das ideias para garantir um andamento programado, o inesperado tende a ser a mola mestra para desencadear ações didáticas compatíveis com o emergir do pensamento dos alunos” (GUÉRIOS, 2019, p. 226).

Nesta seção procurei fazer uma descrição geral da autoria como saber docente complexo, reunindo os aspectos teóricos construídos neste capítulo bem como nos capítulos anteriores. Feito isso, nos próximos capítulos eu apresento o aprofundamento empírico da minha pesquisa a fim de, em cotejo com o conhecimento construído até aqui, descrever a dinâmica sistêmica da autoria de MD como SDC, meu objetivo principal. Esse foi um desafio que se colocou no meu percurso de autoria, uma vez que

[a] atividade de construir um modelo é uma parte importante do processo de pesquisa, pois requer declarações teóricas explícitas e o conhecimento empírico mais preciso

---

<sup>39</sup> When two systems interact and co-adapt, their state or phase spaces change as a result. [...] The system that is moving across a dynamic landscape changes direction or speed in response to the changing landscape around it. At the same time, the hills and valleys of the phase space landscape evolve in response to the changing trajectory [...].

sobre os sistemas e os processos reais que estão sendo modelados. Como resultado, o modelo é tão bom quanto as suposições construídas nele. Inevitavelmente, o modelo difere do sistema real, sendo idealizado ou simplificado em alguns aspectos, e sendo aproximado em outros (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 247)<sup>40</sup>.

Para vencer esse desafio, foi preciso elaborar uma metodologia que me desse condições de evidenciar os processos interdependentes de estabilidade e mudança vividos pelos professores participantes da pesquisa ao longo dos seus percursos de autoria pela paisagem da docência, me possibilitando afirmar, mais do que metaforicamente, que a autoria docente de MD é um sistema complexo.

---

<sup>40</sup> The activity of building a model is an important part of the research process, since it requires explicit statements of theory and the most accurate empirical knowledge about the real systems and processes being modeled. As a result, the model is only as good as the assumptions built into it. Inevitably, the model differs from the actual system, being idealized or simplified in some respects, approximated in others.

## **CAPÍTULO 4**

### **ELEMENTOS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO EM FLUXO**

Em uma visão cartesiana da prática educacional subjaz uma lógica que separa sujeito e objeto, partes e todo, razão e emoção, local e global, fragmentando o conhecimento e invisibilizando uma perspectiva mais integrativa e complexa em relação ao ser humano. Diante disso, conforme apontam Sakowski e Tóvoli (2015) e Jacobson (2015), as metodologias tradicionais lineares não dão conta de contribuir para uma compreensão da dinâmica de sistemas educacionais, cuja natureza é complexa, de modo que metodologias pautadas no paradigma da complexidade podem auxiliar nesse sentido:

[d]ada a natureza complexa da educação, as metodologias de sistemas complexos podem ajudar a analisar a educação em diferentes formas. Primeiramente, o simples entendimento da natureza complexa dos sistemas educacionais pode ajudar os pesquisadores a se desprenderem de uma visão mecanicista da educação, regida por causalidades simples e controles que levam a resultados previsíveis (SAKOWSKI e TÓVOLI, 2015, p. 352).

Metodologias complexas como a *modelagem baseada em agentes* e a *análise de redes* têm sido muito usadas para estudar, descrever e propor alternativas de mudança nos sistemas educacionais, auxiliando, por exemplo, na criação de políticas públicas para a Educação (SAKOWSKI e TÓVOLI, 2015). No campo da Linguística Aplicada, destaco duas pesquisas que propõem a implementação de metodologias complexas. A primeira delas foi elaborada pela professora Maximina Freire, no artigo intitulado *Complex educational design: a course design model based on complexity* (FREIRE, 2013), no qual constrói um quadro conceitual a partir da lógica do pensamento complexo como base para a elaboração de cursos de línguas *online*, o qual denomina *design educacional complexo*. O cerne da sua discussão é que um *design* complexo deve contemplar um programa aberto, voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos bem como para as possibilidades de transformação social por meio das práticas de linguagem. Outra pesquisa relevante na área é a do professor Alan Ricardo Costa, cuja tese *Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na educação a distância* (COSTA, 2021) propõe a *cartografia complexa* como

método interpretativo dos fenômenos emergentes em um curso *online* de formação docente continuada, tais como o *acoplamento tecnológico* e o *processo de autopoiesis*.

É perceptível que trabalhos desse tipo partem do pressuposto de que,

[e]m geral, o que sai de um processo sociocognitivo não pode ser explicado ou totalmente previsto pelo que entra nele. Trabalhos criativos, compreensão e desenvolvimento cognitivo são todos exemplos de estruturas complexas que emergem a partir da interação de componentes mais simples (JACOBSON, 2015, p. 336).

É o caso da autoria de materiais didáticos, considerando que é um saber docente complexo, tese que defendo aqui. Isso sem dúvida exige um quadro teórico-metodológico igualmente complexo. Com base nisso, o que faço ao longo deste trabalho é realizar algumas triangulações perpassadas pelo paradigma da complexidade com vistas a conferir um caráter recursivo à pesquisa: uma triangulação teórica entre pensadores da complexidade de modo geral e pesquisadores da complexidade em interface com Educação e Linguística Aplicada de modo específico (MORIN, 2016; BERTALANFFY, 1975; DEBRUN, 1996; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DAVIS; SUMARA, 2006), Tardif (2014), e outros autores que, assim como ele, postulam suas teorias de forma complexa, mesmo que sem anunciá-las explicitamente assim (GIDDENS, 2003; MARTINS, 2014; ALVES, 2021); uma triangulação metodológica, descrita neste capítulo, entre a Análise Textual Discursiva (ATD), a hermenêutica reconstrutiva (DEVECHI e TREVISAN, 2011) e a cartografia complexa (COSTA, 2021), bem como a triangulação interpretativa de três tipos textuais narrativos: (I) histórias de autoria, (II) materiais didáticos e (III) entrevistas.

Sobre essas relações teórico-metodológicas trianguladas, é possível dizer que meu interesse inicial pela autoria docente de MD se complexificou ao longo do tempo de desenvolvimento da pesquisa, produzindo uma espécie de fractal investigativo da autoria docente de MD como um saber docente complexo, como tentei ilustrar na figura a seguir:

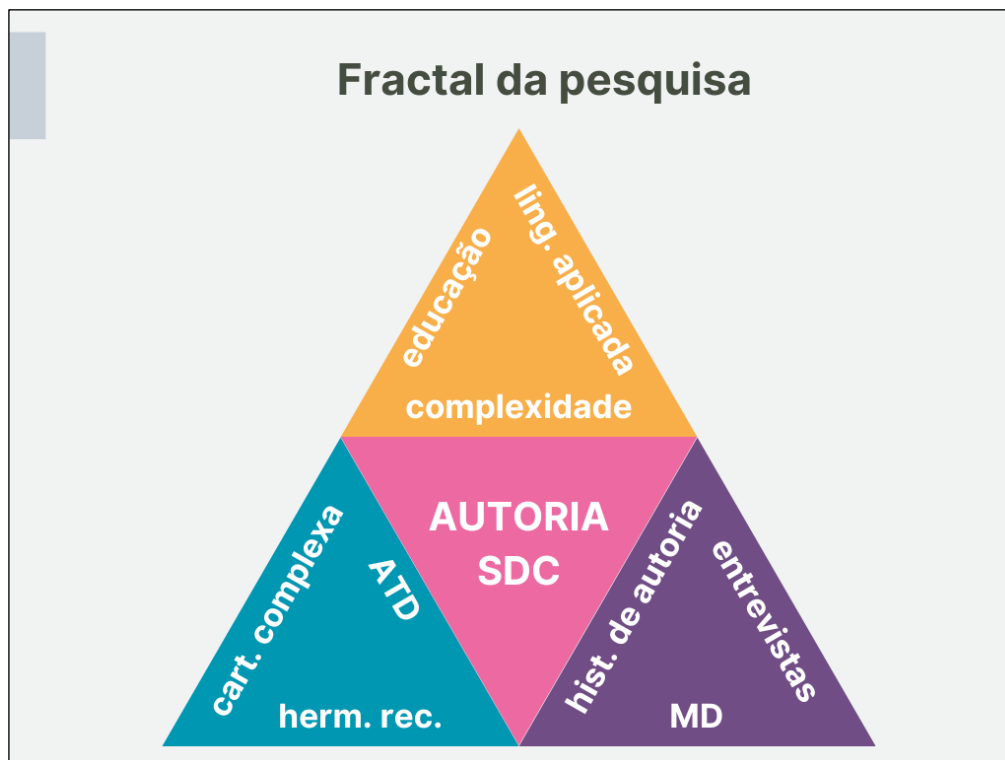


Figura 8: Fractal da pesquisa  
Fonte: a autora

A figura geométrica na qual me baseei para elaborar a representação acima é conhecida como *Triângulo de Sierpinski* ou *Junta de Sierpinski*, em homenagem ao matemático russo Waclaw Sierpinski, o primeiro a descrevê-la. A principal característica desse fractal é a autossimilaridade, isto é, o escalonamento de qualquer parte triangular se parecerá sempre com o todo do objeto, o que significa que ele é livre de escala (*scale-free*) ou que possui invariância de escala (<https://www2.ufjf.br/fractalize/2021/05/22/triangulo-de-sierpinski/#:~:text=O%20Triângulo%20de%20Sierpinski%20é,primeiro%20a%20descrever%20essa%20estrutura.>). Essa espécie de fractal investigativo que implementei para o desenvolvimento desta tese poderia escalonar recursivamente a outros níveis do sistema educacional, criando outras interfaces, as quais, por sua vez, demandariam novas triangulações teórico-metodológicas e assim sucessivamente, o que demonstra o potencial desta pesquisa de expandir-se.

Já com relação a sua natureza, defino esta como uma pesquisa narrativa. Dentro do grupo de pesquisas qualitativas, “a pesquisa narrativa procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 138). Nesta

tese, procuro compreender os significados das experiências de autoria dos professores participantes, identificando uma dinâmica sistêmica que organiza essas experiências.

No Brasil, a pesquisa narrativa vem se consolidando nas ciências da Educação desde a década de 1980 (NÓVOA, 1992). No campo da Linguística Aplicada brasileira, o grupo AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), coordenado pela professora Vera Menezes Paiva, foi precursor da pesquisa narrativa à luz da Complexidade no Brasil. O artigo *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem* (PAIVA, 2005) é um exemplo disso. Mais recentemente, o professor Alan Ricardo Costa tem se dedicado às autonarrativas como fenômeno autopoietico e ontoepistemogênico na perspectiva da complexidade (COSTA; PICCININ, 2020; COSTA, 2021; 2022; 2023; COSTA; PELLANDA; FIALHO, 2022).

Segundo Patton (2015), pesquisas narrativas costumam responder a duas questões principais: (I) como as narrativas podem ser interpretadas de modo a compreender a vida e a cultura em que surgiram e (II) o que essas narrativas revelam sobre a pessoa e o meio de onde veio. Nesta tese, ao triangular três tipos de narrativas, tento responder à segunda questão, ou seja, o que elas revelam sobre o perfil de três professores-autores e seus respectivos percursos de autoria, o que inclui compreender quais saberes, bem como suas fontes sociotemporais, são mobilizados por esses professores ao longo de seus processos autorais.

Ainda com relação à caracterização metodológica deste estudo, em termos da sua temporalidade, esta é uma pesquisa de dinâmica longitudinal, a qual, assim como Costa (2021), também chamo de “pesquisa em fluxo”, ou seja, uma pesquisa que se construiu em etapas progressivas em complexidade, passo a passo, conforme flui, a partir da interlocução com os participantes, construindo e interpretando os dados, no mesmo sentido atribuído por Morin (2016) à palavra método: método é o caminho que se constrói enquanto se caminha. Ao contrário das pesquisas transversais,

os estudos longitudinais procuram realizar as coletas em diferentes momentos temporais para apreender e registrar acontecimentos, fatos e eventos vividos, o que sugere que o tempo do vivido e o tempo da coleta se conectam. Já as pesquisas transversais, de modo geral, realizam a coleta em um momento específico para registrar e examinar acontecimentos, fatos e eventos da forma como se revelam naquele momento, sem apreender ou ter indícios sobre o seu processo de desenvolvimento (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 120).

Em pesquisas longitudinais, o período de geração dos dados pode variar bastante em amplitude, sendo realizado em intervalos de algumas semanas ou até mesmo de vários anos (MATTAR; RAMOS, 2021; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Estudos longitudinais, portanto, têm um caráter recursivo que permite idas e vindas ao longo do percurso investigativo. Para Ruspini (2002), esse tipo de pesquisa possibilita, entre outros objetivos, identificar conexões entre eventos separados temporalmente e descrever simultaneamente mudanças intraindividuais e interindividuais dos participantes. Portanto, entendo que esse é um tipo de pesquisa coerente com a essência recursiva de fenômenos complexos. Sobre isso, pesquisas longitudinais em Complexidade devem levar em consideração que “[...] certos eventos amplamente separados no tempo linear podem ser mais relevantes para o comportamento significativo do que outros eventos que estão mais próximos no tempo linear” (LEMKE, 2002, p. 80)<sup>41</sup>. Essa observação é importante nesta tese porque, apesar de as autonarrativas que compõem o *corpus* terem sido produzidas e analisadas entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, elas abrangem não somente os acontecimentos e percepções dos professores sobre a autoria durante esse período como também os momentos vividos por eles no passado e que, de seus pontos de vista, se conectam com o seu presente. Dessa forma, embora a geração dos dados da pesquisa tenha ocorrido em uma escala temporal linear, o conteúdo das autonarrativas foge à linearidade temporal, motivo pelo qual considero que se trata de uma abordagem longitudinal.

Trabalhar longitudinalmente se mostrou relevante na estruturação do meu percurso metodológico porque me possibilitou construir cada etapa da pesquisa sempre com base nas emergências das etapas anteriores. Assim, realizei a pesquisa em 5 etapas: 4 destinadas à produção dos textos componentes do *corpus* e uma, a última, destinada à implementação da metodologia de análise e (re)interpretação desses textos e suas interrelações (a ATD). Na primeira etapa, solicitei aos participantes que produzissem um texto escrito relatando suas histórias, concepções e práticas de autoria a partir de algumas perguntas motivadoras (APÊNDICE C – PERGUNTAS MOTIVADORAS PARA AS HISTÓRIAS DE AUTORIA). Após a leitura desses textos, os quais intitulei *histórias de autoria* (ANEXO A – HISTÓRIAS DE AUTORIA), elaborei como parte

---

<sup>41</sup> certain events widely separated in linear time may be more relevant to meaningful behavior now than other events which are closer in linear time.



da segunda etapa o primeiro ciclo de entrevistas (APÊNDICE D – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS) com o intuito de aprofundar aspectos de destaque nesses documentos narrativos em relação aos perfis e percursos de autoria de cada professor (ANEXO C - ENTREVISTAS). Já na terceira etapa, os participantes me enviaram materiais didáticos de sua autoria (ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS), escolhidos livremente por eles, de acordo com critérios próprios. Na quarta etapa, a leitura desses materiais foi base para a elaboração do segundo ciclo de entrevistas (ANEXO C - ENTREVISTAS), focadas mais nas práticas autorais cotidianas, mas também estabelecendo pontos de contato com os textos obtidos na primeira e segunda etapas (histórias de autoria e ciclo de entrevistas 1), no sentido de compreender como os docentes se percebem/descrevem enquanto autores e como isso se reflete nos seus MD (ANEXO C - ENTREVISTAS). Por fim, a quinta etapa foi destinada à implementação das 3 etapas da ATD, metodologia que escolhi para reinterpretar os textos produzidos pelos professores participantes da pesquisa. A figura a seguir ilustra esse percurso investigativo:



Figura 9: As 5 etapas da pesquisa

Fonte: a autora

Como se vê, esta é uma pesquisa que contempla um conjunto diverso e potente de registros sobre as autorias dos professores participantes, construindo oportunidades para que eles pudessem se expressar de diferentes maneiras: as histórias de autoria enquanto texto

escrito produzido individualmente, os MD como textos didáticos já elaborados e implementados com seus alunos e as entrevistas como um texto construído a partir da interlocução entre dois colegas. Além disso, cabe enfatizar minha opção por evidenciar a dinâmica sistêmica da autoria docente a partir de um percurso de pesquisa que a todo momento os convocou a refletirem de maneira consciente sobre o desenvolvimento de suas autorias, o que justifica a estruturação prévia de perguntas motivadoras dessa reflexão – para as histórias de autoria e para as entrevistas–, como pode ser visto nos Apêndices APÊNDICE C – PERGUNTAS MOTIVADORAS PARA AS HISTÓRIAS DE AUTORIA e APÊNDICE D – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS.

No que diz respeito ao viés analítico utilizado na leitura das autonarrativas, optei pela Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011) porque, além de ser uma metodologia criada para analisar narrativas docentes, tem um viés complexo evidente, podendo até mesmo ser considerada uma *Análise Textual Complexa*. Ao trabalhar com conceitos como emergência e auto-organização, tal perspectiva metodológica me permitiu analisar em complexidade as autonarrativas produzidas pelos participantes. A seguir, trago um detalhamento da ATD como marco analítico reconstrutivo. Em seguida, após a apresentação dos perfis dos professores-autores participantes, bem como de seus contextos de formação e trabalho, explico como implementei cada etapa da ATD.

#### **4.1 O percurso interpretativo: a Análise Textual Discursiva como uma orientação em 3 etapas**

A ATD é um processo metodológico hermenêutico reconstrutivo em que novas compreensões sobre um fenômeno emergem de uma sequência analítica recursiva composta por três etapas (*unitarização, categorização e metatexto*). Conforme sintetizam os professores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, principais expoentes dessa proposta, ao visitar e revisitar de maneira crítica unidades e categorias, o pesquisador pode aprimorar pouco a pouco a sua compreensão. Consequentemente,

[p]esquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. Essa nova atitude implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir uma compreensão aprofundada dos fenômenos. Isso só pode ser atingido por

movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 30-31).

Dentro do conjunto de metodologias baseadas em análise textual, a ATD se encontra entre a análise de conteúdo (AC) e a análise de discurso (AD) (MORAES e GALIAZZI, 2011). Em termos da ênfase analítica, enquanto a AC busca responder “o que expressa um texto”, a AD tenta responder “como se produz o discurso em que esse texto se insere”, o que a leva a preterir do nível descritivo, o que já não ocorre com a AC e a ATD, as quais, nesse aspecto, se assemelham, pois ambas atuam em um nível descritivo como forma de criar condições para a interpretação, a qual “tende principalmente para a construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 145).

Já em relação ao viés interpretativo, Moraes e Galiuzzi (2011) explicam que a AD tem como foco da interpretação o latente, o não dito, o implícito, pois está preocupada com as condições de produção dos discursos, motivo pelo qual toma o implícito como objeto de sua crítica comprometida com o tensionamento da ordem do discurso (MORAES e GALIAZZI, 2011). Já na AC, o viés interpretativo é mais imediato num primeiro momento, abordando o explícito, embora não seja raro certo compromisso com o aprofundamento em direção ao implícito. Ao contrário da AD, em que o pesquisador ocupa a posição de crítico, que se localiza “fora” do fenômeno e o interpreta com apoio de uma teoria externa, na AC ele pode desempenhar diferentes papéis (leitor, analista, crítico, juiz etc.), o que vai definir o nível de aprofundamento interpretativo (se mais do manifesto ou mais do latente).

Na ATD, a interpretação do explícito está presente na primeira etapa, de unitarização dos textos. Contudo, nas etapas subsequentes (categorização e metatexto), assume o compromisso e o “desafio permanente de produzir sentidos mais distantes, complexos e aprofundados” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 149). Me parece que esta é uma diferença fundamental que coloca a ATD entre AC e AD: a ATD tem um compromisso interpretativo de reconstrução dos significados dos fenômenos que analisa: “mais do que expressar realidades já existentes, a ATD tensiona inserir-se em movimentos de produção e reconstrução das realidades, combinando em seus exercícios de pesquisa a hermenêutica e a dialética” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 149). Nesse sentido, a ATD é um tipo de hermenêutica reconstrutiva (DEVECHI e TREVISAN, 2011), a qual “aponta para um conhecimento dependente de um processo tanto objetivo quanto subjetivo,

defendendo a ideia de que o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos que o produzem (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p. 415). Nessa perspectiva, o pressuposto fundamental da ATD é a impossibilidade de uma leitura única e objetiva, na qual o pesquisador está “fora” do fenômeno, pois “os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 14), o que faz com que a pesquisa realizada com base nessa metodologia seja um processo colaborativo, coautorial.

O caráter reconstrutivo é a essência da ATD. Conforme ilustra a figura a seguir, essa metodologia se estrutura em três níveis progressivos em complexidade: “numa espiral ascendente vão emergindo níveis de sentido cada vez mais profundos dos fenômenos investigados. No limite entre a ordem e o caos criam-se as condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 72):



Figura 10: as 3 etapas da ATD  
Fonte: a autora

A partir de agora, descreverei com mais detalhes cada uma dessas etapas e como elas se articulam dentro desta tese.

#### 4.1.1 Etapa 1: a desordem

A primeira etapa da ATD é chamada de *unitarização*. Grosso modo, trata-se de dividir os textos do *corpus* em partes menores, que devem conter uma unidade de sentido que remeta ao todo. As unidades destacadas são partes de discursos “em que os enunciados se integram e inter-relacionam intimamente, tais como os nós de uma rede. Por isso, o processo de unitarização é mais bem entendido como modo de destacar partes da rede, e não como processo de desmontagem” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 58). Assim, o pesquisador destaca as partes tendo como pano de fundo o todo, maior desafio de uma pesquisa com esse viés metodológico.

Na ATD, o *corpus* pode ser composto por todo tipo de textos (escritos e não escritos), os quais podem ser produzidos especialmente para a pesquisa ou ser documentos já existentes. No caso dos documentos analisados nesta tese, as histórias de autoria e as entrevistas foram produzidas para a própria pesquisa e os MD eram textos existentes, os quais os participantes já haviam produzido e utilizado em sala de aula.

Essa primeira etapa, portanto, desorganiza e desconstrói para, nas etapas posteriores, haver uma reinterpretação dos fenômenos estudados. Moraes e Galiuzzi (2011) fazem uma ressalva: é preciso tomar cuidado com a fragmentação, sobretudo em pesquisas qualitativas, naturalmente comprometidas com a superação da visão fragmentária da ciência clássica, e mais ainda quando se está atuando sob o viés da Complexidade. Entretanto, “toda análise pressupõe dividir, focalizar os detalhes, as partes. Categorizar é sempre fragmentar, é por o foco em partes do todo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 152). Esse aparente impasse com o qual se deparam as metodologias qualitativas como a ATD é resolvido pelos autores de um ponto de vista complexo, que entende a fragmentação como um estado interpretativo provisório, uma desordem que cria as condições para a emergência de uma nova ordem:

[f]ragmentar e categorizar não significam, necessariamente, permanecer com o foco do trabalho apenas nas partes. Pode-se exercitar um movimento dialético entre o todo e as partes, de modo que se consiga ampliar a compreensão do todo, inclusive das interações que a constituem, focalizando temporariamente nas partes e em suas interconexões. Pode-se olhar partes de um sistema complexo sem necessariamente dividi-lo [...]. Categorizar, todavia, não é necessariamente ficar apenas nas partes (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 153).

Além disso, os autores argumentam que é concretamente impossível compreender “o todo”, pois “a explicitação de uma compreensão é sempre apenas parte de um todo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 153). Haveria, portanto, uma limitação inerente à própria linguagem, que de

alguma maneira será sempre um recorte, uma representação parcial do “todo”. O problema parece ser, no entanto, focar nas características das partes isoladamente como explicação linear para fenômenos essencialmente complexos, acarretando como principal prejuízo a perda de informações sobre as relações entre essas partes e, conseqüentemente, sobre o funcionamento do sistema. Assim,

[é] preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as ideias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados [...]. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 21).

Nesse processo, o pesquisador decide a extensão dos fragmentos a serem analisados em termos de sua maior ou menor abrangência temática. Essa é uma etapa que exige dele muitas leituras dos textos, de modo que possa “impregnar-se” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 20) do material para fazer uma unitarização adequada ao tema e objetivos da pesquisa. A esse respeito, vale ressaltar que, nessa etapa, a compreensão dos fenômenos é ainda pouco clara ou limitada. Entretanto, para que as unidades tenham validade, precisam ser pertinentes com o que se sabe até então (empírica e/ou teoricamente) ou com aquilo que se almeja saber sobre o fenômeno. Uma análise pormenorizada do *corpus* cria “as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas a partir da capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 22). Conseqüentemente, a unitarização não se restringe ao que está explícito nos textos, pois o pesquisador pode criar unidades que emergem das suas interpretações dos sentidos implícitos nos textos (MORAES e GALIAZZI, 2011). Portanto, trabalhar com a ATD requer do pesquisador uma postura autoral, um “esforço construtivo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 28) em prol da compreensão de um fenômeno.

Após destacar as unidades, o pesquisador deve codificá-las, localizando o seu texto fonte. Em seguida, pode reescrevê-las para que assumam um significado em si mesmas. Nessa etapa, há uma tendência a se descontextualizar as ideias, motivo pelo qual é necessário atentar para que, caso seja feita, a reescrita recupere o máximo possível o contexto da sua produção e as vozes dos sujeitos, o que pode exigir, por exemplo, incluir elementos de outras unidades

(anteriores ou posteriores). Por fim, atribui-se um título que sintetize a ideia central de cada unidade, facilitando o desenvolvimento da etapa seguinte, a de categorização. É possível adotar critérios linguísticos (léxicos, semânticos e sintáticos) para unitarizar. Contudo, o foco deve ser uma unitarização baseada em critérios semânticos, ou seja, com ênfase no significado, trabalhando com recortes de ideias e significados organizados em núcleos de sentido (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Na unitarização, o movimento é tanto prospectivo como retrospectivo. Ao mesmo tempo em que o pesquisador precisa fazer com que as unidades de alguma forma “apontem” para as categorias que poderão surgir na etapa seguinte (mesmo que ainda não tenham sido definidas), precisa também “olhar para trás, para suas teorias” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 66) como ponto de apoio para buscar as unidades. No meu caso, por exemplo, que tentava compreender a autoria como sistema complexo, parti do pressuposto de que seria preciso identificar características como as condições iniciais desse sistema, comportamentos emergentes, etc. para descrever sua dinâmica. Nesse aspecto, Moraes e Galiazzi (2011) ressaltam que toda análise tem uma perspectiva teórica subjacente. Quando não há uma teoria estabelecida *a priori*, é possível que o pesquisador construa teorias a partir do material analisado, ou seja, teorias emergentes do processo de análise. Conforme explicam os autores, “não significa que nesse caso não haja teorias que o orientem, mas o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 67). Como já mencionei em outros momentos deste texto, algumas ideias centrais do pensamento complexo, bem como os conceitos de saberes docentes e de autoria, são os elementos teóricos subjacentes à minha pesquisa. Tais conceitos orientaram a construção das perguntas motivadoras para a escrita das histórias de autoria e das perguntas para as entrevistas. Entretanto, como descrevo no capítulo 5, outros elementos relacionados a essas ideias centrais estabelecidas *a priori* emergiram da análise dos textos do *corpus*, de modo que houve um fluxo entre o previsto e o imprevisto, localizando ainda mais a pesquisa dentro do paradigma complexo.

#### **4.1.2 Etapa 2: a reorganização**

A segunda etapa da ATD é denominada *categorização*. Trata-se de um processo de comparação e reagrupamento das unidades segmentadas na etapa anterior em categorias, que

são, portanto, conjuntos de elementos de significação próximos, nomeadas e definidas com mais precisão conforme vão sendo construídas, em um movimento cíclico que retorna aos mesmos elementos como forma de uma “construção gradativa do significado de cada categoria” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 23) em inter-relação com o todo:

[o] que se propõe na análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria consiste em uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa analisá-lo de uma forma holística. Isso constitui um exercício de superação do reducionismo que o exame das partes sem referência permanente ao todo representa. O desafio é exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 27-28).

Conforme o pesquisador considere necessário, pode criar diferentes níveis de categorias (iniciais, intermediárias e finais), podendo chegar a elas através de dedução (do geral para o particular) ou de indução (do particular para o geral). Nesta, as categorias são construídas a partir das unidades de análise, ou seja, são categorias emergentes. Naquela, as categorias são anteriores à unitarização, isto é, são categorias *a priori*, utilizadas muito frequentemente quando já se tem de antemão uma teoria de base. Segundo Moraes e Galiazzi (2011), independentemente se a técnica de categorização é indutiva ou dedutiva, há um componente intuitivo que frequentemente opera no processo de categorização na forma de *insights* que “representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 24). Particularmente, a dimensão intuitiva me acompanhou durante todo o processo, da consolidação teórica da tese à interlocução com os participantes e à implementação da metodologia.

Ambos os tipos de raciocínio (indutivo e dedutivo), no entanto, podem mesclar-se entre si e com o viés intuitivo, estruturando um processo analítico misto no qual as categorias *a priori*, baseadas em teorias definidas previamente, sofrem transformações gradativas conforme o *corpus* vai sendo analisado. Portanto, “a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 24). Esse foi o caso desta pesquisa, em que parti de algumas noções gerais sobre autoria e sobre autoria como saber docente elaboradas nos capítulos anteriores como forma de delinear teoricamente a tese da autoria como saber docente complexo:



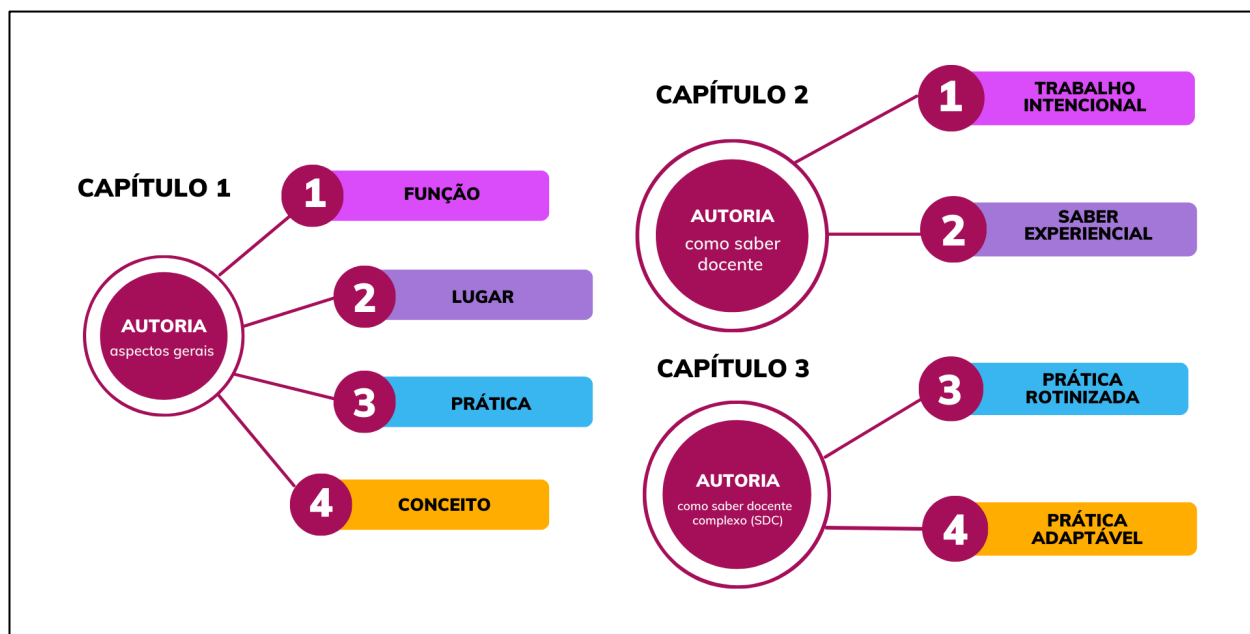


Figura 11: Noções gerais sobre autoria  
Fonte: a autora

Com base nesse delineamento conceitual teórico prévio realizei a pesquisa com os participantes em todas as suas etapas: (I) elaboração das perguntas motivadoras das histórias de autoria; (II) elaboração das entrevistas; (III) unitarização e categorização das autonarrativas componentes do *corpus* (histórias de autoria, entrevistas e MD). No próximo capítulo, aprofundo esses elementos delineados teoricamente ao longo dos capítulos anteriores, incluindo na tese da autoria como saber docente complexo o viés emergente da experiência dos professores participantes em seus respectivos contextos de trabalho, explicitando um sistema de categorias teórico-práticas interconectadas. A esse respeito, Moraes e Galiazzi (2011, p. 29) argumentam que o pesquisador deve criar “argumentos aglutinadores” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 29) para explicitar seu sistema de categorias (as unidades que as compõem, as relações entre elas, a derivação de subcategorias etc.). Isso significa que, assim como no processo de unitarização,

[a]s categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez produzir subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise. Esse é um momento em que o pesquisador necessita assumir sua função de autor de seus próprios argumentos (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 29).

Esse processo de estabelecer relações entre as categorias servirá de base para a organização da última etapa da ATD, o *metatexto*, produção na qual “o pesquisador, a partir dos

argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 30). Para facilitar a escrita do metatexto, o pesquisador pode produzir textos parciais para as categorias que cria e incluí-los posteriormente na elaboração do metatexto. Durante esse processo, ele “pode desafiar-se a produzir ‘argumentos centralizadores’ ou ‘teses parciais’ para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um ‘argumento central’ ou ‘tese’ para sua análise como um todo” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 33). Portanto, a categorização é um processo de construção de pontes entre unidades que irão alicerçar o novo emergente, explicitado no metatexto.

#### **4.1.3 Etapa 3: a emergência**

O *metatexto*, etapa final da ATD, é a "expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentações dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 94). É um processo hermenêutico do pesquisador, que faz inferências, estabelece relações com base nos textos e seus respectivos contextos e autores para construir a trilha do próprio pensamento, que é comunicada pelo metatexto. Portanto, o metatexto é um exercício de teorização que pode ser confrontado com teorias já existentes e selecionadas de antemão para a interlocução ou, por outro lado, não havendo um referencial teórico pré-definido, a abstração e a teorização ocorrem em relação ao fenômeno estudado, a partir da análise das categorias: “Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 37).

O metatexto possui três componentes: descritivo, interpretativo e argumentativo. Na descrição, o pesquisador deve expor os elementos que estruturam um fenômeno e as relações entre eles e deles com a realidade empírica, garantindo sua validade e contextualização. É a etapa onde são feitas as interlocuções com os participantes da pesquisa, promovendo uma “ancoragem empírica” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 99) através da explicitação de trechos de suas falas. Por sua vez, na interpretação, o pesquisador abstrai e afasta-se dos enunciados contextualizados via categorização para atingir maior aprofundamento interpretativo, teórico, reflexivo etc. A interpretação pode ser feita a partir de referenciais teóricos *a priori* ou emergentes. No primeiro

caso, Moraes e Galiazzi (2011) afirmam que o pesquisador vai buscando no *corpus* correspondências ou relações com a teoria escolhida para interpretar. É possível ampliar, aprofundar e reconstruir os pressupostos teóricos de base eleitos *a priori* a partir das categorias emergentes com vistas a “expressar novos entendimentos e construções teóricas produzidas na pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 101). Por fim, na argumentação, o pesquisador expressa as relações entre os elementos resultantes da análise de forma complexa, aprofundada, coerente, criativa e original. Ao escrever argumentos parciais ao longo das etapas anteriores, vai criando uma estrutura argumentativa prévia cujos elementos constituintes serão reunidos e articulados em um “argumento global integrador das partes” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 102). O conjunto desses argumentos é, portanto, a teoria reconstruída ou a teoria emergente da análise (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Alguns metatextos serão mais descritivos, mantendo-se mais fortemente vinculados aos textos do *corpus*, enquanto outros serão mais interpretativos, afastando-se dos textos originais, num processo mais profundo de abstração e teorização. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), descrever é um processo mais simples, necessário para criar as condições para a interpretação, processo mais complexo de compreensão de um fenômeno. No marco analítico da ATD, interpretar é construir novos sentidos e interpretações, produzindo um texto que, enquanto todo, é diferente das partes. Em qualquer uma dessas formas, é preciso ter em conta que a produção textual via ATD tem uma natureza recursiva e, portanto, uma permanente incompletude que lhe é inerente, o que faz com que esteja sempre aberta a reinterpretarções, de modo que as produções se qualifiquem mais e mais a cada ciclo de pesquisa. Nas palavras de Fontana (2015):

[é] importante deixar claro que, ao ser o conhecimento hermenêutico elaborado coletivamente a partir das opiniões e percepções dos envolvidos, é preciso ter-se em conta que se trata de uma construção submetida ao tempo, ao espaço e ao contexto e que, portanto, é provisória e processual. É preciso assumir que toda pesquisa é processo influenciado pela história pessoal, pelo gênero, pela classe social e por todos aqueles elementos que constituem o pesquisador bem como as pessoas que fazem parte da pesquisa. O resultado é caleidoscópico, no sentido de que se constitui no amálgama de um sem-número de imagens individualmente criadas e reunidas em um todo coerente, ainda que mutável. Por mais ampla e profunda que seja uma pesquisa, ela nunca estará verdadeiramente finalizada (FONTANA, 2015, p. 71).

O metatexto que apresentarei no próximo capítulo, portanto, é esse exercício reconstrutivo que realizo com o objetivo de defender a tese da autoria como um saber docente

complexo, cujas bases teóricas foram construídas nos capítulos anteriores e aprofundadas por meio da interlocução com os colegas que participaram da pesquisa (Adore, Perseu e Paulo Gustavo).

## **4.2 Perfis e percursos de autoria: triangulando autonarrativas através da ATD**

Esta pesquisa foi realizada com três professores, os quais colaboraram com a produção de três tipos de autonarrativas constituintes do *corpus* textual analisado: (I) histórias de autoria; (II) materiais didáticos e (III) entrevistas. Nesta seção, apresento cada um dos participantes e seus respectivos contextos formativos e laborais. Também, considerando que esta é uma pesquisa narrativa, trago uma breve base teórica sobre o conceito de narrativa, introduzindo o conceito de autonarrativas (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020) para caracterizar os textos do *corpus*. Por fim, descrevo a análise desses textos via ATD.

### **4.2.1 Perfis de autoria: os professores participantes e seus contextos de formação e trabalho**

Esta tese é sobre autoria docente de materiais didáticos para o ensino de línguas sob a ótica do paradigma complexo. A Complexidade, como espero ter deixado claro até aqui, é um referencial transversal a todo o trabalho. Em termos da metodologia de geração dos dados, optamos por realizar uma pesquisa em profundidade, explorando os níveis de complexidade envolvidos na temática da autoria docente. Assim, entendemos que três professores, com perfis e contextos de atuação profissional diferentes, seriam suficientes para atender à proposta da tese, uma vez que,

[e]m educação, se realizamos um estudo de caso pautado na história de vida, por exemplo, a amostra de um sujeito é suficientemente representativa; entretanto, se pretendemos pesquisar os professores de uma escola que possuem diferentes trajetórias profissionais e áreas de formação, precisamos incluir um percentual maior de professores na amostra para que se tenha representatividade. Esses aspectos tornam evidente que a definição do tamanho da amostra não é apenas um cálculo matemático com o uso de uma fórmula; vale um planejamento coerente pautado em uma revisão da literatura consistente e um bom delineamento do contexto em que se pretende desenvolver o estudo” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 99).

Em pesquisas qualitativas, normalmente a amostra é de tipo intencional, ou seja, o critério utilizado costuma ser baseado “em lugares e pessoas que podem nos ajudar da melhor

maneira a compreender nosso fenômeno central” (CRESWELL e GUETTERMAN, 2019, p. 205 - tradução minha). A esse respeito, Mattar e Ramos (2021) explicam que

[a] amostra intencional (ou por julgamento) é composta a partir da escolha manual dos pesquisadores, com base no julgamento da presença e do tipo de características particulares que seus integrantes precisam ter para atender a uma necessidade específica da pesquisa. Esse tipo de amostra atende a problemas específicos de pesquisa que, de modo geral, priorizam a maior profundidade, mesmo que não possa reconhecer sua amplitude (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 95).

Este é o caso desta pesquisa, em que o objetivo principal é compreender a dinâmica através da qual os saberes docentes se auto-organizam de maneira a constituir perfis e percursos de autoria de MD para o ensino de línguas desses três professores. Assim, desde o começo das discussões sobre a definição dos participantes eu tinha muito clara uma lista de prioridades: (I) que fossem professores-autores; (II) que trabalhassem em contextos diferentes, ensinando línguas diferentes; (III) que fossem pessoas com as quais eu tivesse algum tipo de vínculo. Mesmo que no início da pesquisa as minhas concepções sobre autoria fossem mais restritas do que em seu atual estágio, essa pequena lista de prioridades guiou as escolhas por esses colegas e, em grande parte, a própria construção do meu percurso de pesquisa. Hoje, estou certa de que foram escolhas coerentes com a proposta tal qual foi se delineando.

Com base nesses critérios, eu escolhi três professores que efetivamente são autores dos próprios MD e que, além disso, desenvolvem ou desenvolveram pesquisas em temas que, de diferentes perspectivas, têm relação com essa temática, o que significa que são professores com certo “letramento” ou conhecimentos prévios (teóricos e/ou práticos) sobre a questão da autoria. Também, essas três pessoas ensinam línguas (espanhol, inglês e português) em três contextos diferentes (educação básica, ensino superior e ensino privado autônomo e *online*). Por fim, são colegas com os quais já havia vivido algum tipo de experiência profissional anterior que nos aproximou e me oportunizou conhecer algo de suas histórias e estilo de trabalho. Em relação a isso, desde o começo me pareceu importante que houvesse entre nós algum vínculo que facilitasse esse processo de falar de si e do seu trabalho, o que de fato aconteceu. Nesse sentido, a minha amostra é bastante específica e foi eleita de forma intencional e complexa, pois estava atravessada pelas histórias que vivemos juntos e pelas nossas experiências como autores, isto é, por nossos perfis e percursos de autoria que se cruzaram na temporalidade das nossas histórias e práticas profissionais e se encontram em muitos momentos, como pode perceber-se nas entrevistas.

Feitas essas considerações, segue uma síntese do perfil dos três professores-autores convidados<sup>42</sup> a participar desta pesquisa, apresentados aqui por seus pseudônimos<sup>43</sup>: **Adore**, **Perseu** e **Paulo Gustavo**.

**Adore** é professora autônoma de inglês. Com sua “eupresa”, conforme ela mesma define, atua ministrando aulas individuais *online* desde 2021 e mantém um *Instagram* profissional onde produz materiais digitais relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa (dicas de leitura, de materiais para estudar, de pronúncia etc.). Na descrição do seu perfil nessa rede social ela sintetiza o que faz: “ajudo adultos e aprenderem o inglês do mundo”. Seu trabalho, portanto, se dá exclusivamente em meio digital e está direcionado para o público adulto. Através de uma prática autoral multiplataforma, ela integra ferramentas como *Google Slides*, *Jamboard* e *Canva* para elaborar MD personalizados e com um apelo estético impactante para seus alunos. Adore é licenciada em Letras (português-inglês) por uma universidade federal gaúcha desde 2018, é mestre pela mesma instituição na área de Linguística Aplicada e cursa o doutorado também na mesma área e instituição. Nos conhecemos em 2019, durante um evento sobre elaboração de materiais didáticos e tecnologias.

**Perseu** é professor do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de uma cidade de fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai desde 2016, ano em que começou sua carreira docente. Uma peculiaridade do seu perfil, um dos principais motivos pelos quais o convidei a participar, é que, apesar de ter feito concurso para professor de espanhol, além de ensinar esse idioma, é também professor de inglês e português nesta escola. Perseu é licenciado em Letras (espanhol e literatura espanhola) por uma universidade federal gaúcha desde 2015 e é mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela mesma instituição desde 2022. Em sua prática profissional, ele mescla o uso de LD com materiais autorais, os quais oscilam entre tradicionais e comunicativos, em suporte impresso e digital, conforme seu grau de identificação, vínculo e formação acadêmica. Nos conhecemos em 2017 atuando como professora formadora e professor tutor em um curso de licenciatura em letras (espanhol) EaD.

---

<sup>42</sup> Todos foram convidados por meio de mensagem de e-mail.

<sup>43</sup> Para ser mais coerente com o tema da tese, a escolha dos pseudônimos foi autoral: cada professor escolheu o seu.

**Paulo Gustavo** é professor formador em uma universidade federal do interior do RS (a mesma onde Perseu fez sua formação) e atua no curso de Licenciatura em Letras (espanhol e literatura espanhola), mais especificamente com os componentes curriculares de didática e estágios supervisionados. Entretanto, teve experiências docentes anteriores diversas: já foi professor e tutor em curso de graduação a distância, professor em pré-vestibular popular, professor em projetos de extensão de ensino de línguas ofertados pela instituição onde fez sua formação inicial, etc. Em termos de suas práticas de autoria, se destaca sua atuação como autor em meio digital, em uma ferramenta de autoria *online* para o ensino de línguas, bem como a pedagogia engajada (ALVES, 2022; HOOKS, 2017; 2020) dos MD dos quais é autor, que frequentemente se vinculam a uma perspectiva crítica do ensino de línguas. Paulo Gustavo é licenciado em Letras (espanhol) desde 2015 e em Letras (português) desde 2021 pela mesma instituição onde atua como docente. Também, é mestre (2017) e doutor em Letras (2022), na área de Linguística Aplicada. Nos conhecemos primeiramente por intermédio de uma colega e amiga em comum e, posteriormente, participamos de alguns eventos juntos.

Esta tese é sobre os perfis e percursos de autoria desses três professores (e sobre meu percurso particular de autoria como professora-pesquisadora também). Entretanto, é plenamente possível (e desejável) que os professores que venham a ler este texto eventualmente se identifiquem com os elementos que aqui estão sendo apresentados porque, como já mencionei em outros momentos, com base em Tardif (2014), a docência congrega o individual e o coletivo simultaneamente. Dessa forma, os perfis e percursos desses três professores, ao mesmo tempo que são únicos, são também representativos de situações possíveis vividas no trabalho docente, mais especificamente o trabalho de autoria de MD, o que também explica que, em muitos momentos, eu tenha tomado a liberdade de fazer algumas generalizações, uma vez que, como professora, é desse lugar individual e coletivo que eu falo e que, portanto, me autoriza a acreditar ser possível, razoável e até necessário generalizar em alguns casos, já que uma tese se trata, em última instância, de uma espécie de modelo perceptual da realidade.

#### **4.2.2 Percursos de autoria: interpretando autonarrativas docentes via ATD**

Falar de si está entre as necessidades mais básicas do ser humano. É um processo catártico que nos conecta com quem fomos, somos e desejamos ser (ou não) em acoplamento com o meio e o tempo em que vivemos. Não é à toa que a percepção de si e de suas experiências no mundo é base para as reflexões em diversas esferas do saber (ALVES, 2022a). A pesquisa narrativa e, mais especificamente, sobre as narrativas docentes, é um ramo investigativo de pesquisas qualitativas que tem apresentado formas de fazer dialogar presente e passado, proporcionando um espaço de autorreflexão, autorreconhecimento e autotransformação dos professores (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020; ALVES, 2022a). Nesse dialogismo temporal,

[...] o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressão e análise. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente (AGUIAR, 1998, p. 25).

A respeito dessa natureza imprecisa da memória, Costa e Piccinin (2020), com base em Motta (2013) e Rego (2014), destacam que, numa concepção mais recente de narratologia, o ato de narrar já não teria mais o compromisso com uma suposta apreensão da realidade fidedigna, absoluta e precisa, de maneira que a efemeridade da memória deixou de ter um impacto negativo na construção das narrativas, justo o oposto: as lacunas da memória deixam o espaço para novas interpretações de si, o que “[...] sugere de modo recorrente uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, das pessoas, valores e lugares” (REGO, 2014, p. 786). Nesse sentido, interessa muito mais “entender como os sujeitos sociais constroem intersubjetivamente os significados pela apreensão, representação e expressão narrativa da realidade” (MOTTA, 2013, p. 79) do que apreendê-la “em si”, tal qual nos ensina Gabriel García Márquez na epígrafe de *Vivir para contarla*, sua autobiografia: “la vida no es lo que uno vivió, sino la que uno recuerda e cómo la recuerda para contarla” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014).

Portanto, o sujeito se compreende ao narrar a memória do vivido. Dessa perspectiva, segundo Costa (2021) e Costa e Piccinin (2020), toda narrativa seria uma autonarrativa, “seja por tratar de si, seja por emergir a partir de uma perspectiva de si (do observador incluído)” (COSTA e PICCININ, 2020, p. 236), o que lhe permite (re)interpretar-se, tanto através das próprias



narrativas quanto nas narrativas que outros constroem sobre ele ou, ainda, por narrativas outras (SMARJASSI, 2014). Dessa forma, ao narrar-se, mais do que autoconhecimento, há então um processo de autorreconhecimento, no sentido de descobrir-se sujeito (eu sou) e legitimar-se como sujeito (esse sou eu) em um processo recursivo que sempre propicia novos reconhecimentos de si por meio das percepções da memória sobre o vivido. Há nas autonarrativas, portanto, um movimento de complexificação do indivíduo que “emerge da comunhão eu-ambiente e pela afetação (de si e do ambiente) que transforma a ambos” (COSTA, 2021, p. 50). Narrar-se é, pois, um processo complexo de autotransformação do indivíduo a partir das relações de acoplamento que estabelece com o meio, chamado de *ontoepistemogênese* por Pellanda, Boettcher e Meira (2017), Costa (2021) e Costa e Piccinin (2020). O que esses autores fazem, portanto, é definir a narrativa em termos sistêmicos, aproximando-se da concepção de Pianzola (2018), para quem a

[n]arratividade é uma propriedade que emerge da organização de um sistema constituído por componentes interdependentes que interagem ao longo do tempo de formas não lineares. Mais especificamente, afirmo que a narratividade é um comportamento emergente de um sistema acoplado a determinados contextos, ou seja, uma propriedade que só está presente quando o escopo do sistema sob escrutínio é expandido para incluir também seu ambiente (PIANZOLA, 2018, p. 102 - tradução minha).

Dessa forma, o acoplamento entre o sujeito, o ambiente e o tempo instancia complexidade nas narrativas, o que requer que se adote metodologias complexas em pesquisas que trabalham com esse tipo de texto. É o que faz Costa (2021) ao designar como cartografia complexa o método de pesquisa em fluxo que, mais do que localizar o aqui e o agora de um fenômeno num mapa, possibilita um olhar retrospectivo para o próprio caminho percorrido em busca da interpretação de um fenômeno. Segundo sistematiza o autor, a cartografia complexa se estrutura com base em quatro elementos: o observador incluído, a sintonia do processo com o próprio processo, as narrativas e os operadores ou marcadores (COSTA, 2021).

Na lógica do pensamento complexo, o pesquisador, ou observador, não está “de fora” dos fenômenos, observando-os de maneira isenta. Pelo contrário: ele está incluído como um dos elementos do sistema, que observa o fenômeno “de dentro”, motivo pelo qual entende-se que a visão total de um sistema será sempre parcial, marcada pela ótica do observador, o cartógrafo, nos termos de Costa (2021). Também, a cartografia complexa não oferece um modelo de investigação, de maneira que os procedimentos vão sendo delineados em sintonia com o próprio

processo (COSTA, 2021), pautado nas autonarrativas como componentes cartográficos “em qualquer que seja o formato ou técnica: falas, escritas, gestos, emoções, imagens, vídeos, diários de bordo, rodas de conversa etc.” (COSTA, 2021, p. 79). Por fim, em relação aos marcadores, estes sinalizam mudanças em curso no devir dos processos vividos pelos sujeitos (COSTA, 2021).

A respeito desses quatro pilares da cartografia complexa, gostaria de fazer algumas observações em comparação aos pressupostos da ATD adotados nesta tese. Percebo que existe uma aproximação possível de ser feita entre ambas. Particularmente, considero que a ATD, da forma como eu a adotei na minha pesquisa, se torna um tipo de cartografia complexa, apesar de uma aparente contradição no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da pesquisa cartográfica e o conceito de operadores/marcadores.

É possível pensar que a ATD é um modelo prévio de investigação, conflitando, portanto, com a natureza da cartografia complexa mencionada por Costa (2021). Essa percepção, no entanto, me parece passível de ser revista, aqui, talvez não sob outra perspectiva, mas sob um sutil reposicionamento dessa perspectiva. Isso porque a ATD como estratégia interpretativa não foi definida *a priori*, isto é, não iniciei a pesquisa estipulando que essa seria a perspectiva metodológica adotada na tese. Ela se apresentou como percurso metodológico possível após eu entender o meu desejo por ouvir as percepções dos próprios professores sobre sua autoria, definindo as narrativas, os materiais didáticos e as entrevistas como *corpus* da pesquisa. Somado a isso, escolhi a ATD quando compreendi, após a pesquisa teórica, que a temporalidade é um conceito essencial tanto na teoria dos saberes docentes como no pensamento complexo e no desenvolvimento das compreensões sobre autoria. Após todo esse processo, entendi que precisaria adotar uma orientação metodológica que me permitisse levar em conta a variável temporal da constituição dos saberes docentes de forma geral e da autoria como saber docente complexo de forma específica. Foi nesse contexto que a ATD surgiu como uma possibilidade, ao lembrar que já havia utilizado essa perspectiva metodológica em trabalho anterior como marco interpretativo de autonarrativas docentes (COSTA, ALVES e FIALHO, 2020).

Outra observação é sobre os termos “operadores/marcadores”, utilizados na cartografia complexa e “categorias”, utilizado na ATD. Costa (2021) afirma que os operadores são conceitos opostos ao de categorias, “que engessam uma realidade em fluxo”. Contudo, penso que o significado do termo categoria adotado na ATD é bastante semelhante ao do conceito de

operadores da cartografia complexa, definido como sinalizadores das transformações que os sujeitos vivenciam no decorrer dos processos vividos, servindo como identificadores de “padrões de sentido emergentes nas autonarrativas” (COSTA, 2021, p. 79). Na ATD, o termo categoria não é empregado com o mesmo sentido que na ciência clássica, que de fato “engessa” dinâmicas em fluxo. A categorização é um processo autoral, delineado pela capacidade interpretativa do pesquisador de identificar nas autonarrativas esses padrões de sentido emergentes tal qual definido por Costa (COSTA, 2021). Além disso, um dos pressupostos centrais da ATD é a recursividade, ou seja, a todo momento, conforme o fluxo da pesquisa, o pesquisador pode rever e readaptar as categorias (o que aconteceu comigo), que, nesse sentido, se constituem tanto como sinalizadores de alterações sistêmicas do fenômeno investigado, quanto como marcadores de alterações no próprio curso investigativo.

Com base nessas observações, proponho uma aproximação entre ambas as perspectivas metodológicas. A cartografia complexa contribui com a ideia de compreensão da topologia dos percursos de autoria, processo realizado via ATD como estratégia analítica em três etapas. Assim, o percurso de autoria é um processo de organização empreendido pelo professor a partir do que lhe atravessa e com ele interage, adquirindo certo formato que, em uma visão retrospectiva, reflete a caminhada. Nesse sentido, compreender quais são esses percursos, como eles são construídos e vivenciados pelos professores, partindo da sua autopercepção do caminho percorrido, é um trabalho de cunho cartográfico de tipo topológico, pois não busca apenas delinear um terreno para fixá-lo em um mapa, mas mapear transformações nesse terreno decorrentes das relações de acoplamento entre o sujeito e o meio (COSTA, 2021).

Nesta pesquisa, utilizo a ATD como meio de realizar esse cartografar complexo do processo autoral dos professores participantes. Ainda, tomo como pressuposto a ideia de que toda narrativa, ao fim e ao cabo, é uma autonarrativa (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020; PELLANDA, BOETTCHER e MEIRA, 2017; COSTA, 2023). Dessa maneira, tanto as histórias de autoria escritas pelos colegas participantes, quanto os materiais didáticos e as entrevistas, são autonarrativas, isto é, são formas em que os professores puderam narrar-se e reinterpretar-se enquanto autores e eu, enquanto observadora incluída no processo interpretativo dessas autonarrativas, pude ir construindo a autoria da minha própria pesquisa.

Talvez considerar materiais didáticos como autonarrativas possa causar certo estranhamento em um primeiro momento. Entretanto, considero que o material didático é um

espaço em que o professor projeta sempre algo de si, desde suas concepções de ensino e aprendizagem até conhecimentos de *design*, por exemplo. Mesmo quando conscientemente opta por supostamente elaborar um material didático mais “neutro”, ainda assim, o professor está lá, projetado no material de sua autoria. Nesse caso, quando deseja ausentar-se, atua sobre sua autoria a máxima de Atilio Bertolucci, epígrafe de seção 2.2 (capítulo 2): “ausência, a mais aguda presença”.

É importante destacar que não pretendo olhar para os MD fornecidos pelos professores para reconstruir através desses materiais o percurso dos seus autores. O que faço é o cotejo entre autonarrativas, de modo que é o próprio professor autor que vai falar do seu percurso, e é daí, desse ato de falar sobre si e sobre seu trabalho que vou identificar o que emerge em relação à autoria como saber docente complexo, ou seja, os entrecruzamentos dentro do sistema dos quais resulta a autoria.

Em relação às entrevistas, sua escolha como autonarrativas para integrar o *corpus* da pesquisa se deu porque tem como principais vantagens:

[...] propiciar o contato direto, focado, personalizado entre o pesquisador e o entrevistado; é uma fonte potencial de informação e dados, contextualizada e intensiva; permite a indagação em profundidade através de roteiros flexíveis; [...] (MASSONI e MOREIRA, 2016, p. 76).

As entrevistas que realizei foram de tipo semiestruturado, no sentido de que elaborei roteiros de perguntas a serem feitas (APÊNDICE D – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS). Porém, pelo fato de já conhecer os participantes de outras experiências que compartilhamos juntos e saber algumas coisas a respeito deles, suas histórias de vida e trabalho, considerei potente criar uma forma específica de sociabilidade (MASSONI e MOREIRA, 2016) que viabilizasse esse tom de “conversa entre colegas”. Assim, durante as entrevistas, em diversos momentos, de acordo com os rumos que o diálogo tomava, mudei o curso das perguntas, inseri outras, suprimi algumas, reformulei, etc. Portanto, de alguma forma essas entrevistas tiveram também o perfil mais livre das entrevistas abertas (MASSONI e MOREIRA, 2016). Na verdade, a forma como eu fui construindo esse processo dialógico se aproxima mais da *entrevista em profundidade* ou *entrevista narrativa*, a qual:

[b]aseia-se no princípio de que o mais importante é reconstruir acontecimentos da perspectiva do entrevistado (produzir uma história de vida ou uma parte da história de

vida que interessa ao pesquisador). Realiza-se em etapas e produz dados textuais que vão crescendo em profundidade, em espiral (MASSONI e MOREIRA, 2016, p. 84).

O princípio da reconstrução é fundamental na pesquisa com ATD. Assim, elaborei as entrevistas de forma que os professores pudessem recordar, com a minha mediação, a partir do que li e interpretei, o que haviam escrito nas histórias de autoria e como haviam produzido os MD, reconstruindo os acontecimentos narrados nesses registros, aprofundando aspectos, reformulando, adicionando elementos etc. A esse respeito, Tardif (2014) pontua que existe um caráter narrativo do saber docente, composto por metáforas e imagens que remetem e descreve as relações que estabelecem com os alunos, com autoridades, com seus próprios sentimentos, etc. Nesse sentido, “[...] fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal” (TARDIF, 2014, p. 104), permitindo ao pesquisador esse acompanhamento aprofundado da topologia desse percurso pelos saberes docentes.

Assim, o fluxo da cartografia complexa que implementei via ATD se deu pela triangulação entre as três autonarrativas integrantes do *corpus* textual: as histórias de autoria, os materiais didáticos e as entrevistas. Como expliquei anteriormente, a pesquisa foi realizada em cinco etapas interligadas: da leitura das histórias de autoria, elaborei as perguntas para o primeiro ciclo de entrevistas<sup>44</sup>. Posteriormente, as histórias de autoria e as entrevistas do primeiro ciclo somaram-se à leitura dos materiais didáticos, oferecendo subsídios para que eu elaborasse as perguntas para o segundo ciclo de entrevistas. Após concluída essa dinâmica com os participantes, dei início ao processo de implementação da ATD, começando pela unitarização das 14 autonarrativas elaboradas por Adore, Perseu e Paulo Gustavo, conforme ilustra o quadro a seguir:

---

<sup>44</sup> As entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo pela plataforma *Google Meet* e foram transcritas antes de serem unitarizadas.

| PROFESSORES          | HISTÓRIAS DE<br>AUTORIA | MATERIAIS<br>DIDÁTICOS | ENTREVISTAS     |
|----------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <b>Adore</b>         | 1                       | 1 <sup>45</sup>        | 2               |
| <b>Perseu</b>        | 1                       | 3 <sup>46</sup>        | 2               |
| <b>Paulo Gustavo</b> | 1                       | 2                      | 1 <sup>47</sup> |

Quadro 3: Autonarrativas unitarizadas  
Fonte: a autora

É importante pontuar que, dado o complexo entrelaçamento reflexivo realizado pelos participantes nas histórias de autoria e nas entrevistas, o processo de segmentação desses textos em unidades de sentido foi bastante difícil. Por isso, realizei a unitarização em dois movimentos: no primeiro, estabeleci macrounidades de significado; no segundo, microunidades, todas elas codificadas e intituladas (APÊNDICE E – QUADROS DE UNITARIZAÇÃO). Assim, num primeiro momento, obtive 154 macrounidades. Para melhorar a visualização e a manipulação de um volume tão grande de dados de forma mais concreta, decidi colar as macrounidades em fichas. Li cada macrounidade novamente e realizei uma segunda unitarização, obtendo 295 microunidades. Para facilitar esse segundo movimento e, principalmente, o processo de categorização, estabeleci um sistema de cores para identificar as microunidades, conforme exemplifica a Figura a seguir:

<sup>45</sup> Adore produz materiais didáticos para trabalhar com sequências didáticas. Este material enviado foi utilizado com a mesma aluna em duas aulas, motivo pelo qual ela optou por enviar apenas este.

<sup>46</sup> A solicitação inicial era que os participantes enviassem 1 ou 2 MD de sua autoria. Entretanto, como Perseu é professor de português, espanhol e inglês, pedi a ele que enviasse um MD de cada idioma que ensina.

<sup>47</sup> Em razão da alta demanda profissional de Paulo Gustavo, foi inviável realizar as duas entrevistas em momentos distintos. Assim, ambas foram realizadas no mesmo dia, resultando em um único texto, mas com enfoques que se relacionam tanto com narrativa escrita pelo participante quanto com os MD enviados.

| Adore - História de autoria |                                                                                                  | ADH. 22     |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 158                         |                                                                                                  | , considero |
| 159                         | que sei criar e/ou adaptar materiais. O que me fazia pensar que eu não era capaz antes era: 1.   |             |
| 160                         | baixa estima linguística; 2. falta de conhecimento da dimensão técnica dos letramentos digitais  |             |
| 161                         | necessários a isso. Desde que me formei, comecei a investir em formação continuada gratuita -    |             |
| 162                         | mestrado e, agora, doutorado, entre cursos de extensão (MOOCs) e outros - e paga - workshops,    |             |
| 163                         | cursos de desenvolvimento linguístico para professores de Inglês, curso de Google Slides etc.    |             |
| 164                         | Além disso, a colaboração com outros professores - como a professora do curso de slides, para    |             |
| 165                         | quem hoje presto serviços - me ajuda a exercitar a criatividade, a me motivar e a aprender novas |             |
| 166                         | estratégias constantemente. A meu ver, não há uma linha de chegada quando se trata de            |             |
| 167                         | elaboração de materiais. Você pode saber muito, mas nunca irá saber tudo. Sempre poderá          |             |
| 168                         | melhorar o uso do design, da(s) abordagem(ns) pedagógica(s), da(s) metodologia(s), do(s)         |             |
| 169                         | método(s) etc.                                                                                   |             |
|                             | ■ auto percepção sobre sua identidade como autora                                                |             |
|                             | ■ investimento no letr. digital como meio de aprimorar a autoria                                 |             |
|                             | ■ colaboração como instrumento humano ao desenv. da id. autoral                                  |             |
|                             | ■ inacabamento da autoria enquanto saber                                                         |             |

Figura 12: Fichamento de macrounidade e sistema de cores para microunitarização

Fonte: a autora

Destaco que esse procedimento de unitarização escalonado não é descrito pelos autores da ATD, mas foi uma adaptação que considerei necessária para facilitar meu processo interpretativo reconstrutivo. Com relação aos MD, estes foram unitarizados em uma só etapa, da qual obtive 38 unidades, definidas com base no tipo de abordagem constante em cada momento dos MD (apresentação do professor, sondagem de conhecimentos prévios, ensino de léxico, tarefa de compreensão oral etc.). Somadas às 295 microunidades obtidas com as leituras das histórias de autoria e das entrevistas, cheguei a um total de 333 unidades.

Após unitarizar as autonarrativas, iniciei o processo de categorização, agrupando essas 333 unidades de acordo com sua proximidade semântica. No total, cheguei a 5 categorias que estruturam a dinâmica do SAC autoria: (I) componentes e seus processos; (II) condições iniciais; (III) operadores; (IV) saberes estruturantes e (V) emergência. Essas categorias dialogam com o modelo de Larsen-Freeman e Cameron (2008) descrito no final do capítulo 3.

O que apresento no próximo capítulo é o metatexto, última etapa da pesquisa, a qual resultou da unitarização e da categorização das autonarrativas, conforme ilustra a figura a seguir, que resume cada uma das etapas de implementação da ATD nesta pesquisa:

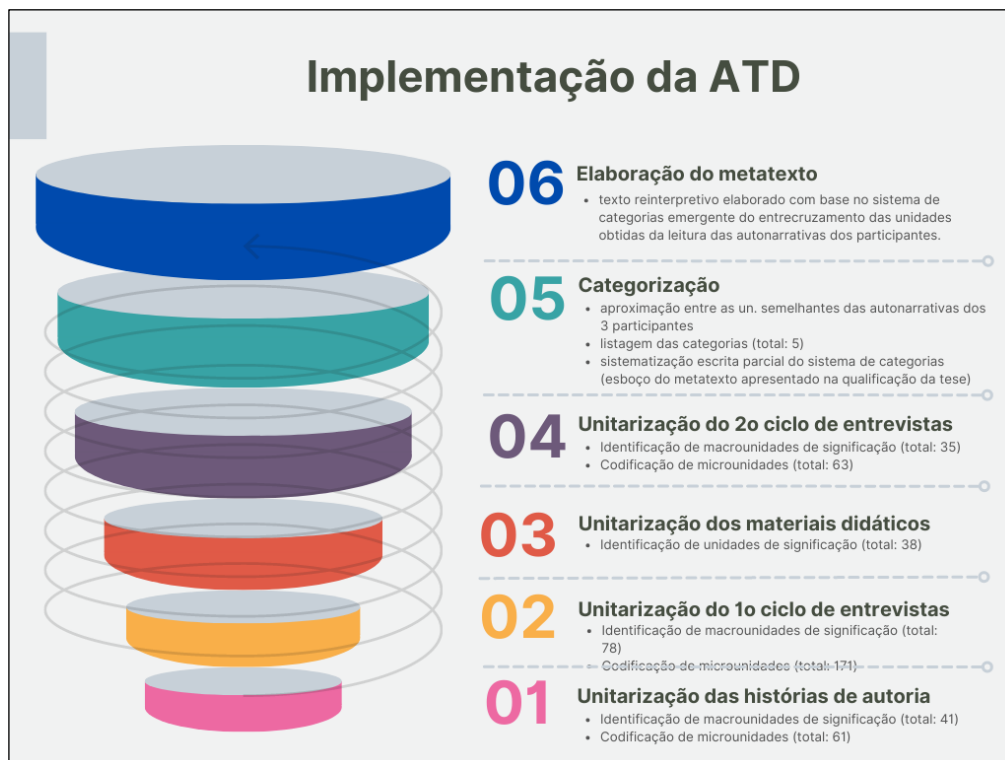


Figura 13: Implementação da ATD como metodologia de pesquisa

Fonte: a autora

O metatexto se constitui como um processo de autoria auto-organizativa, a qual “[...] corresponde a reestruturações cognitivas e discursivas que ocorrem ao pesquisador a partir de seus mergulhos nos fenômenos investigados. Nisso estão implicadas múltiplas vozes de atores que estarão presentes nos textos produzidos” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 134). Nesse texto, estabeleço relações entre o delineamento teórico da autoria docente elaborado nos capítulos anteriores e aspectos emergentes das autonarrativas dos participantes da pesquisa, descrevendo-a enquanto saber docente complexo.



## **CAPÍTULO 5**

### **ENTRE PERFIS E PERCURSOS DE AUTORIA: PAISAGENS DE UM SABER DOCENTE COMPLEXO**

Nesta tese adoto uma concepção ampla de saber docente como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores, “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Esses saberes possuem como característica principal a natureza sociotemporal, isto é, são desenvolvidos ao longo do tempo em diferentes espaços de socialização: na família, na escola, na universidade e no trabalho (TARDIF, 2014). É especificamente a partir das experiências vividas no ambiente de trabalho que emergem os saberes docentes experienciais (TARDIF, 2014; TARDIF; RAYMOND, 2000), dentre os quais incluo a autoria de MD. A experiência no trabalho, portanto, proporciona processos de aprendizagem da profissão, funcionando como um amálgama, um processo de ressignificação dos saberes construídos nas fases pré-profissionais, ou seja, uma “retomada crítica” (TARDIF, 2014, p. 53) desses saberes para construir um “saber trabalhar”:

[o]ra, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

Dessa forma, sendo a autoria parte do trabalho do professor, ela é esse *saber trabalhar*, um *saber-fazer* e um *saber-ser* em relação à elaboração de MD que ele desenvolve ao longo do tempo, em diferentes espaços de socialização, por meio das interrelações entre aspectos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos, motivo pelo qual é um saber docente complexo.

Retomando a questão de fundo discutida na apresentação da tese, ao propor que a autoria é um SDC, não se trata de dizer que há saberes docentes que não são complexos, uma vez que a aprendizagem humana é, em si, sempre complexa. A ideia é que a autoria é um entre tantos saberes docentes (complexos). Uma das justificativas para propor a autoria dessa forma, também como defini anteriormente, é que, ao contrário de outros saberes, como aqueles relativos aos conteúdos disciplinares, por exemplo, a autoria de MD parece ser vista ainda de

uma perspectiva mais técnica e instrucional do que criativa, formativa, agregadora, transformadora (ALVES; LEFFA, 2020), afetando a autopercepção dos professores em relação à sua legitimidade como autores (MINATEL; CANATTA, 2012).

Isso pode ser explicado pela relação paradoxal simplicidade-complexidade inerente aos SC. Conforme resume Morin (2016), se considerado como um todo, um SC é homogêneo; se considerado em termos de seus constituintes, ele é heterogêneo. Da mesma forma explicam Larsen-Freeman e Cameron (2008):

Cada uma dessas propriedades emergentes dos sistemas humanos e sociais opera em um nível mais alto de organização do sistema do que os elementos ou agentes interativos que produziram o novo fenômeno [...]. [...] como o sistema sobe um nível para produzir um 'todo' reconhecível [...], há também um sentido em que a emergência produz simplicidade a partir da complexidade (Cohen e Stewart 1994). A colônia de formigas é uma simplicidade de escala maior emergindo da complexidade das muitas formigas em um nível e escala inferiores. Uma pintura, como um todo, é em certo sentido "mais simples" do que as múltiplas interações de cor e forma das quais ela emerge. Os fenômenos emergentes de nível superior têm uma identidade como um todo e podem ser rotulados como tal: 'um formigueiro', 'Nenúfares de Monet' ou 'direitos humanos' (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.60<sup>48</sup>).

Dessa maneira, ao emergir como produto da autoria, como entidade denominada 'material didático', como um todo, ele é mais simples do que visto como produto emergente de uma série de interações e interrelações (MORIN, 2016) que estruturam a autoria, que, por sua vez é uma emergência dos processos vividos entre componentes heterogêneos, estruturada por saberes docentes experienciais e operacionaliza por variáveis coletivas e parâmetros de controle (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), dinâmica que descrevo neste capítulo.

A autoria pode ser definida como uma emergência em segundo nível, ou uma auto-organização<sup>49</sup> secundária, pois a estrutura da qual faz parte como (sub)sistema aninhado, o

---

<sup>48</sup> Each of these emergent properties of human and social systems operates at a higher level of organization of the system than the interacting elements or agents that produced the new phenomenon. [...] the system shifts up a level to produce a recognizable 'whole', often labeled as such in the lexis of a language, there is also a sense in which emergence produces simplicity from complexity (Cohen and Stewart 1994). The ant colony is a larger scale simplicity emerging from the complexity of the many ants at a lower level and scale. A painting, as a whole, is in some sense 'simpler' than the multiple interactions of color and form that it emerges from. The higher level, emergent phenomena have an identity as wholes and can be labeled as such: 'an anthill', 'Monet's Waterlilies', or 'human rights'.

<sup>49</sup> Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 58), "a auto-organização e a emergência são formas alternativas de falar sobre a origem das mudanças de fase no comportamento de sistemas complexos" [self-organization and emergence are alternative ways of talking about the origin of phase changes in the behavior of complex systems].

sistema educacional, já é um todo operante, um sistema complexo já constituído (DEBRUN, 1996; CECON, 2020) por outros (sub)sistemas complexos (alunos, professores, etc.). Assim, ao contrário das pesquisas sobre auto-organização primária, em que se estuda a criação da forma a partir de encontros que se dão mais ou menos ao acaso (DEBRUN, 1996), o que se observa em um sistema auto-organizado em segundo nível são os seus processos de desenvolvimento e mudança ao longo do tempo (DEBRUN, 1996; CECON, 2020), justamente os aspectos de maior destaque no modelo descritivo de base (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que adotei para definir a autoria como sistema.

Nesta tese, eu considero que a autoria de MD está entre um dos saberes que emergem na paisagem profissional que vai sendo construída com o passar do tempo da carreira dos professores, durante o qual eles desenvolvem inúmeros saberes próprios das experiências que vivem no trabalho, que se organizam em diferentes arranjos entre escalas temporais e níveis de desenvolvimento social e humano (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) dos docentes. Por essa razão, tento representar as trajetórias que os professores percorrem por sua paisagem profissional por meio da ideia de perfis e percursos de autoria. Meu principal interesse era entender os processos que os levaram a consolidar saberes estruturantes das suas autorias e de que forma eles os mobilizam em suas práticas, imprimindo seu “DNA” (seus perfis) nesse percurso e, conseqüentemente, em seus materiais elaborados (no produto). A partir disso, o objetivo passou a ser identificar se haveria uma dinâmica sistêmica comum entre elas e, caso houvesse, descrevê-la. Para tanto, foi preciso construir um percurso metodológico também sob o paradigma da Complexidade, o que me levou a optar pela ATD, descrita no capítulo anterior. Como resultado do desenvolvimento dessa metodologia em sucessivas leituras das autonarrativas de Adore, Perseu e Paulo Gustavo, cheguei às 5 categorias mencionadas no final do capítulo anterior, no qual eu explico todo o processo de implementação da ATD (Figura 13). São elas: (I) componentes e suas relações; (II) condições iniciais; (III) operadores; (IV) saberes estruturantes e (V) emergência. Pela característica reintegrativa e agregadora do metatexto, o objetivo é criar “argumentos aglutinadores” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 29) que explicitem a dinâmica entre essas categorias, apresentadas em subseções para fins de facilitar a leitura e a compreensão do texto.

### **5.1 Os componentes e suas relações: heterogeneidade e redundância interna**

Sistemas complexos são compostos por uma diversidade de elementos interrelacionados. Diferentes elementos têm diferentes habilidades, conhecimentos e experiências. Essa diversidade cria uma base para a resiliência e a adaptabilidade do sistema diante de mudanças ou perturbações; a presença de uma ampla variedade de elementos permite que o sistema responda de maneira mais eficaz e encontre soluções alternativas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DAVIS; SUMARA, 2006). Em um sistema educacional, sistema no qual se aninha a autoria, há uma diversidade de alunos e professores, por exemplo. Nesse caso, pode haver diversidade étnica, cultural, linguística, habilidades e necessidades individuais e, em relação especificamente aos professores, a diversidade pode também dar-se com relação às abordagens pedagógicas, conhecimentos disciplinares e habilidades complementares, etc. (DAVIS; SUMARA, 2006).

A redundância interna (DAVIS; SUMARA, 2006; VETROMILLE-CASTRO; DUARTE, 2011), por outro lado, se refere à existência de elementos duplicados ou sobrepostos dentro de um sistema complexo. Isso significa que várias partes do sistema desempenham funções semelhantes ou têm capacidades semelhantes. A redundância interna é benéfica porque oferece uma camada adicional de segurança e estabilidade ao sistema. Se um elemento falhar ou for removido, os elementos redundantes podem assumir a função ou compensar o impacto, evitando assim um colapso do sistema como um todo. No sistema educacional, a redundância de recursos educacionais pode ser um exemplo

Como vimos na seção 3.3, Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem agentes, processos e subsistemas como componentes de SC (Figura 4). Assim, no roteiro proposto pelas autoras é preciso identificar os componentes e as relações que estabelecem entre si, bem como as escalas temporais em que se dão essas interações e os níveis de desenvolvimento social e humano que produzem. Nas histórias de autoria e nas entrevistas se destacaram como agentes heterogêneos do sistema: (a) os próprios professores; (b) seus colegas (outros professores); (c) seus alunos; (d) suas famílias; (e) as instituições e espaços de ensino e trabalho. No caso do sistema investigado, a redundância interna são as vivências em espaços de ensino e aprendizagem compartilhadas entre os componentes enquanto parte de um mesmo “universo” sistêmico educacional.

Aproximando essa questão da proposta de Tardif (2014), a percepção da redundância interna do sistema é descrita quando os professores identificam “conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 61). Paulo Gustavo demonstrou perceber a importância desse reconhecimento como um possível meio para o desenvolvimento de uma relação de cooperação entre professor e alunos:

*Eu tive uma juventude muito tranquila: eu tinha banda, eu saía à noite, eu gostava, me divertia, andava de skate. Eu nunca fui um nerd de apartamento, sempre fui da rua! E aí hoje em dia eu vejo que isso foi importante pra mim. Tudo isso me constitui eu acho que até me ajuda a me aproximar dos alunos, da realidade deles e tudo mais.*

PG.E (L684-688)

Quadro 4: A constituição da identidade, segundo Paulo Gustavo  
Fonte: a autora

Essa busca por compartilhar suas experiências como forma de conectar-se com os alunos se reflete nos MD elaborados pelo professor desde o começo da sua prática profissional (ainda durante a graduação, em projetos de pesquisa e extensão), como podemos ver no material compartilhado (ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS), um dos primeiros que produziu no sistema de autoria que costumeiramente utiliza, construído a partir da experiência que teve como intercambista de uma universidade uruguaia:

*Então eu pensei: “Quem sabe eu faço uma Webquest? [...] poxa, eu vou produzir o material que pode servir para os meus alunos, mas pode servir para qualquer aluno da [nome da universidade em que estudou] que tem interesse em fazer um intercâmbio”. Tava muito nessa fase de querer falar sobre o intercâmbio, sobre todo o processo até sair de intercâmbio, o que que a gente faz, onde que a gente vai, sobre a existência da secretaria de apoio Internacional. [...]*

PG.E (L528-535)

Quadro 5: Interesse de Paulo Gustavo por compartilhar experiências  
Fonte: a autora

Nesse mesmo movimento, Perseu comenta sobre sua tentativa de se fazer presente nos MD que criava durante a pandemia. O professor relata que tentou deixar sua presença mais concreta por meio da criação de um avatar que estaria sempre acompanhando e interagindo com os alunos no material (ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS):

*Eu acho que tem esse meu lado de **querer estar ali junto com o aluno pra que ele não se sinta sozinho fazendo as atividades**. Então, eu acho que **tem essa presença**, volto a dizer, **dos avatares, da repetição de enunciados**...então, isso faz com que eu tente de certa forma **me aproximar pelo material didático do aluno**. [...] **esses avatares que eu criei foi pra época da pandemia**, sabe? Esses avatares, os gifs que eu criava e passava quando era atividade online **pra eles se sentirem de certa forma junto**, ainda que em espaços e talvez tempos diferentes [...]. **Pra eles não se sentirem tão isolados, sozinhos**, aí tu criava um avatarzinho, aí depois o avatarzinho acabava virando meme!*

PE.E2 (L369-383)

Quadro 6: Perseu se projeta no MD

Fonte: a autora

Esses trechos das entrevistas de Perseu e Paulo Gustavo demonstram que os MD potencialmente podem funcionar como uma ponte entre professor, aluno, ambiente/contexto e saber, na medida em que o professor consegue projetar sua voz e seu gesto (LEFFA, 2006), tomando como ponto de partida as experiências vividas e os conhecimentos construídos. Nesse sentido que entendo o MD como uma autonarrativa (COSTA, 2021), conforme já afirmei anteriormente. Pensando nessa projeção do professor em seus MD, o conceito de inteireza é interessante para desenvolvermos uma visão mais integrativa sobre o professor e seu saber.

Para Soares (2018), a inteireza do ser pode ser um caminho para a constituição subjetiva do professor, e aqui eu incluo também o professor como autor de MD, tomando a autoria aqui não só em sua dimensão procedimental como também em sua dimensão formativa. Em sua definição, a inteireza é “um estado de consciência que permite olhar para si com legitimidade e presença a fim de estar com o outro, em convivência e transformação mútua” (SOARES, 2018, p. 59). O professor que olha para si e para seu fazer autoral com legitimidade, tem condições de explorar as potencialidades do MD como ponto de contato concreto entre subjetividades (a sua e de seus alunos) quando desenvolve esse estado de consciência que se dá na intersubjetividade, numa interação que deve ser “mais do tipo ‘ajuste’ do que no tipo ‘equilíbrio de forças’” (DEBRUN, 1997, p. 33), ou seja, por meio de processos de coadaptação entre elementos heterogêneos (agentes, processos e subsistemas) (LARSEN; FREEMAN; CAMERON, 2008).

Além disso, assumindo que “o conhecer é constituinte do ser na sua inteireza orgânica, no seu devir em redes de interações sistêmicas” (GUSTSCAK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 24), há uma inseparabilidade entre a subjetivação e a cognição na formação do ser:

o conhecer e o subjetivar-se não são produtos, mas processos, em devir, vinculados à experiência vital e ao acoplamento estrutural, que, numa visão disjuntiva, talvez fossem pensados como —fora da cognição ou da subjetividade. Nesse sentido, cognição-subjetivação, à luz da abordagem ontoepistemogênica, emerge da indissociabilidade entre conhecer-viver (PELLANDA; BOETTCHER, 2017) (COSTA, 2021, p. 16-17).

Dessa maneira, a aprendizagem da profissão docente e, no caso do tema desta tese, da autoria de MD, é um processo de cognição-subjetivação (COSTA, 2021; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017) que coaduna outros e com eles produz efeitos em escalas temporais e níveis de desenvolvimento humano e social (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) do sistema. Além do processo de cognição-subjetivação, constituem o desenvolvimento da autoria como SDC os processos de socialização, coadaptação e rotinização, sobre os quais comentarei em articulação com o sistema de categorias emergentes das autonarrativa.

Conforme descrevi no capítulo 3, a família e a escola são os primeiros espaços de socialização profissional dos professores (TARDIF, 2014), nos quais desenvolvemos algumas concepções sobre a docência. A esse respeito, Paulo Gustavo abre o texto sobre suas histórias de autoria afirmando que sempre gostou de produzir “coisas autorais”, desde muito antes de ingressar na universidade, lembrando fatos importantes que, como mostram suas demais autonarrativas, repercutiram no seu perfil como autor de materiais didáticos digitais (MDD), tais como a ida ao laboratório de informática, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e a compra do primeiro computador pelo pai, como demonstram os trechos<sup>50</sup> a seguir:

*Desde muito antes de ingressar na Universidade, **sempre gostei de produzir coisas autorais**. Na primeira série do Ensino Fundamental, lembro-me que um dia **a professora levou a turma para o laboratório de informática** e eu utilizei o Paintbrush para criar alguns desenhos [...]. Anos depois, **meu pai comprou o nosso primeiro computador**, o qual eu também utilizava para criar desenhos e cartões comemorativos (Natal, Ano Novo etc.). Penso que **a ideia de ser autor sempre me agradou muito**. Seja utilizando tecnologias digitais, seja explorando outras tecnologias como a caneta ou, até mesmo, o violão, **sempre gostei de produzir algo que fosse “meu” e que eu pudesse compartilhar com o mundo**. Na quinta série, por exemplo, fiquei em primeiro lugar em um concurso de literatura, com um poema de minha autoria. Mais ou menos nesse mesmo período, ganhei um violão e comecei a produzir músicas e escrever minhas próprias letras. Na adolescência, **com a chegada da Internet discada, ficou muito mais fácil acessar artistas independentes e divulgar trabalhos próprios**.*

PG.H (L01-15)

Quadro 7: A gênese da autoria de Paulo Gustavo

<sup>50</sup> Os trechos das autonarrativas serão identificados com base na codificação realizada na etapa de unitarização. As primeiras letras correspondem às iniciais dos nomes dos participantes, seguidas de um ponto e a letra correspondente à autonarrativa de onde o trecho foi retirado. Entre parênteses estão as linhas de começo e fim de cada trecho. Ex: PG.H (L432-438), ié., Paulo Gustavo, em História de autoria, linhas 432 a 438. As autonarrativas podem ser encontradas nos anexos A, B e C deste trabalho.

Fonte: a autora

Paulo Gustavo localizou as origens da sua autoria no período de socialização primária (na escola e na família). Na entrevista, afirma que as experiências vividas ao longo desse período pré-profissional o constituíram como autor, no sentido de que lhe deram um repertório diversificado de saberes que produzem ecos na sua identidade:

*[...] é realmente algo que talvez tenha influenciado, impactado toda a minha trajetória, esses pequenos detalhes, sabe? Eu tive bons professores, eu tive uma boa alfabetizadora, eu tive alguns professores de português que proporcionaram esses momentos de autoria, de escrita criativa, de produção de coisas no laboratório de informática. Meu pai também comprou o primeiro computador, que eu falei que a gente produzia algumas coisinhas. E, enfim, eu acho que tudo isso constitui a gente como autor, sabe?*

PG.E (L432-438)

*Eu acho que todas essas experiências que a gente vai tendo ao longo da vida vão dando o tom do nosso caminho, digamos. A nossa trajetória vai sendo marcada por tudo isso que a gente viu, vivenciou, e que é algo intransferível né? [...] as experiências que a gente passou, os filmes que a gente assistiu, as músicas que a gente escutou, os amigos que a gente teve, as viagens que a gente fez, a formação inicial pela qual a gente passou, tudo isso nos constitui, constitui nossa identidade. No nosso caso, a identidade profissional ela também é marcada por essas experiências, sabe?*

PG.E (L444-448)

Quadro 8: Paulo Gustavo: *Yo soy yo y mis circunstancias*

Fonte: a autora

Nos trechos anteriores da entrevista de Paulo Gustavo, é possível perceber que ele demonstra ter uma concepção mais ampla sobre a origem dos saberes que colaboram para a construção da autoria como um saber profissional, de maneira que estes “não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*” (TARDIF, 2014, p. 61). Portanto, apresenta uma perspectiva que evidencia a heterogeneidade do próprio saber, no mesmo sentido de Tardif (2014), que entende o saber como um conjunto de habilidades, competências, atitudes e conhecimentos desenvolvidos em espaços de socialização, em escalas temporais, como já repeti algumas vezes ao longo do trabalho. Na perspectiva adotada por Tardif (2014), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2014, p. 19).

É possível correlacionar a percepção de Paulo Gustavo com o processo de cognição-subjetivação (COSTA, 2021; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017) mencionado anteriormente,



pois Paulo Gustavo demonstra uma profunda consciência sobre a inseparabilidade entre o viver e o conhecer, em diversas fases da vida, em diversos lugares, para além das instituições de ensino. Essa perspectiva se reflete na escala temporal selecionada para narrar em suas histórias de autoria, aspecto interessante a destacar sobre o delineamento da paisagem profissional de cada participante, pois eles partiram de pontos diferentes da história da constituição dos seus saberes e práticas de autoria. Enquanto Paulo Gustavo atribuiu uma escala temporal e níveis de desenvolvimento pessoal e profissional mais abrangentes, incluindo o período da infância e da adolescência em diante, num intervalo de cerca de 30 anos, Adore e Perseu, foram mais pontuais e delimitaram uma escala que abrange o período da formação inicial em diante, somando por volta de 8 anos para ambos.

Claramente, como é possível perceber nas autonarrativas dos 3 participantes (ANEXO C - ENTREVISTAS), não há qualquer possibilidade de estabelecer uma relação de linearidade causal entre recorte temporal e “qualidade” das reflexões construídas nas autonarrativas. Cada uma delas possui emergências significativas a cada escala temporal selecionada como pano de fundo das narrativas. O que sim é possível constatar, conforme explico na próxima seção, é que essa escolha define as condições iniciais da autoria como SC na vida desses professores.

## **5.2 As condições iniciais: a constituição sociotemporal dos saberes docentes**

Em pesquisas com Complexidade, é relevante evidenciar as condições iniciais de um sistema, ou seja, o arranjo entre as interações em nível mais baixo que cria as condições favoráveis para a emergência de um novo padrão de comportamento ou propriedade do sistema.

Nos capítulos 2 e 3, defino a autoria, entre outras características, como um saber experiencial com base na tipologia de Tardif (2014), para quem “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54). Dessa forma, os saberes experienciais emergem como uma nova organização dos saberes docentes, reorientados para atender às demandas do trabalho dos professores, caso da autoria. Assim, é necessário identificar as condições iniciais que favorecem a emergência da autoria como SDC na experiência de trabalho do professor como autor de MD.

Nesta pesquisa, a conjuntura sociotemporal de formação dos saberes dos participantes encaminha a emergência da autoria em suas trajetórias profissionais, sendo, portanto, suas condições iniciais, identificadas com base na escala temporal definida por eles. No caso de Paulo Gustavo, temos durante a socialização primária o incentivo à autoria na escola e na família e o desenvolvimento de um letramento digital ainda embrionário à época, mas muito potente. Afirmo isso porque esse arranjo entre o processo de socialização, a temporalidade e o saber produziram grandes efeitos no percurso profissional que ele tem trilhado como autor de materiais didáticos digitais, como pesquisador no campo do ensino de línguas mediado por tecnologias digitais e formador de professores-autores, como se tivesse sofrido a ação de um efeito borboleta<sup>51</sup> que desencadeou eventos em série que culminaram na constituição da sua paisagem profissional. Numa visão retrospectiva do percurso, o professor conclui:

---

<sup>51</sup> Fenômeno descrito por Edward Lorenz em um artigo de 1972 intitulado: *Previsibilidade: o bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?* (“Predictability: does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas?”)

[...] *é realmente algo que talvez tenha influenciado, impactado toda a minha trajetória, esses pequenos detalhes [...]*

PG.E (L432-438)

[...] *eu hoje percebo resquícios ao longo da minha formação de que eu não poderia ser outra coisa senão professor da área de letras.*

PG.E (L653-654)

Quadro 9: Pequenos detalhes que fazem a diferença  
Fonte: a autora

Ainda, as condições iniciais do desenvolvimento da autoria de Paulo Gustavo incluem os saberes da formação profissional, que, na trajetória desse professor, foram desenvolvidos na universidade, na graduação e na pós-graduação, em projetos de ensino, pesquisa e extensão:

[...] *acho que a universidade me proporcionou esse espaço-tempo de formação, ela me apresentou ferramentas voltadas para o ensino e com certeza a parte mais teórica, por exemplo, métodos e abordagens, o estudo, a leitura me fez chegar aos letramentos críticos, por exemplo, né?*

PG.E (L239-242)

*Se não fosse o projeto de pesquisa, o de extensão, a bolsa de iniciação científica e a bolsa do projeto de extensão, que me proporcionaram esse momento de dedicação pra essa descoberta da autoria, eu acho que talvez eu não fosse tão engajado e comprometido com essa questão da autoria, de produzir os meus próprios materiais, porque foi uma descoberta, e foi uma descoberta extremamente prazerosa (!), de poder descobrir-me autor.*

PG.E (L448-453)

Quadro 10: A descoberta prazerosa da autoria  
Fonte: a autora

É proeminente nas autonarrativas de Paulo Gustavo o quanto a universidade criou as condições que favoreceram a consolidação do seu perfil profissional como autor de MD, não só com relação ao desenvolvimento de saberes “mais teóricos”, como ele define no trecho anterior, como também as condições materiais (através de bolsas de pesquisa e extensão) para que ele pudesse ter o tempo adequado para descobrir-se autor através da experiência da autoria em um contexto real de ensino, a saber, um projeto de extensão voltado para o ensino de línguas aberto à comunidade, integrado ao projeto de pesquisa sobre produção de materiais didáticos digitais:

*A partir das pesquisas realizadas nessa época, constatamos que **a maior parte dos materiais analisados consideravam a noção de língua como sistema**, na medida em que **privilegiavam o ensino do léxico** da língua espanhola ou de outras **questões gramaticais de forma descontextualizada**. A partir disso, **começamos a produzir materiais com foco no Ensino Comunicativo de Línguas**, que era também a **abordagem que fundamentava nossas práticas pedagógicas no Projeto de Extensão**. Após a minha participação nesses dois Projetos, **trabalhei em inúmeros lugares** em que pude não apenas **utilizar, mas também ampliar, muitos dos conhecimentos construídos a partir de ambas as experiências**.*

PG.H (L32-40)

Quadro 11: Pesquisa e extensão caminhando juntas

Fonte: a autora

De forma complementar, Adore pontua o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como espaço formativo que possibilitou que desenvolvesse um saber contextualizado sobre a profissão, contribuindo com condições iniciais para que, na sua atuação profissional futura, como comentarei depois, atuasse de forma crítica, também um saber docente estruturante da autoria, como veremos na seção 4. Além disso, mais ao final do trecho selecionado, ela menciona também que foi através dessa experiência que compreendeu a importância de um ensino significativo, aspecto que também teve reflexos na sua prática autoral, uma vez que a sua “marca” é a autoria de MD personalizados.

*Foi o **Pibid**, Carol, que **mudou totalmente a minha prática**, principalmente para eu visualizar a **importância da colaboração**. Eu era uma professora em formação, claro, né, talvez um pouco egoísta antes do Pibid [...]. O Pibid **me fez ver uma realidade** que a gente sabe que existe, mas **a gente não imagina que a criança no 7o ano vai chegar e vai dizer que o pai tá preso**, que o pai bateu na mãe, e **vai te jogar aquilo ali e tu tem uma atividade com o jogo para fazer com ela**. E isso me fez **olhar muito mais para como planejar coisas que sejam significativas**.*

AD.E1 (L149-158)

Quadro 12: O Pibid como espaço-tempo de inserção na realidade da profissão

Fonte: a autora

Os aspectos destacados por Paulo Gustavo e Adore evidenciam a importância de que as instituições de ensino superior consolidem espaços e oportunidades de desenvolvimento da autoria, o que certamente produz influências positivas no desenvolvimento futuro da carreira dos professores, como aconteceu com Paulo Gustavo e Adore. Dessa forma, me parece que o arranjo entre condições materiais, tempo e saberes de base são as condições iniciais para a que a autoria possa emergir como SDC tanto no que se refere ao perfil do professor como autor, com incrementos à sua autoestima diante dessa função, quanto na consolidação de práticas de autoria ao longo do percurso.

Ainda relacionado às condições iniciais, no caso da escala temporal selecionada por Adore e Perseu, o arranjo das condições iniciais deu ênfase à socialização durante a graduação em Letras (em inglês e espanhol, respectivamente) e aos saberes desenvolvidos nesse período, como mostram os quadros 13 e 14 a seguir:

*[...] segundo o curso de inglês, eu já era uma intermediária avançada, ali...B2. Na graduação eu descobri que não, que eu cheguei como intermediária forte, mas não era intermediária avançada. Depois eu **fui desenvolvendo essa proficiência na graduação mesmo.***

*Ela [a professora] era substituta na [nome da universidade onde estudou] e ela subverteu o sistema total e **nos introduziu as Webquests.** [...] **a gente criou Webquest, a gente deu aula para os nossos colegas, a gente teve trabalho colaborativo**[...]. ela nos levou para o **topo das experiências** e a gente **começou a criar alguma coisa ali.***

A.E2 (L71-72, L88-90 e L98-99)

Quadro 13: Os saberes da formação profissional de Adore  
Fonte: a autora

Nos saberes da formação profissional salientados por Adore, está o desenvolvimento da proficiência no inglês bem como de uma atitude colaborativa e, por fim, do letramento digital, esse último como ponto em comum com Perseu e Paulo Gustavo, inclusive no tipo de metodologia de produção de MD (as *webquests*). Além disso, Perseu destaca a consolidação de saberes teóricos prévios como base para aprimorar a autoria de MD durante as disciplinas de didática e estágios supervisionados, cuja ênfase são os saberes pedagógicos (TARDIF, 2014):

*[...] eu acho **que essa teorização ela foi bem conduzida** [...]. Então quando a gente chegou lá **na didática e nos estágios, a gente foi aprimorando a forma de fazer material didático, pensando teorias que foram justamente teorias que foram vistas ao que antecedia a essas disciplinas.***

PE.E1 (L244-247)

*[...] **produzo bastante material digital, principalmente, Webquests (WQ) para trabalhar com os alunos. Esses saberes foram construídos ao longo de minha graduação em Letras (...) e no dia a dia do meu fazer docente, pois sempre busco aprimorar aquilo que produzo, a partir de minha prática.***

PE.E1 (L22-25)

Quadro 14: Perseu e o saber teórico ressignificado pela prática  
Fonte: a autora

Além de destacar os saberes disciplinares desenvolvidos durante a graduação, Perseu demonstra clareza em relação à prática como eixo articulador entre os saberes docentes, produzindo novos saberes, práticos ou experienciais (TARDIF, 2014). No caso das *Webquests*, os saberes sobre elaboração de MDD, os quais se tornaram prática recorrente na vida dos três participantes, caracterizando seus perfis como autores de MDD (sobretudo Adore e Paulo Gustavo). Isso implica considerar que o letramento digital desenvolvido em fases pré-

profissionais pelos participantes foi um saber reatualizado pela prática dos três como autores em meio digital, transformando-se pela prática em um saber estruturante das suas autorias. Nessas condições, a tecnologia pode funcionar como subsistema dentro do sistema da autoria como saber que integra saberes de diferentes naturezas (tecnológica, atitudinal, afetiva e crítica), conforme veremos na seção 5.4.

### **5.3 Operadores: restrições possibilitadoras, parâmetros de controle e variáveis coletivas**

No processo de socialização, os sujeitos vivem experiências de afeto, conflito e reconhecimento (HONNETH, 2003; FONTANA, 2015; AREND, 2015, ALVES, 2022). Segundo o filósofo alemão Axel Honneth, “a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2003, p. 155). Nesse sentido, Arend (2015) explica que a identidade individual é constituída com base em um processo intersubjetivo mediado por uma dinâmica entre conflito e reconhecimento em três esferas sociais: “nas relações afetivas ou no amor (família), nas relações jurídicas ou de direito (estado) e na estima social ou na solidariedade (sociedade)” (AREND, 2015, p. 27). De modo geral, pode-se dizer que os indivíduos estão em permanente busca por reconhecimento nessas três esferas sociais, de maneira que a negação desse reconhecimento instaura o conflito e leva-os à luta ou à disputa por ele. Segundo Fontana (2015, p. 132-133),

o ser humano [...] constrói sua identidade principalmente pela emoção: a emoção de ser reconhecido ou a emoção de ser desrespeitado. O indivíduo alcança sua autorrealização quando há, na experiência do amor, o nascimento da autoconfiança, na experiência do direito, o autorrespeito, e na experiência de solidariedade, a autoestima.

Em meu sistema de interesse, entendo que essas dinâmicas atuam como *restrições possibilitadoras* (DAVIS; SUMARA, 2006; VETROMILLE-CASTRO; DUARTE, 2011; BRAGA; SOUZA, 2016) ou *motores de mudança*, nos termos de Larsen-Freeman; Cameron (2008). As restrições possibilitadoras têm como potencial provocar mudanças na organização do sistema por meio da ação conjunta de forças antagônicas que, de um lado, reforçam o comportamento sistêmico (estimulando-o) e, de outro, o restringem (coibindo ou atenuando o estímulo) (DAVIS; SUMARA,

2006; VETROMILLE-CASTRO; DUARTE, 2011; BRAGA; SOUZA, 2016). A ação dessas forças é regulada por *parâmetros de controle* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008): “o comportamento coletivo do sistema é sensível aos parâmetros de controle, e mudanças nos parâmetros de controle movem o sistema para regiões de seu espaço de estado. Os parâmetros de controle, portanto, 'controlam' os possíveis estados que o sistema pode ocupar” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 53)<sup>52</sup>.

Pensando no desenvolvimento de percursos de autoria, é preciso identificar os parâmetros que controlam o sistema em uma região atratora mais estável e, portanto, mais autoral – considerando o pressuposto de que o desenvolvimento da autoria é formativo para o professor. Nas autonarrativas dos professores participantes, foi possível identificar que o monitoramento reflexivo da ação (GIDDENS, 2003) cumpre esse papel controlador diante da ação das dinâmicas de afeto e conflito vividas pelos professores. O caso mais ilustrativo da ação desse operador é o de Adore.

Adore é uma professora em fase inicial de carreira, de aproximadamente 5 anos (TARDIF; RAYMOND). Em suas autonarrativas, ela compartilha suas reflexões sobre 2 pontos críticos vividos no intervalo entre seus 3 primeiros anos de carreira e que afetaram suas práticas de autoria: o seu primeiro emprego como professora em uma escola de idiomas e a decisão de tornar-se professora autônoma no meio digital, ambas as experiências marcadas pelo conflito com fatores contextuais que levaram à mudança de padrões de comportamento que, no caso dela, culminaram com a estabilização de seu perfil e práticas de autoria por meio do monitoramento reflexivo da ação como parâmetro de controle.

Conforme descreve, o contexto que antecede o seu primeiro emprego como professora de inglês é bastante instável:

*Eu estava **desempregada** há quase seis meses, (sobre)vivia de aulas particulares de português para estrangeiros que **não me traziam estabilidade** alguma e de aulas particulares de redação esporádicas. Havia ingressado no **mestrado**, o que **reduziu as minhas chances de conseguir um emprego em uma escola particular** à metade, pois tinha aulas presenciais segundas, terças, quartas e quintas-feiras, das 13h30 às 17h10, na universidade.*

A.H (L23-27)

Quadro 15: Adore e o caos

<sup>52</sup> “[...] the collective behavior of the system is sensitive to control parameters, and changes in control parameters move the system into regions of its state space. The control parameters, therefore, 'control' the possible states that the system can occupy.

Fonte: a autora

Dadas essas condições, em meados de 2019, Adore não hesitou em aceitar a oferta de emprego na escola de idiomas em que já havia estudado inglês para ministrar aulas para crianças, que não era seu público preferencial. Segundo descreve, suas primeiras experiências “bem-sucedidas” como autora de MD aconteceram nessa escola. Na sua história de autoria, ela descreve o contexto em que se deu a necessidade de criar um MD para uma de suas turmas:

*Foram lá as minhas **primeiras experiências bem-sucedidas com criação de materiais**, na época, para aulas presenciais. Uma das instruções que recebi era que **não poderia**, por exemplo, **fazer mais de duas páginas do livro** do estudante por aula. Eu poderia trabalhar até quatro páginas, desde que as outras duas fossem do livro de tarefas. Lembro que, em uma das aulas, ainda no início, **eu estava tão nervosa que fiz quase uma unidade inteira com as crianças (em UMA aula!)**. Comecei, então, a pensar em **jogos que pudessem “trazê-las de volta”**, porque, nesse meio tempo, ao procurar **suporte nas teorias de educação**, descobri algo chamado “**ciclo de atenção por idade na infância**”. Criava as famosas “**folhinhas**”, sempre **baseadas nos livros**, mas já me aventurava nesse mundo.*

A.H (L47-55)

Quadro 16: Adore controlando a desordem

Fonte: a autora

Diante da necessidade de contornar o problema descrito, através do monitoramento reflexivo da ação, Adore passa a criar MD com base nos conteúdos do LD adotado pela escola, uma solução adaptativa à instabilidade momentânea causada no andamento de suas aulas, bem como o possível conflito interno que isso pode ter representado para ela como professora até então inexperiente e novata na escola. No monitoramento reflexivo da ação, os agentes controlam e regulam o fluxo das suas atividades a partir do monitoramento dos fatores sociais e físicos dos contextos pelos quais se movimentam (GIDDENS, 2003), parâmetro utilizado por Adore para controlar o desequilíbrio interno e desenvolver um novo estado estável, que passou a ser o de autoria de MD adaptados, saber que se tornou extremamente relevante no ano seguinte, em 2020, ano do começo da pandemia de Covid-19:

*Se você prestou atenção no período de trabalho que mencionei, deve estar se perguntando: como foi o ensino remoto durante a pandemia? **Caótico, desesperador, angustiante**, pelos motivos que todos sabemos. Porém, foi **essencial para eu me descobrir como professora-criadora de materiais**. [...] podíamos acessar o livro virtual e interativamente, sem precisar compartilhar o PDF com o aluno numa aba e o áudio em outra. Contudo, estava **difícil para todos, os alunos estavam desmotivados** - por razões que não podíamos controlar - ao passo que a **escola nos pressionava a não perder esses estudantes**. Achávamos **muito conteúdo gratuito** e (parcialmente) bem desenhado (no sentido de design atrativo mesmo), mas **a maioria não era editável**, por exemplo. Isso **me incomodava**, porque eu já **não acreditava, há muito tempo, que existia um material 100% pronto e eficiente para todos os contextos de ensino e de aprendizagem**.*

A.H (L60-72)

Quadro 17: Adore e o ensino remoto



Fonte: a autora

Ao contrário da situação anterior, em que o conflito partiu de dentro do sistema e foi controlado sem que tenha se expandido para outros agentes e conexões, em contexto mais amplo, a pandemia foi um elemento perturbador externo que, por seu grande porte, atingiu a organização interna do sistema educacional e, em nível micro, impactou as práticas de autoria dos professores, que precisaram ser adaptadas ou, então, no caso de professores não autores, criadas. No caso de Adore, a questão da tecnologia não foi o principal problema no seu contexto de trabalho, pois a escola ofereceu uma alternativa que garantiria a manutenção das aulas. Na sua percepção, o problema era a desmotivação geral, a pressão da escola para não perder alunos e a dificuldade de encontrar MD editáveis para serem adaptados, o que afetou certo “princípio de autoria” já consolidado por Adore, que considerava inviável reutilizar um MD sem nenhuma adaptação contextual. A partir disso, ela investe na assinatura de uma plataforma *online* de *design* gráfico para criar seus materiais autorais, os quais passou a compartilhar com os colegas de trabalho:

*Então, decidi assinar o **Canva Premium** por conta própria e **explorar [...]. Tínhamos uma sala no Google Sala de Aula somente para compartilhar as ferramentas e os recursos que encontrávamos**, uma espécie de nuvem dos professores. Comecei a **compartilhar os materiais que criava ali, mas percebi que ninguém utilizava**. Inclusive, certa vez, escutei que dava certo nas minhas turmas porque eu tinha menor número de alunos do que as turmas de adolescentes (nesse período, eu continuava trabalhando com as crianças, mas também tinha um grupo de adultos). **Parei de compartilhar o que eu criava. Continuei firme na criação dos materiais porque a adaptação dos livros tinha surtido efeito. Meus alunos ficaram comigo até o fim do ano, ao contrário do que aconteceu com outras turmas, e, mesmo com as dores pandêmicas, não desistiram do inglês.***

A.H (L60-74)

Quadro 18: O conflito do trabalho não reconhecido

Fonte: a autora

O conflito causado pela falta de reconhecimento do trabalho de Adore por parte de seus colegas restringiu seu comportamento colaborativo, fazendo-a parar de compartilhar os MD. Contudo, não foi um fator contextual com força suficiente para que deixasse de produzi-los. Isso se deu porque havia, como força contrária, a constatação de que a adaptação de materiais ao LD da escola apresentava resultados. A pandemia e o conflito de reconhecimento, portanto, colidiram com o monitoramento reflexivo da ação, que levou Adore a, a partir da avaliação contextual, decidir tanto deixar de compartilhar seus MD com os colegas, como, ao mesmo tempo, seguir investindo em sua autoria. Assim, a permanência dos alunos se torna um reforço positivo à manutenção e consolidação do seu perfil como professora-autora. A pandemia,

portanto, foi uma restrição possibilitadora da descoberta da autoria, regulada pelo monitoramento reflexivo da ação como parâmetro de controle. Entretanto, o conflito com os colegas se acentuou, contribuindo com outra mudança de fase no percurso de Adore:

*Nos bastidores, vi muitas coisas que me desmotivavam exponencialmente, principalmente no que tange à escolha dos materiais - uma **batalha entre o financeiro e o pedagógico** que eu não conseguia mais suportar pelo **baixo valor que recebia** (aqui, valor em dinheiro mesmo, porque elogios sobravam até). [...] eu me preocupava com o que escutava das colegas: “não vejo a hora de nunca mais dar aula online, voltar ao bom e velho presencial, sem ter que pensar em mil e uma coisas para agradá-los”. A pandemia transformou a minha prática, mas, o que eu imaginava ter acontecido com a de todos, me parecia cada vez mais uma transformação individual mesmo. Por isso, decidi investir em um curso de Google Slides e a divulgar aulas particulares de inglês em meados de março de 2021, quando estava às vésperas da minha defesa de mestrado e já utilizava o Instagram como um diário de bordo/dicas de inglês. Estava financeiramente insatisfeita e pedagogicamente frustrada.*

AD.H (L97-109)

Quadro 19: A mudança de fase de Adore

Fonte: a autora

Na definição de Giddens (2003), além do monitoramento reflexivo funcionar como uma forma do sujeito regular continuamente o fluxo das próprias ações, funciona também como expectativa de que os demais façam o mesmo, demonstrando a viabilidade de designar esse conceito como parâmetro de controle na descrição da autoria como sistema complexo, pois ele implica uma agência dos indivíduos sobre o contexto e dos indivíduos sobre os demais indivíduos. Adore esperava que a transformação que percebeu ter acontecido no seu sistema autoral durante a pandemia também tivesse acontecido com seus colegas. Ao perceber que não, decidiu reorientar seus esforços em direção a outros caminhos profissionais, investindo em uma formação para o uso da ferramenta *Google Slides*. O curso realizado, segundo descreve, possibilitou uma redescoberta da autoria como propósito de carreira e também como identidade, a qual ela mesma negava o reconhecimento:

*Depois desse curso, encontrei a motivação que estava perdida. Entendi que queria trabalhar exclusivamente com materiais adaptados e com criação de outros materiais, ou seja, com a integração das plataformas Google (slides, documentos, formulários, Jamboard, sala de aula) e os designs feitos no Canva.*

A.H (L124-132)

*E aí depois que eu comecei a migrar, primeiro devagarinho, né, pra ter certeza que eu ia fazer essa aposta alta de largar lá e ficar sozinha, fui vendo que, não, na verdade era porque eu tava negando esse aspecto da minha identidade docente: eu sou uma professora autora e eu gosto de ser uma professor autora!*

AD.E1 (L166-370)

Quadro 20: Adore e a redescoberta do prazer da autoria

Fonte: a autora

Esse autorreconhecimento como autora levou Adore a buscar novos espaços de interlocução com outros professores, tendo em vista que passou a atuar de maneira autônoma, na própria “eupresa”, como ela mesma definiu na primeira entrevista (ANEXO C - ENTREVISTAS), eventualmente sentindo-se sozinha:

*Eu sou uma **teacher colaboradora** da escola dela. [...] eu tava **me sentindo muito sozinha pedagogicamente** porque também **nem tudo são flores**. Eu queria **conversar sobre coisas pedagógicas**. [...] foi quando eu tava **me sentindo numa espécie de ilha** também, que eu procurei essa parceria. [...] dessa parceria **eu conheci outros professores** que hoje, mesmo que eu não faça mais parte dessa parceria daqui a pouco, eu sei que eu **não estou mais na minha Ilha sozinha. A gente troca muita coisa**. [...] a gente tem uma sala de aula colaborativa. **Todo mundo posta tudo que faz e pode editar as coisas dos outros, numa espécie de colaboração raiz!** A gente troca muitos áudios, a gente se fala muito pelo WhatsApp. E pessoas que não necessariamente têm os mesmos alunos, mas estamos ali prestando todo o serviços para uma empresa, para uma **escola online que também tem a mesma perspectiva que nós**, então **achei um pouco da minha casinha**. Teve um momento que eu me senti um pouco isolada, assim, e também **eu tava distante da academia já ia fazer quase um ano**, fora de grupo de estudo, fora de grupo de pesquisa...isso me é muito caro [...].*

AD.E1 (L431-452)

Quadro 21: Não sou mais uma ilha  
Fonte: a autora

O relato de Adore evidencia o caráter intersubjetivo da construção da profissão docente e o quanto esse contato com o outro é potente na constituição da sua identidade como professora-autora. Segundo Fontana e Trevisan (2020), com base em Honneth (2011), a solidariedade ou a eticidade fazem parte da esfera do reconhecimento, a qual inclui a aceitação recíproca entre os sujeitos em uma sociedade. Quando isso acontece, gera autoestima, caso de Adore, que após ter estabelecido laços de colaboração com outros colegas professores, teve a coragem para abrir a própria empresa de ensino de inglês. É interessante ressaltar que, mais uma vez fazendo uso do monitoramento reflexivo da ação, ela foi em busca do suporte que considerava necessário (a colaboração) para seguir seu percurso como professora autônoma. Dessa maneira, o “estar sozinha” na sua “eupresa” não foi um fator contextual limitante, mas potencializador de um movimento que flui entre individual e coletivo, que se constrói nesse fluxo interdependente entre o autorreconhecimento e o reconhecimento pelos pares. Também, pontua a importância da universidade como um espaço que potencializa esses encontros que formam arquipélagos de professores.

Segundo os professores, desses encontros com seus colegas de profissão e também com seus alunos, surge um sentimento de autorrealização, o que Leffa, Costa e Beviláqua (2019) chamaram de *prazer da autoria*: “[o] professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno

envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 182). Em relação a isso, o relato de Paulo Gustavo mostra que o prazer da autoria ocorre ao longo do processo de elaboração do MD e se complementa quando há o reconhecimento e a valorização desse processo pelo outro (alunos e colegas):

*A produção de materiais exige muito estudo, reflexão, troca de ideias e dedicação. Articular conteúdos, temas, práticas sociais etc. adequadamente não é tarefa fácil. Contudo, lembro que a sensação de ouvir os alunos dizendo que gostavam daquele material e das aulas fazia o esforço valer a pena. Era impagável saber que algo que eu e outros colegas produzimos era recebido de forma tão positiva pelos estudantes. Lembro que uma vez uma aluna me disse que o melhor dia da semana dela era quando ela tinha aula de espanhol comigo.*

PG.H (L24-30)

*[...] eu gosto de produzir, me traz prazer esse processo de produção, de preparar algo para o aluno. [...] Eu me coloco muito no lugar do aluno pensando: se eu fosse aluno, esse material...eu acho que seria interessante. [...] Eu acho, Carol, que o prazer ele tá em todos os níveis, sabe? Apesar de dar trabalho, gosto de produzir o material, gosto desse processo da produção, de ir vendo ele tomando uma forma e ficando bonitinho, eu gosto quando os alunos valorizam, eu gosto quando os colegas valorizam.*

PG.E (L111-123)

Quadro 22: Paulo Gustavo e o prazer da autoria  
Fonte: a autora

Esse sentimento de autorrealização funciona como uma espécie de energia que os estimula a seguir investindo na produção de MD autorais, superando as dificuldades, a desmotivação:

*Às vezes me dá uma dor de cabeça do cão [criar os próprios materiais didáticos], porque eu invento! Mas eu fico muito feliz! Nem tudo dá certo? Nem tudo dá certo, né? Mas me traz muita felicidade, algo que eu não tinha no cursinho.*

AD.E1 (L371-374)

*Às vezes, confesso, penso: por que eu não defini que os alunos precisam comprar o livro? Seria tão mais fácil! Daí, me desmotivo e, geralmente, testo uma lição do livro sem nenhuma adaptação com algum aluno e relembro o meu propósito educacional. Quando faço isso, a aula sempre dá errado, ficamos ambos desconfortáveis, mecanizados.*

AD.H (L151-154)

Quadro 23: Autoria recompensada  
Fonte: a autora

Além disso, reconhecer a motivação no outro também serve como estímulo para a autoria desses professores, tal como descreve Perseu:

*[...] a **autoria**, a produção e o **prazer** vêm muito disso, sabe? Primeiro da **motivação desses alunos**, da motivação de querer fazer, ver que **eles estão interessados** nisso, e depois em **trabalhar com o material teu**, que **tu vai se sentir mais seguro para trabalhar**, tu vai se sentir mais tranquilo, mais confortável. [...] Primeiro dessa motivação dos alunos! O prazer, prazer! Porque é pra isso que eu faço!*

PE.E1 (L427-433)

Quadro 24: A motivação dos alunos motiva a autoria do professor

Fonte: a autora

Segundo pontua Paulo Gustavo, o aluno reconhece o esforço do professor no desenvolvimento de um MD autoral, sentindo-se prestigiado:

*Eu acho que o aluno se sente prestigiado, ele vê que houve um esforço, um empenho por parte do professor por produzir aquele material para ele. [...] Eles se sentem prestigiados, valorizados e valoriza o nosso trabalho também, então eu atribuo a isso, a esse processo em que o aluno identifica que algo foi feito especialmente para ele e também valoriza o empenho do professor, ele passa a reconhecer o trabalho do professor.*

PG.E (L85-97)

Quadro 25: Reconhecimento e prestígio através do MD

Fonte: a autora

Essa percepção vai ao encontro do que argumentam Leffa, Costa e Beviláqua (2019) a respeito da importância de que o professor produza MD próprios: “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele” (LEFFA, COSTA e BEVILÁQUA, 2019, p. 182), elemento que contribui, segundo os mesmos autores, para que o MD seja bem-sucedido.

Dessa forma, o prazer da autoria se torna uma *variável coletiva* no funcionamento interconectado entre professores, alunos, MD e contexto. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008),

[u]m sistema dinâmico complexo pode ser descrito por ‘variáveis coletivas’ que reúnem elementos do sistema que trabalham juntos. [...] No exemplo do engarrafamento, uma variável coletiva pode ser o comprimento do engarrafamento e não se aplica a elementos individuais (carros); ele só surge como resultado da dinâmica do sistema. Quando duas pessoas conversam, ou quando uma classe de alunos e professores interagem, seu discurso pode ser mais bem descrito por variáveis coletivas do que individuais. A variável coletiva oferece uma forma de descrever as relações entre elementos de um sistema complexo [...] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 61).<sup>53</sup>

<sup>53</sup> A complex dynamic system can be described by its 'collective variables' that bring together elements of the system that work together. At the moment of a phase shift, the collective variable does not just change continuously but jumps into a new configuration. [...] In the traffic jam example, a collective variable might be the length of the jam-this measure can only be made for the collectivity of the traffic jam and does not apply to individual elements (cars); it only comes into being as a result of the system dynamics.

O prazer na autoria, portanto, nasce dessa dinâmica do encontro dos agentes entre si e deles com o MD. A lembrança do sentimento de autorrealização nutre no professor a expectativa para que ela se repita, tornando-se um estímulo à continuidade de sua autoria:

Vemos o prazer da autoria como a produção de um artefato que gere minimamente a satisfação de um desejo do autor e que atinja sua plenitude quando satisfaz também o desejo do outro, aquele para quem o artefato é produzido. O desejo do autor pode ser o de ter sua criatividade e competência reconhecida e a do outro de satisfazer uma necessidade, interesse ou mesmo uma determinada emoção. O prazer do autor é, portanto, maior, quando percebe que atendeu ao desejo do outro [...]. Trata-se de um prazer que extravasa não só os limites do sujeito – indo até o outro, seja a plateia do teatro, o público do estádio, ou o aluno na sala de aula – mas que extravasa também o limite dos sentidos [...] para alcançar um efeito maior, envolvendo, dentro do sujeito, os processos psicológicos superiores, e, fora dele, a interação com o outro (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 191).

A respeito do que comentam Leffa, Costa e Beviláqua (2019), Adore, por exemplo, tem como uma de suas marcas de autoria produzir MD de *design* gráfico atrativo. No trecho a seguir é possível perceber que a reação do aluno é um reforço positivo que compensa o investimento de tempo que a autoria demanda:

*[...] quando eu começo a compartilhar a tela, a primeira pergunta que eu faço inglês é: “você consegue ver minha tela?”. E aí ele mostra aquela cara, tipo assim: “nossa, Adore, que lindo! A primeira coisa que escapa, às vezes até em português. Eu não vou te dizer que não faz um carinho por que faz, né? A gente passa ali às vezes uma aula de uma hora que demanda uma hora e meia, duas, pensando, articulando entre design e pedagógico.*

AD.E1 (L574-580)

Quadro 26: O impacto do *design*

Fonte: a autora

Além disso, é possível defender que o professor pode fazer do MD um recurso potente para extravasar os limites dos sujeitos e dos sentidos quando ocupa um lugar de autoria (RALEJO, 2018, p. 7): “o ‘lugar de autoria’ se constitui como um sistema de funcionamento de produção, reformulação e ressignificação de saberes e poderes que enunciam sentidos sobre a educação e o ensino [...]”:

[...] eu lembro que uma vez eu tava indo para Universidade, encontrei uma aluna e ela falou: “ai, o melhor dia da minha semana é o dia da aula de espanhol!”. E **aquilo me marcou tanto positivamente** porque eu pensei: **qual o nosso papel, né, de tornar o dia da pessoa o melhor da semana?! Olha o poder que a gente tem!** E aí ela comentou dos materiais.

PG.E (L85-97)

[...] Essas **experiências sempre renovaram o meu prazer pela autoria e a minha vontade de ser professor.**

PG.E (L29-30)

Quadro 27: O poder do professor-autor

Fonte: a autora

Portanto, é possível entender a complexidade da autoria de MD também quando a compreendemos como processo que contribui com o desenvolvimento social e humano dos professores e dos alunos, pautado “no escopo íntimo que envolveria uma luta pela autorrealização pessoal a partir do acolhimento, do respeito mútuo e de relações éticas bem construídas” (FONTANA; TREVISAN, 2020, p.87). Assim, a afetividade (que inclui a autorrealização do prazer da autoria) torna-se um dos saberes estruturantes da autoria como SDC, como veremos a seguir.

#### 5.4 Os saberes estruturantes

No que se refere a autoria de MD, defino os saberes estruturantes como os saberes que se originam na prática do trabalho docente (TARDIF, 2014) e que adquirem estabilidade ao longo do tempo, através do processo de rotinização. São saberes que, por sua estabilidade, são mobilizados recorrentemente pelo professor para elaborar seus MD. Além disso, atuam em um segundo nível de organização sistêmica (DEBRUN, 1996), pois emergem do conjunto de condições iniciais estabelecidas nas experiências de socialização pré-profissional do professor.

Nas práticas de autoria de Adore, Perseu e Paulo Gustavo, se destacaram 4 saberes que parecem estar na base da autoria como saber docente: afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica. A afetividade e a criticidade como princípios de autoria são canalizadas por meio da intencionalidade pedagógica projetada na elaboração de materiais didáticos cujas características evidenciam um saber docente que mobiliza recursos e práticas em meio digital para finalidades educacionais. Essa dinâmica estrutura o que chamo de perfil de autoria, isto é, o “DNA” que o professor imprime nos seus MD. No caso dos participantes

desta pesquisa, todos se reconhecem como professores-autores e conseguem caracterizar seus perfis com bastante clareza, identificando também os saberes que servem de base da sua autoria.

A esse respeito, ao refletirem sobre os saberes que fundamentam as suas práticas de autoria, fica evidente que, em comum, Adore, Perseu e Paulo Gustavo construíram seus perfis de autoria como professores apaixonados. A esse respeito, para Christopher Day, em *A paixão pelo ensino* (2004), no centro do processo de formação docente está a paixão como força motriz do seu investimento pessoal na profissão, o que requer, obviamente, que o professor saiba identificar onde mora a sua paixão pelo ensino e de que maneira pode nutri-la ao longo de sua carreira, não de um ponto de vista romantizado, mas sob a perspectiva de uma paixão consciente e comprometida consigo e com o outro.

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho [...], têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino de sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, colaborativa com colegas da sua própria escola ou de outra escola [...] (DAY, 2004, p. 23).

Day (2004) sintetiza na figura a seguir um complexo de características que, de forma integrada, subsidiariam o desenvolvimento e o autorreconhecimento de um professor apaixonado:



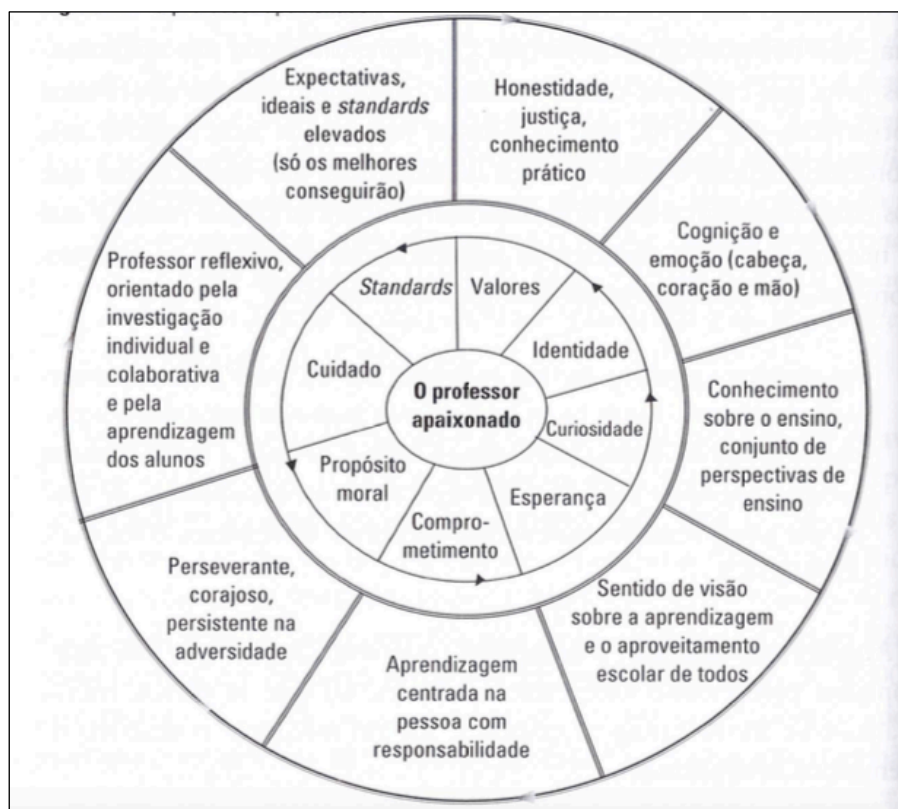


Figura 14: Características de um professor apaixonado  
 Fonte: DAY (2004, p. 48)

Analisando a figura, é possível perceber que o núcleo dos saberes de um professor apaixonado não está composto por aqueles saberes pertencentes aos campos disciplinares, técnicos e/ou científicos, e sim o que Tardif (2014) chamou de saberes pessoais dos professores. Eu definiria esse saberes nucleares como princípios éticos que estão no centro da subjetividade desses profissionais. De maneira semelhante, no Brasil temos Paulo Freire, que, em *Pedagogia da Autonomia*, descreveu 27 saberes que considerava necessários à prática educativa. Os 4 saberes estruturantes da autoria de Perseu, Adore e Paulo Gustavo, os quais indexei aqui como afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica, poderiam ser desdobrados em subcategorias, representadas por vários dos saberes elencados por Freire (1996):

| Saberes estruturantes da autoria de Adore, Perseu e Paulo Gustavo | Saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996)                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Afetividade                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Querer bem aos educandos</li> <li>• Comprometimento</li> <li>• Generosidade</li> <li>• Saber escutar</li> <li>• Respeito</li> <li>• Disponibilidade para o diálogo</li> </ul>                                           |
| Criticidade                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética</li> <li>• Corporificação das palavras pelo exemplo</li> <li>• Reflexão crítica sobre a prática</li> <li>• Apreensão da realidade</li> <li>• Compreender a educação como forma de intervenção no mundo</li> </ul> |
| Intencionalidade pedagógica                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomada consciente de decisões</li> <li>• Reconhecimento de que a educação é ideológica</li> </ul>                                                                                                                       |
| Fluência tecnológico-pedagógica                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigorosidade metódica</li> <li>• Pesquisa</li> </ul>                                                                                                                                                                    |

Quadro 28: Saberes estruturantes da autoria e saberes necessários à prática educativa

Fonte: a autora

Para começar, tendo como contexto a paixão desses professores pelo seu fazer, descrevo alguns exemplos sobre como a afetividade se apresenta como um dos saberes estruturantes da sua autoria. A afetividade não é um tema novo no campo da educação, vide os exemplos de Freire (1996) e Day (2004). Na Linguística Aplicada, é um tema que tem sido explorado por alguns autores, como exemplifica o livro *Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade* (2020), organizado pelos professores Angelise Fagundes e Marcus Fontana, pesquisadores brasileiros que têm se dedicado ao tema (FONTANA, 2015; FAGUNDES, 2018).

Nas práticas de autoria de Adore, Perseu e Paulo Gustavo, a afetividade e a criticidade como princípios de autoria são canalizadas por meio da intencionalidade pedagógica projetada na elaboração de materiais didáticos cujas características evidenciam um saber docente que mobiliza recursos e práticas em meio digital para finalidades educacionais (a FTP). Essa dinâmica estrutura o que chamo de perfil de autoria, isto é, o “DNA” que o professor imprime nos seus

MD. No caso dos participantes desta pesquisa, todos se reconhecem como professores-autores e conseguem caracterizar seus perfis.

Em suas entrevistas, Adore contou muitos exemplos para explicar como o afeto, mais especificamente a empatia, é uma das suas qualidades como professora que permeia todos os seus MD, que fundamentalmente são adaptados aos desejos e propósitos de cada aluno, motivo pelo qual ela os define como “projetos de aprendizagem”:

*[...] o meu aluno me perguntou se a gente não poderia estudar sobre signos em inglês, porque ele é uma pessoa que acredita [...]. Só que ele me pediu isso muito empolgado e eu nunca corto os sonhos e as asas e os desejos dos meus alunos.*

AD.E2 (L24-30)

*[...] ele era muito, muito, muito pré-básico(!), então a gente ainda não tinha conversas muito substanciais em inglês. [...] E aí foi uma das aulas que eu montei DO ZERO! Zero, zero mesmo, assim. E aí eu pensei nisso: eu gostaria de ter essa aula? Tô te dando só um exemplo né? Eu sempre penso nisso: eu gostaria de ter essa aula? Então tava ali tudo que tinha que estar, tinha que estar no nível dele. Não foram conversas muito substanciais, com muita complexidade de estrutura, mas ele sabia falar do signo dele, ele sabia falar qual era o ascendente dele, qual era as características dele, enfim, ele acreditava, né, então pra ele fez sentido e pra mim também. Então eu acredito 100%, Carol, assim bem caxias mesmo, que o DNA do professor precisa estar impresso ali porque se a gente não se conecta com aquilo, como que a gente quer que o nosso aluno se conecte?*

AD. E1 (L202-214)

Quadro 29: O DNA do professor  
Fonte: a autora

Ainda sobre a afetividade como saber estruturante da autoria, como vimos em trecho anterior, durante o ensino remoto, Perseu criou como rotina o uso de um avatar seu, responsável por conduzir a realização das atividades propostas no MD como se ele estivesse ao lado do aluno, em sala de aula. Para projetar-se no MD, além do autorretrato, recorreu ao uso de frases que ele costumava utilizar nas aulas presenciais, reconhecidas com certo humor pelos alunos:

*Realmente, essa questão do avatar né, do estar ali. Eu faço justamente para que o aluno sinta. Porque eu acho que o material didático é também uma das formas de comunicação com o aluno, né. Então, tu percebe que sempre que eu produzo esses dois materiais é sempre: “vamos fazer tal coisa” ou “você é capaz” ou “não desista”, sabe? Eu vou instigando, vou fazendo parecer com que eu esteja presente ali com eles. Então tem esse lado mais afetivo da imagem, dos próprios enunciados serem dessa forma, pra trazer eles pra junto de mim.*

PE.E2 (L346-352)

*[...] os guris até mexiam comigo: “Ba, lá vem o nosotros estudiamos”, porque eu sempre começo...pra retomar alguma coisa ou pra fazer alguma prova assim: “Nosotros estudiamos respecto de...”*

PE.E2 (L163-165)

Quadro 30: Dialogismo de Perseu no MD  
Fonte: a autora

Segundo Leffa (2006), “em trabalhos bem-feitos, o aluno pode sentir no instrumento a voz do próprio professor” (LEFFA, 2006, p. 193), caso de Perseu, que sob um estado de inteireza (SOARES, 2018) conseguiu fazer-se presente em um momento de afastamento social, bem como Adore, que conseguiu encontrar uma forma viável de trabalhar a temática de interesse de seu aluno.

Nos MD de Paulo Gustavo, a afetividade é encaminhada em discussões sobre questões relacionadas ao uso da linguagem como prática social, de um ponto de vista crítico. Dessa forma, a criticidade atua como outro saber estruturante da autoria. O material sobre as figurinhas de *whatsapp* que o professor compartilhou (ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS) exemplifica esse perfil:

*[...] a concepção do material, de linguagem como **prática social**, de **multimodalidade**, de trabalhar com a temática dos **stickers** e de **como isso instaura**, muitas vezes, **desde o humor até preconceitos, discriminações...***

PG.E (L619-623)

*Tu vê um material nessa **perspectiva da linguagem como prática social**, que vai **discutir questões mais críticas**, eu acho que **isso é uma marca muito minha hoje em dia já, sabe?** Os meus materiais sempre têm uma pegada mais crítica, digamos, **é uma marca mais minha**.*

PG.E (L751-754)

Quadro 31: O DNA crítico de Paulo Gustavo  
Fonte: a autora

Através de MD críticos, Paulo Gustavo implementa uma pedagogia engajada, isto é, “uma pedagogia como prática de liberdade que, para além de problematizar a realidade, está engajada em transformá-la” (ALVES, 2022, p. 199), pressuposto fundamental da pedagogia de Paulo Freire, para quem a afetividade é um dos elementos que compõem esse caminho:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 139-140).

Para que se articule dessa maneira, é preciso que esteja pautada na intencionalidade pedagógica (PASTORIZA, 2021), saber que também emergiu das autonarrativas dos professores participantes. Esse tipo de saber tem um componente metacognitivo que vai auxiliar o professor

a compreender a própria complexidade do processo da autoria em sua dimensão formativa, tal qual destaca Paulo Gustavo:

*Eu acho que a ideia de que **nenhum material parte do nada**. Por trás ele sempre tem uma **concepção de língua de linguagem, de texto, de discurso**. Eu acho que **isso vai subsidiar a produção do material**. Então, por exemplo, a gente sempre teve essa preocupação por **embasar o material com abordagem comunicativa, depois com os letramentos críticos...sair um pouco desse foco muito lexical, ou muito da estrutura, e deslocar mais para o objetivo do material, para algo mais voltado pra ação no mundo, pra função da linguagem no mundo**. Também, quando a gente começa a pesquisar pra fazer o material, acho que **a gente aprende ferramentas, a gente aprende sobre conteúdos culturais, pensa sobre aspectos sociais** que a gente não havia pensado, a gente **aprende sobre gramática**, né, pra produzir o material. Então **esse processo de produzir material implica uma investigação sempre**. [...] **O professor tem que pensar sobre o que ele vai trabalhar, como ele vai trabalhar, aí ele se depara com determinado tema que ele acha legal pra incluir nas aulas, daí ele vai ter que pesquisar sobre aquilo, sabe?***  
PG.E (L191-207)

Quadro 32: A dimensão formativa da autoria segundo Paulo Gustavo  
Fonte: a autora

Outro exemplo de como atua a intencionalidade pedagógica entre esses professores é que o *design* gráfico dos MD que criam não se atém somente à forma, mas à função que pode cumprir no material, isto é, um *design* intencional, como é o avatar de Perseu, o *layout* temático do zodíaco que Adore criou para ambientar o MD ao desejo de aprendizagem de seu aluno (ANEXO C - ENTREVISTAS), ou, ainda, a adaptação que ela realizou nos materiais que utiliza em aula como forma de ajudar os alunos a se organizarem na progressão das etapas da aula:

*Então é um **design do curso comum**, [...]. o curso básico vai ter uma **capa**, sempre na capa tem a **data da aula, o número da aula** que é, depois a gente tem ali o que eu chamei de **Welcome**, depois tem **lesson objective**, onde a gente vai ver exatamente qual é o objetivo da aula naquele momento, aí depois tem os nomes: tem o slide que se chama **listening**, o slide que se chama **writing**, o slide que se chama **speaking**, um que se chama **practice**, um que se chama **feedback**, um que se chama **homework**...então eles ficaram nomeados também, **partindo de um retorno que eu tive de alguns alunos**.*

AD. E2 (L521-530)

Quadro 33: *Design* intencional para situar o aluno  
Fonte: a autora

Além disso, a intencionalidade pedagógica atua em conjunto com outro saber mobilizado pelos professores-autores participantes desta pesquisa, a saber, a Fluência Tecnológico-Pedagógica, conceito discutido por Mallmann e Mazzardo (2020) como processo de aprendizagem integrativo entre habilidades contemporâneas, capacidades intelectuais e conceitos fundamentais, tal como ilustra a figura a seguir:

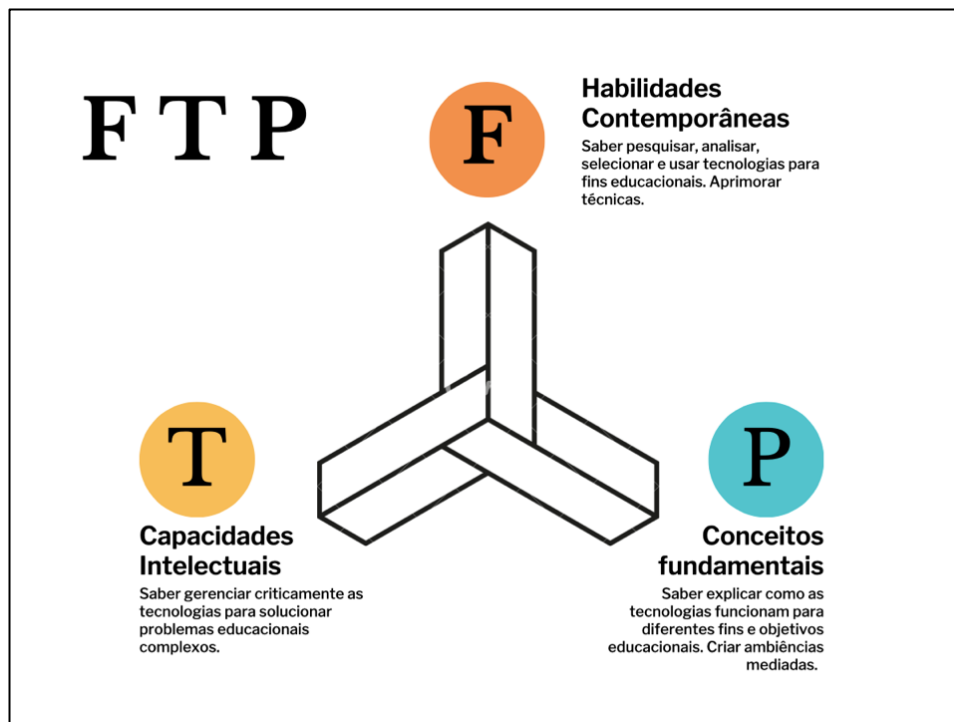


Figura 15: Tripé da FTP

Fonte: a autora, adaptado de Mallmann e Mazzardo (2020, p. 21)

Por exemplo, na *webquest* elaborada por Perseu e compartilhada nesta tese (ANEXOS), o objetivo era promover um debate sobre profissões com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, apresentando o enfrentamento do tema das profissões de maior prestígio social em detrimento de outras. Nesse sentido, o professor soube gerenciar criticamente a metodologia da *webquest* para tentar solucionar essa questão, auxiliando seus alunos a pensar na escolha do curso a ingressar na universidade, cogitando outras profissões que talvez não estivessem em seu horizonte. Com um caráter multimodal, o MD elaborado criou uma ambiência mediada que favoreceu essa reflexão:

*Como eles estavam no terceiro ano no ensino médio, foi quase assim meio que final de ano, então tava uma galera pilhada pra fazer o Enem. E aí, a grande maioria deles não queria fazer o Enem, mas também sofria a pressão da escola, dos pais, porque “tem que fazer”. “Ah, mas eu quero ser policial, eu não preciso fazer um Enem para ser policial”. O outro lá queria abrir a própria barbearia, né, a questão de ser empresário. “Ah, não preciso fazer o Enem”. Como professor, eu vou por outros caminhos também, vou dizer: “não, mas isso também é importante. Imagina, começa a ser empresário na tua barbearia e de repente tu faz uma administração, aí você vai vendo outros conceitos”. E aí foi muito interessante porque eles nunca tinham discutido isso. Era sempre assim: “o que tu vai fazer?”, “não, tem que fazer jornalismo, medicina...”. E aí eu dei uma abertura pra eles falarem também. Teve uma resposta que eles pontuaram sobre isso, da abertura pra eles falarem sobre outras coisas também, sobre outras profissões que eles consideravam que eram padrões.*

PE.E2 (L290-302)

Quadro 34: Perseu e a ambiência mediada

Fonte: a autora

Entre os processos que compõem a autoria como SDC, a rotinização pode ser vista como um processo de estabilização do novo emergente em bacias atratoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), conceito desenvolvido no final do capítulo 3. Conforme vimos, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), um atrator é uma região preferencial de organização do sistema. Ao contrário do que a palavra atrator parece sugerir, ele não é uma entidade que existe antecipadamente à emergência do fenômeno. Conforme explica Cecon (2020),

[n]ão existe no início do processo de auto-organização um atrator esperando o desenvolvimento do processo. O atrator é forjado, ou melhor, vai se forjando, à medida que o processo vai passando de um 'amontoado' de elementos a um 'sistema' formado por eles. Ou seja, o processo se consolida em um sistema quando ele desenvolve aos poucos um atrator que representa, a cada passo, um caminho mais claro (Debrun, 1996a) (CECON, 2020, p. 8).

Assim, na elaboração de MD, os atratores vão sendo formados conforme os professores desenvolvem e rotinizam suas práticas de autoria, criando estados estáveis (DAMINELLI; SOUZA, 2009) preferenciais. Entretanto, ao longo da carreira de um professor, suas práticas de autoria podem sofrer alterações de acordo com fatores contextuais, movendo-se entre atratores, consolidando outros saberes, outras rotinas de autoria, inclusive rotinas afastadas da autoria. Então, a ideia de uma “bacia atratora da autoria” me parece adequada para descrever estados do sistema mais ou menos afastados da autoria como saber docente. Para exemplificar, tomo o caso de Perseu, que, concomitantemente, ocupa regiões diferentes dessa bacia.

Perseu viveu uma mudança em seu percurso docente que, entre outros aspectos do desenvolvimento de seu trabalho, impactou suas práticas de autoria. Graduado em língua espanhola, por conta de demandas institucionais, precisou assumir as disciplinas de inglês e língua portuguesa na escola onde trabalha. Em sua primeira entrevista ele contextualiza:

*Quando eu cheguei aqui, eu tinha só espanhol, e aí devido à **falta de professores** o que que aconteceu: eles me ofereceram, **perguntaram se eu era habilitado em português** e eu disse que não, que eu era formado em letras, mas que a minha habilitação era em língua espanhola. **Ah tá mas tá formado em letras, então tá! [...] então serve!** [...] Em 2019, quando veio a reforma do currículo, da **BNCC**, e coisa e tal, eles **incorporaram o inglês**, mas o que que eles fizeram aqui: antes nós tínhamos dois períodos de espanhol semanais, então aí agora passou a ser um período de espanhol e um período de inglês. **A rede Municipal não tem professor de inglês... nunca teve**, porque foi agora! [...] então o que que eles fizeram? Eles **nos fizeram fazer um curso de inglês**, a secretaria pagou, ofereceu esse curso para nós assumirmos a disciplina de inglês. Então, **professor de espanhol no município dá inglês e espanhol** [...] aí então a gente assumiu a disciplina de inglês então **eu tenho português, inglês e espanhol**. Claro, mas eles deixaram bem livre: tu quer dar só espanhol? Pode... mas aí imagina que a minha escola tem 10...8 turmas: eu **ficaria oito períodos aqui, mais oito períodos na outra escola**, ou mais...então **tu vai acabar indo!***

PE.E1 (L23-49)

Quadro 35: A secretaria de educação como elemento perturbador

Fonte: a autora

Aproximando com os exemplos que utilizei no final do capítulo 3 para explicar o conceito de atrator, é possível afirmar que Perseu ocupava uma região mais estável da bacia atratora da autoria, uma vez que atuava na área para a qual, além de ter se preparado formalmente para atuar, tem uma relação de identificação, afeto e reconhecimento muito fortes, por ser nativo de região de fronteira:

*[...] a minha relação com o espanhol sempre foi muito presente, muito de contato mesmo, sabe? Adorava cruzar a ponte lá em Uruguaiana para ir para Paso de los Libres e jogar. [...] **sempre foi muito boa essa minha relação**. Eu sempre pensei, **sempre quis, desde a quinta série eu quis ser professor de espanhol**, que foi quando eu tive mesmo o meu primeiro contato com o espanhol, sabe? [...] **com a professora Isabel!** [...] **Surgiu dali**. Não sei te explicar...acho que **quando a gente gosta, quando a gente ama, a gente não consegue explicar**.*

PE.E1 (L168-175)

Quadro 36: Língua e afeto na história de Perseu

Fonte: a autora

Por esses motivos, sua preferência de atuação como professor, incluindo a autoria de MD é pela língua espanhola:

*Tu sabe que **eu me sinto mais à vontade de produzir material em língua espanhola**, sabe? Porque foi, **fiz parte da minha formação**, sabe? Então...português também...é...assim...se eu tivesse que colocar numa **lista, seria em espanhol, português, inglês, sabe?...da produção de material mesmo...e até de preferência de dar aula!** Eu **prefiro dar aula de espanhol do que de português e de inglês porque...eu me vejo preparando o material, eu faço, é algo que eu gosto, que eu acredito que eu saiba**.*

Quadro 37: Preferências de Perseu entre as línguas que ensina

Fonte: a autora



Como solução adaptativa para buscar uma nova região de estabilidade na bacia atratora da autoria, Perseu, nas aulas de português, fez do LD o protagonista e os MD próprios coadjuvantes, entrando como complemento do LD:

*[...] sempre utilizei o livro didático como guia [...]. Nesse sentido, busco sempre fazer trabalhos de interpretação textual, a partir das **perguntas norteadoras que os livros trazem** sobre os mais variados gêneros textuais, além do trabalho com a caracterização de cada tipo de gênero textual, para que os alunos entendam a sua construção e as várias tipologias textuais. Então, **para esse tipo de trabalho eu não costumo produzir nenhum tipo de material**. Dessa forma, **costumo sempre produzir materiais para trabalhar os conteúdos e habilidades mais específicas**.*

PE.H (L08-17)

Quadro 38: O LD como protagonista  
Fonte: a autora

No caso do português, portanto, Perseu ocupa uma região com certa estabilidade, tendo em vista que utiliza o LD. Porém, comparado à região que ocupa enquanto professor-autor de MD para o ensino de língua espanhola, ele está em uma região de diminuição da autoria, uma vez que, nesse caso, não é sua prática preferencial ou mais recorrente.

No inglês, porém, não pode fazer a mesma escolha que fez para o português. Nesse caso, o LD sequer é utilizado, pois Perseu o considera muito avançado, tanto para os alunos quanto para ele. Além disso, outro motivo para não utilizar o livro é que a secretaria de educação do município onde trabalha orienta que todos os alunos, de todos os anos, por ser uma mudança recente, tenham os mesmos conteúdos:

*[...] não pego o livro porque, de inglês, no caso, porque tem algumas **palavras que eu não...que eu não conheço, então...ou algumas atividades que eu acho que não são adequadas** para aquele momento até porque também é o terceiro ano, o segundo ano que eles têm inglês. [...] Então a orientação também da secretaria foi que nesses primeiros cinco anos, por exemplo, fossem iguais para todas as turmas: [...] **o mesmo conteúdo, em níveis diferentes, mas que seja do sexto ao nono**.*

PE.E1 (L132-139)

Quadro 39: as dificuldades com o LD de inglês  
Fonte: a autora.

Em relação ao inglês, ao não contar com o LD como suporte, Perseu é lançado a uma região de aumento da autoria, pois se vê obrigado a criar os próprios MD, adaptados para ele e para seus alunos. Ao mesmo tempo, embora seja uma região de mais autoria, é uma região de menos estabilidade, uma vez que Perseu não é licenciado em inglês e, também, tem um conhecimento básico do idioma, o que considera limitante de sua autoria:

*Eu acho que essa **falta de domínio da língua** [inglesa] **impede que eu produza materiais talvez mais ricos, sabe?***

PE.E1 (L119-120)

Quadro 40: A falta de domínio da língua inglesa prejudica a autoria  
Fonte: a autora.

Contudo, ao mesmo tempo, o desequilíbrio provocado pela necessidade de criar MD próprios para ensinar inglês fez com que buscasse a solução para adaptar-se: criar MD usando como base os saberes desenvolvidos com a formação e a prática como autor de MD para o ensino de espanhol:

*[...] o de língua inglesa [...] foi um dos primeiros que eu produzi justamente pensando na ideia de parar e **produzir mesmo o material didático assim pra língua inglesa, ainda que eu não seja professor...** de que eu não tenha a formação de língua inglesa, mas a gente **acaba pegando aí o que a gente acha que vai funcionar no ensino de línguas estrangeiras e aplica no material.***

PE.E2 (L19-23)

*Fui pegando coisas básicas que a gente fala em inglês, como a gente faz no espanhol também. **Talvez por serem línguas estrangeiras, adicionais, segunda língua - dependendo de como tu vai utilizar, né -, eu fui me baseando nesse modelo, digamos assim, que eu tenho pra criar material didático pra ensino de língua estrangeira.***

PE.E2 (L36-40)

Quadro 41: O que funciona na autoria de MD para uma língua funciona para a outra  
Fonte: a autora

Aqui se evidencia claramente a seguinte dinâmica sistêmica a qual já me referi anteriormente: as práticas de autoria de MD emergem das interações entre elementos de diferentes naturezas que compõem o sistema educacional nos seus níveis macro e micro. São, portanto, resultados de relações entre os sujeitos, os objetos e o meio ao longo do tempo. Isso significa dizer que transações entre os níveis de organização sistêmica educacional produzem efeitos no trabalho docente que podem levar o professor a mudar de região atratora definitivamente ou alternar entre elas, a depender da dinâmica de adaptação requerida. Foi o que aconteceu com Perseu, que precisou criar soluções adaptativas diferentes para lidar com demandas institucionais bastante controversas, diga-se de passagem, que atravessaram seu percurso laboral, criando um conflito que antes não existia e requerendo dele uma alternância entre estados atratores.

Um aspecto interessante que emergiu quando pedi que comparasse sua autoria em inglês e português, tendo em vista que não é licenciado nessas áreas, foi a questão dos saberes mobilizados nesse processo. Em inglês, ele afirma utilizar o que aprendeu na graduação em língua espanhola. Já em português, parece recorrer aos saberes desenvolvidos ainda durante o período de escolarização em relação à forma de ensinar pautada na gramática:

*Em português é o “raizão”, né, gramática ali pura, porque não é uma segunda língua, não é uma língua estrangeira. Então esse é o modelo que eu tenho e que foi criado em mim.*

PE.E2 (L36-40)

*Foi pela questão da formação, da produção mesmo de material didático dentro da Universidade, de teorizar sobre isso, de fazer, de produzir e ter um olhar de um professor que já tem mais experiência...e na língua materna não, na língua materna a gente vai pela intuição, pela imitação, pela repetição, por aquilo que nos foi passado.*

PE.E2 (L93-97)

Quadro 42: Perseu e a imitação de modelos tradicionais de ensino

Fonte: a autora

Quando eu pergunto, ainda durante a entrevista 2, se ele acha que essa trajetória escolarizada influenciou o modo de conceber os materiais, ele afirma que isso ocorreu apenas em relação ao português:

*Só no de língua materna, do português como língua materna. Nos demais não, foi criado mesmo dentro da instituição, dentro da Universidade, essa outra forma de produzir material didático. Porque eu me lembro que, tanto português, quanto espanhol, que eu tinha na escola, era bem gramatical! Lembro do terceiro ano: era aquelas “palabras esdrújulas, sobresdrújulas”, os grupos que tinha que acentuar, que é coisa que faz no português, né? Então isso eu não ensino pros meus alunos aqui, nem comento sobre esse tipo porque isso aí eu acho que é mais a nível técnico do que um saber que eles vão utilizar aqui pra falar em espanhol ou utilizar pra falar em inglês. Então, eu sempre parto de uma possível interação, de uma possível comunicação, e aí vou criando esses materiais pra língua adicional, coisa que na língua materna eu não consigo fazer [...].*

PE.E2 (L66-83)

Quadro 43: Dificuldade de usar a base da língua estrangeira na autoria em língua portuguesa

Fonte: a autora

Perseu atribui essa dificuldade à falta de formação:

*É porque eu não tenho formação, né? Então não é algo que eu tenha o costume de fazer e que fui ensinado pra fazer. Então, por se tratar de uma língua materna, talvez eu não traria o mesmo. Talvez não, certeza que não teria o mesmo material, digamos assim, daquele do inglês para o português, sabe, trazendo essas informações básicas. Porque você já parte do pressuposto que o aluno já sabe como dizer o nome, como dizer quantos anos tem, a cor favorita no português. Ok, mas no inglês não porque é o primeiro contato, no espanhol também, o primeiro contato. Então é mais questão mesmo de formação inicial do que achismo de que a língua materna não tem tanta margem ou não dá tanta abertura pra esse tipo de trabalho. Se eu fosse te comentar, talvez se eu ensinasse o português como língua adicional eu faria a mesma coisa que eu fiz com o inglês, entendeu?*

PE.E2 (L50-60)

Quadro 44: Perseu e sua identidade como professor de língua estrangeira/adicional

Fonte: a autora.

Aqui surgem duas questões. A primeira delas é que Perseu tem uma identidade docente de professor de língua estrangeira. Essa identificação parece instigá-lo a criar mecanismos de adaptação para sua autoria em inglês pautado na formação em espanhol, que é pontuada por ele como uma segurança, um ponto de apoio, o que não consegue transpor para o português, pela falta da formação, segundo ele sinaliza, mas entendo que também pela falta de identificação como professor desse idioma como língua materna. A segunda questão é que, sem a formação e sem a identidade, resta a imitação de modelos de ensino já consolidados.

A comparação entre os três MD compartilhados por Perseu evidencia claramente os movimentos adaptativos que o professor-autor realizou a fim de dar conta dessas demandas de trabalho. Tomando como base a unitarização desses MD, o próprio número de unidades de cada um demonstra que há um decréscimo em nível de complexidade, considerando, nessa ordem, espanhol (9 unidades), inglês (3 unidades) e português (1 unidade). Perseu, portanto, é um caso de que a autoria pode se auto-organizar de formas diferentes na prática de um mesmo professor, a depender de como e sob quais condições ele precisa criar MD, o que reforça a ideia de que a autoria é um saber adaptável, que apresenta sensibilidade às condições iniciais, considerando que também interferem nesse processo dimensões afetivas em articulação com a dimensão formativa, mais uma vez demonstrando seu caráter complexo.

### **5.5 Emergência: o ciclo recursivo da autoria**

O fenômeno da emergência esteve presente ao longo das últimas subseções: os saberes estruturantes, por exemplo, são emergentes das condições iniciais do desenvolvimento dos saberes docentes. As condições iniciais emergem dos encontros entre os componentes do sistema. O MD é um produto emergente, e assim por diante. De fato, a emergência ou auto-organização é a condição primordial de existência de um SC. Nesta subseção, gostaria de me ater à emergência de uma dimensão formativa na qual o professor desenvolve a autoria como compromisso ético dentro da profissão, a qual denominei ciclo recursivo da autoria, em referência ao conceito de ciclo recursivo de elaboração de MD proposto por Leffa (2007).

Retomando a noção de condições iniciais do desenvolvimento dos saberes docentes como sendo o arranjo favorável para a emergência da autoria em um segundo nível de

complexidade, entendo que o ciclo recursivo ao qual me refiro pode ter seu começo em qualquer ponto do espaço de estados da carreira docente. Pensando no caso de Paulo Gustavo, por exemplo, quando a formação inicial se torna um espaço-tempo que estimula a autoria, há condições para que se instaure um ciclo formativo e transformativo que, acredito, tende a ser mantido nas experiências profissionais dos egressos, como é o caso desse professor, que, como descrito nas seções anteriores, viveu o que se poderia julgar como uma situação formativa “ideal” e, eu diria, necessária para a formação em qualquer licenciatura. Como ele mesmo destaca em sua entrevista, viver espaços de fomento à autoria ainda durante a graduação fez com que, posteriormente, nos diversos espaços educativos onde trabalhou, pudesse aprimorar e ampliar os saberes desenvolvidos nessa fase, consolidando ainda mais o seu perfil como autor de MD e o motivando a seguir abordando a temática da elaboração de MD em seus estudos na pós-graduação:

*[...] no mestrado e doutorado a gente começa a ter o interesse de passar um pouco, de **levar adiante esse trabalho**. Como eu falei, as bolsas de iniciação científica, bolsa de mestrado, elas **foram determinantes pra minha formação** e eu acho que **é um compromisso nosso levar esse conhecimento, esses saberes que a gente constituiu, que a gente teceu ao longo dos anos para outros professores em formação**. Nem todos os alunos vão ter oportunidade de participar de um projeto de pesquisa ou um projeto de extensão, então **que a gente faça da aula um momento de alguma descoberta** nesse sentido, pelo menos umas duas, três aulas **que os alunos possam produzir um material autoral**, sabe? **Eu tenho essa bandeira**, eu acho, **de levar adiante tudo isso que eu pude construir a partir dessas oportunidades**.*

PG.E (L459-468)

Quadro 45: Autoria como um compromisso ético  
Fonte: a autora

Paulo Gustavo teve a oportunidade de levar essa bandeira, como ele mesmo diz, em direção a muitos espaços de ensino, sendo a universidade o espaço que ocupava à época da geração dos dados, atuando como professor formador em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol. Sobre a relação desse contexto de trabalho com a autoria de MD, Paulo Gustavo pontua como um dos maiores desafios ensinar sobre como a autoria pode ser um princípio de organização textual através do qual o autor vai atuar legitimando certos discursos, criando um ponto de conexão entre os “conteúdos” linguísticos e as práticas de linguagem (RALEJO, 2018; FOUCAULT, 2009). Nesse sentido, ele enfatiza o papel do professor formador como agente “perturbador” do aluno, no sentido de promover uma reflexão mais crítica sobre a autoria de MD:

*O grande desafio seria o que está por trás do material, sabe? Talvez apontar pro aluno alguns caminhos que consigam **mostrar para ele que uma aula de língua espanhola não é só léxico**, que pode ser só léxico, ou só gramática, mas **pode ser muito mais** do que isso! Então eu vejo assim: **às vezes é perturbar o aluno**, no sentido mais positivo que a palavra perturbar possa ter, no sentido de desacomodar ele, **fazê-lo pensar sobre coisas que ele não havia pensado no material, como expandir esse material**, ao mesmo tempo **sem desprezar o que o aluno fez [...]***

PG.E (L346-352)

*Alguns eu acho que entendem na teoria a relevância de fazer atividades mais comunicativas, baseadas em tarefas ou com base na perspectiva dos letramentos críticos, mas, quando chega na hora de produzir o material pra levar pra sala de aula, eles recorrem ao que eles talvez têm mais cristalizado na formação, que é **aquele ensino mais gramatical [...]**. E aí eu acho que é uma contribuição da produção do material didático autoral, sabe? Porque **a produção autoral de material é um instrumento de associação entre teoria e prática**. Então é **naquele movimento de formular e reformular que esse professor em formação vai se dando conta de como fazer essa aula mais comunicativa**, mais voltada para os multiletramentos [...]. eles, por exemplo, reconhecem a importância de discutir questões culturais, políticas. Eles são super engajados politicamente! [...] Mas na hora de produzir o material, parece que eles esquecem essas discussões e tangenciam essas discussões. E aí que eu acho que tá o nosso papel de provocar eles nesse sentido, falar: “olha, lembra aquela discussão que você um dia trouxe pra aula?” [...]. Enfim, eu acho que é esse o papel: **de chamar atenção, de perturbar, de desacomodar**, sabe?*

PG.E (L393-412)

Quadro 46: O professor precisa “perturbar” o aluno  
Fonte: a autora.

O perfil de Paulo Gustavo corresponde ao que Sá (2019) chamou “intelectual-educador” como aquele professor com a cabeça bem-feita, em referência a Morin (2000). Esse perfil de professor tem “[...] uma concepção ou método que lhe possibilita a leitura crítica e dialógica da realidade da vida, da natureza, da educação e da sociedade. Uma postura de religação, de contextualização” (SÁ, 2019, p. 43). Nesse mesmo sentido, Guérios (2019, p. 228) afirma que “[...] a compreensão que se tem sobre o conhecimento é determinante no modo como o compreendemos, o que reflete na prática do professor. Compreendo que há uma simbiose entre o modo como se concebe o conhecimento e o modo como pensamos e agimos”.

Ao colocar em marcha o ciclo recursivo da autoria, Paulo Gustavo expande o seu gesto para outros professores e cria um espírito de colaboração em massa, uma comunidade de professores autores:

[...] essa **colaboração é extremamente saudável e formativa**, ainda mais porque sei que muitos desses colegas reconhecem e valorizam o meu trabalho, tendo em vista que, além de **atribuírem créditos**, frequentemente enviam mensagens com **elogios e/ou comentários positivos**. Em alguns casos, chegam a comentar como utilizaram os materiais que elaborei, que **adaptações** fizeram, entre outros aspectos. Essa troca é muito satisfatória.

PG.E (L46-52)

[...] é gostoso ver os colegas também falando: “Ah, eu usei o teu material”, sabe? Porque de alguma forma esse material [...] atinge o aluno de um colega, né? Então os colegas comentam: “ah, eu usei aquele material e aí teve uma boa receptividade na minha aula” e tal. Então eu penso assim: **ba, olha como é poderoso isso também! O meu material toma uma outra dimensão** de invadir várias salas de aula, entre aspas invadir, né, e receber esse retorno positivo de outros alunos, em outros contextos, então isso é legal!

PG.E (L136-142)

Quadro 47: a colaboração como expansão em rede da autoria  
Fonte: a autora

Dessa forma, a autoria se expande sem escalas, recursivamente, como num fractal, por isso ciclo recursivo da autoria.

## 5.6 Vislumbrando uma paisagem da autoria como SDC

Nas subseções anteriores, descrevi a autoria como SDC a partir das 5 categorias a que cheguei com a implementação da ATD. Ao fazer isso em conjunto com o modelo de identificação e descrição de SC proposto por Larsen-Freeman e Cameron (2008) (Figura 3), entendo ser possível vislumbrar uma representação gráfica tridimensional da paisagem da autoria, semelhante àquela feita pelas autoras (Figura 6). Assim, na tentativa de esboçar visualmente as relações descritas até aqui como forma de defender a tese da autoria como saber docente complexo, delimitei como eixos do desenvolvimento do SAC autoria: (T) tempo, (C) caoticidade e (S) saberes experienciais. No gráfico 1 abaixo, cruzo a variável tempo com a variável caoticidade, assumindo que, ao longo do tempo de carreira, existe uma tendência a menor caoticidade na bacia atratora da autoria, ou seja, uma tendência dos professores se localizarem em regiões atratoras mais estáveis (não necessariamente mais autorais), com picos de caoticidade mais esparsos ao longo do tempo, como pode ocorrer, por exemplo, quando trocam de emprego ou, como no caso de Perseu, assumem aulas de disciplinas que não são da sua formação específica.

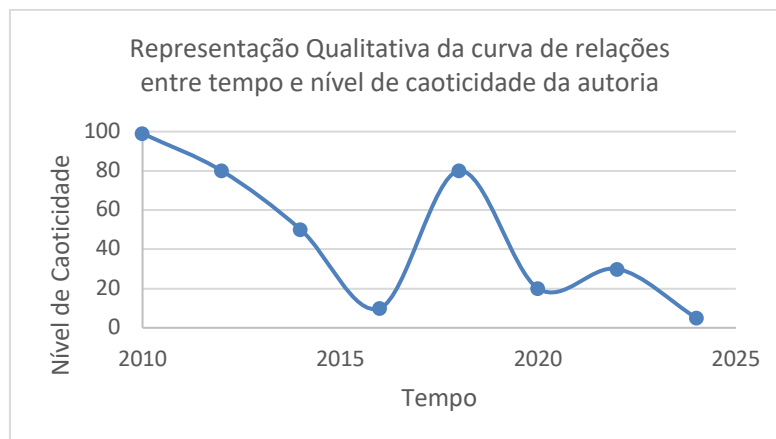


Gráfico 1: relação entre nível de caoticidade e o tempo.  
Fonte: a autora

No gráfico 2, cruzo a caoticidade e o saber, assumindo que os saberes da experiência se organizam numa lógica crescente, não necessariamente cumulativa, mas em termos da progressão em níveis de auto-organização, apresentando eventualmente maiores ou menores níveis de caoticidade, que podem fazê-los se desestabilizar, buscando novo equilíbrio, ou seja, um novo arranjo entre saberes mobilizados para a prática de autoria de MD.

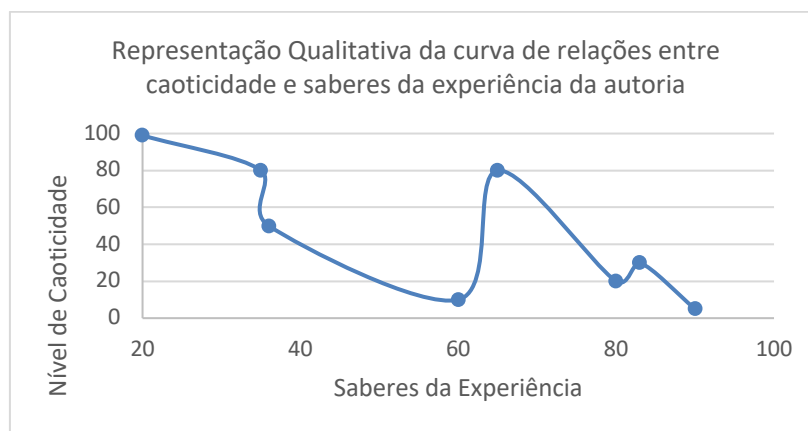


Gráfico 2: Relação entre o nível de caoticidade e os saberes da experiência.  
Fonte: a autora.

Por fim, na relação entre tempo e saberes da experiência, assumo que a evolução é proporcional, isto é, à medida que o tempo passa, vai havendo uma progressão não no sentido quantitativo dos saberes, mas qualitativo, uma vez que eles estão em permanente reelaboração ao longo da carreira docente, ora localizados em regiões de maior estabilidade, ora de menos estabilidade.



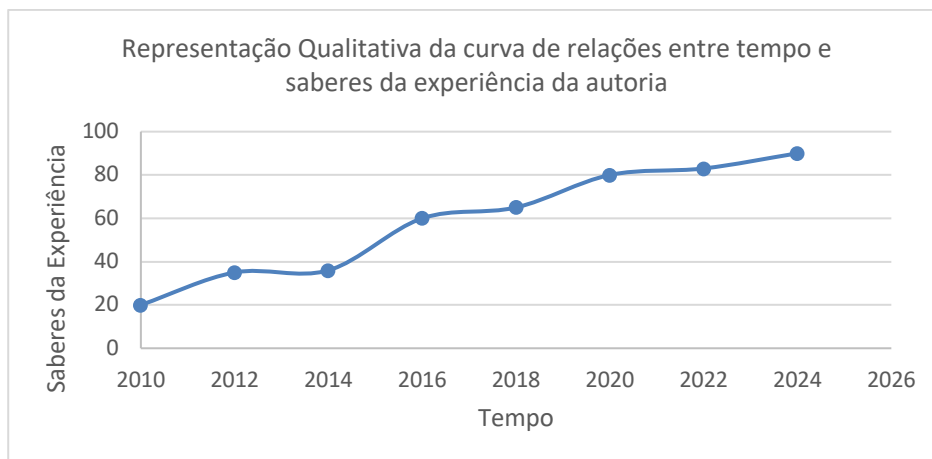


Gráfico 3: relação entre os saberes da experiência e o tempo.  
Fonte: a autora.

Unindo os 3 eixos, temos a seguinte projeção<sup>54</sup>:

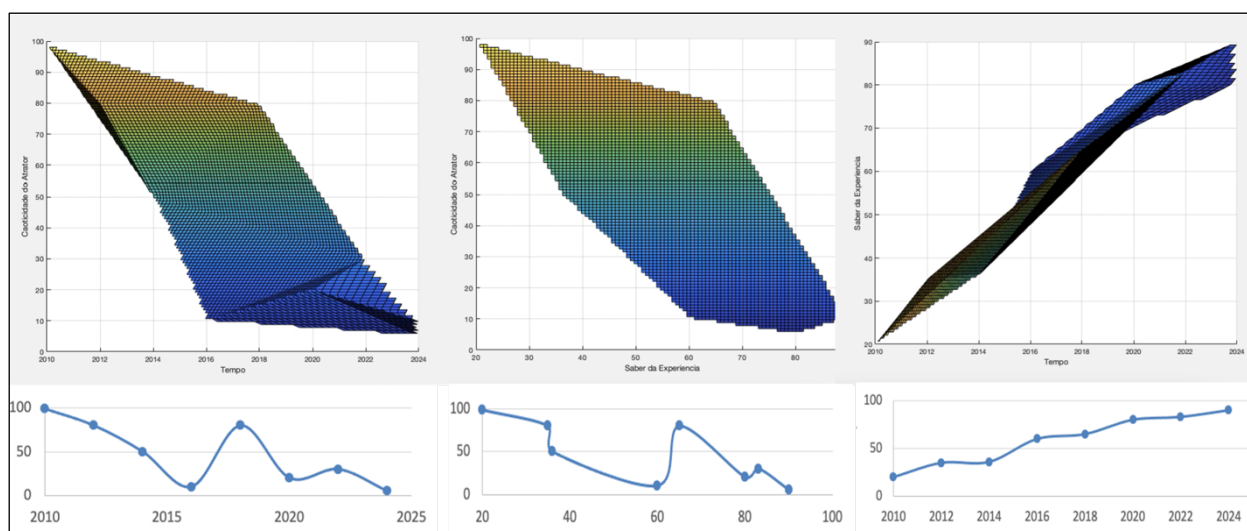


Figura 16: Projeção de uma representação 3D da combinação dos três eixos destacados nos gráficos 1, 2 e 3.  
Fonte: a autora

Destaco que esta não é uma modelagem matemática, de maneira que os números atribuídos foram arbitrários, e não extraídos dos dados desta pesquisa. Foi uma forma que encontrei para, inspirada por Larsen-Freeman e Cameron (2008), esboçar visualmente as relações entre os três eixos que me pareceram relevantes para sintetizar uma compreensão do

<sup>54</sup> A imagem em movimento está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1G3DsT7zjrm13CYAFrBifEtFgzYmuZ7o\\_/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1G3DsT7zjrm13CYAFrBifEtFgzYmuZ7o_/view?usp=share_link)

fenômeno descrito, ou seja, de uma dinâmica da autoria como saber docente complexo. Assim, o mais relevante foi ilustrar os tipos de “curva” obtidas do cruzamento entre esses eixos e não propriamente a correlação numérica entre eles. Entretanto, sinalizo que essa é uma possibilidade de expansão desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser autor é assumir suas ideias no melhor e no pior. Sou um autor que, além disso, se autodesigna” (MORIN, 2015, p. 116).

Nesta pesquisa propus a tese de que a autoria de materiais didáticos é um saber docente complexo. Meu principal argumento foi que ela emerge das interações entre os professores com outros elementos do sistema educacional, de modo que, ao longo de suas carreiras, seus perfis e percursos de autoria vão sendo construídos por e a partir dessas interações. Nesse sentido, meu principal objetivo nesta tese foi mapear uma dinâmica sistêmica organizacional que estrutura os perfis e os percursos de autoria de três professores de línguas: Adore, Perseu e Paulo Gustavo.

Para alcançar esse objetivo, iniciei primeiramente um percurso teórico. No capítulo 1, apresento uma síntese de seis principais abordagens do termo autoria presentes em um grupo de pouco mais de 100 trabalhos acadêmicos (entre teses, dissertações, artigos, etc.) (Figura 1). O objetivo nesse capítulo era localizar o meu tema de pesquisa entre essas abordagens, tendo em vista que a autoria é um termo bastante contingencial (ALVES, 2013; 2021). Já no segundo capítulo, adentro um pouco mais no meu interesse de pesquisa, trazendo reflexões que me possibilitem estabelecer um conceito de autoria docente. No capítulo 3, me aprofundo ainda mais na especificidade que o termo autoria adquire nesta pesquisa, ou seja, como um saber docente complexo. Na primeira seção, apresento o conceito de saberes docentes sob a base teórica de Maurice Tardif. Em seguida, na segunda seção, apresento elementos que ajudam a demonstrar de que maneiras a autoria de MD pode ser considerada parte dos saberes docentes. Por fim, na seção 3, articulo os elementos teóricos construídos até então com conceitos e princípios do pensamento complexo para caracterizar a autoria de MD como saber docente complexo.

No que diz respeito ao componente empírico da pesquisa, a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011) foi a metodologia complexa que me permitiu criar novas compreensões sobre o fenômeno da autoria docente de MD por meio da implementação de uma sequência interpretativa recursiva em três etapas (unitarização, categorização e metatexto) (Figura 13). Os materiais analisados foram autonarrativas (COSTA, 2021; COSTA e PICCININ, 2020)

elaboradas pelos três professores participantes: histórias de autoria, entrevistas e materiais didáticos. Como resultado, identifiquei que, nos casos de Adore, Perseu e Paulo Gustavo, a autoria enquanto saber docente complexo se comporta como um sistema que possui 5 agentes e/ou elementos centrais (professores, colegas, alunos, família e espaços de ensino), 4 saberes estruturantes (intencionalidade pedagógica, afetividade, criticidade e fluência tecnológico-pedagógica) e é regulado por 3 operadores (experiências de afeto e conflito (FONTANA, 2015), monitoramento reflexivo da ação (GIDDENS, 2003) e variáveis coletivas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, os materiais didáticos elaborados são produtos de comportamentos complexos adaptativos (DAMINELLI; SOUZA, 2008) que, durante o processo de socialização na profissão dos três professores, emergiram das interações deles com os demais agentes sistêmicos em diferentes espaços e tempos, reguladas pelos operadores dinâmicos mencionados. Portanto, considero ter atingido o objetivo principal da pesquisa.

Além disso, foi possível identificar que há um perfil comum entre os participantes como professores apaixonados (DAY, 2004), perfil que permeia suas práticas profissionais, entre elas a autoria de MD. Ao mesmo tempo, esses participantes compartilharam diferentes experiências de ensino, formação acadêmica, conhecimentos especializados, etc. Essa unidade na diversidade destaca a natureza complexa da autoria docente e a necessidade de considerar essas características individuais nas pesquisas sobre saberes docentes e sobre a autoria de MD como sendo um desses saberes:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Outro ponto de destaque é que a autoria tem papel importante na prática educacional dos professores participantes: a criação de materiais próprios permite uma adaptação mais efetiva ao contexto específico de ensino, às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem, assim como vimos principalmente com os exemplos de Perseu e Adore. Essa centralidade do MD na vida profissional desses professores coloca em evidência a dimensão formativa da autoria, tal como denominou Paulo Gustavo durante sua entrevista.

Os percursos desses três professores mostram a potencialidade da autoria docente de MD como promotora da criatividade e da inovação no processo de ensino e aprendizagem. Também, ratificam a forte conexão entre a prática docente e a autoria de materiais didáticos, pois os professores-autores geralmente baseiam seus materiais em suas próprias experiências em sala de aula, identificando necessidades específicas dos alunos e adaptando os recursos existentes. Essa conexão entre a prática docente e a autoria destaca a importância de uma abordagem prática e reflexiva ao desenvolvimento de materiais didáticos.

A autoria de materiais didáticos como vivida por Adore, Perseu e Paulo Gustavo também incentiva a colaboração e o compartilhamento de recursos entre os professores, demonstrando que, através da colaboração, os professores podem trocar ideias, compartilhar boas práticas, adaptar e aprimorar materiais existentes, enriquecendo assim o repertório de recursos disponíveis. Associada à colaboração, a reflexão sobre a própria prática empreendida por esses professores-autores também se mostrou fundamental para o crescimento profissional e para o aprimoramento dos saberes de base de seus materiais didáticos.

Esse aspecto tem relação com o compromisso com o próprio desenvolvimento profissional assumido por esses participantes, que afirmam buscar ativamente oportunidades de formação, participaram de comunidades de prática e colaboraram com outros profissionais para aprimorar suas habilidades de autoria. Paulo Gustavo, por exemplo, fez sua pesquisa de mestrado e doutorado dentro do grande tema da autoria de materiais didáticos. Adore fez seu mestrado na área de tecnologias digitais, o que dialoga muito com o seu trabalho *online*. No doutorado, vai se dedicar especificamente a estudar a docência no mundo digital, sua realidade de trabalho. Além da pós-graduação, Adore citou vários exemplos de cursos de formação continuada nos quais ela já investiu para aprimorar sua autoria. Já Perseu fez seu mestrado também na área de tecnologias educacionais, com foco específico nas *webquests*, metodologia que costuma utilizar quando produz MD autorais. Ainda, o foco no desenvolvimento profissional desses professores destaca a necessidade de apoio institucional e de estruturas de suporte que reconheçam e incentivem a autoria de MD como um componente essencial da prática docente.

Diante dessas conclusões a que cheguei com o desenvolvimento desta pesquisa, considero ter obtido êxito quanto à modelagem do pensamento complexo proposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008) como forma de permitir que a metáfora da complexidade não impeça o pesquisador de “colocar em primeiro plano um ponto focal” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON,

2008, p. 235)<sup>55</sup>, justificando-o cuidadosamente e delimitando o “circuito ecológico em que está interessado” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 235), o que avalio ter feito ao longo de toda a tese, colocando pouco a pouco a autoria de MD como meu sistema de interesse e o professor-autor como agente de referência.

Entretanto, a principal dificuldade foi justamente o processo desse enfoque, tendo em vista a interdependência entre níveis e agentes sistêmicos, bem como o alto grau de subjetividade dos saberes docentes, sobretudo os que emergiram das autonarrativas dos participantes. Além disso, por todas as correlações destacadas e aprofundadas ao longo do trabalho, a necessidade de, literalmente, “desenhar” a dinâmica sistêmica dos percursos de autoria dos participantes emergiu no decorrer da pesquisa. Embora eu tenha tentado vislumbrar essa paisagem no final do capítulo 5, obtendo um resultado que considero interessante, destaco que, para chegar a um modelo mais aproximado da realidade dos professores, identificando graficamente estados atratores, variabilidades, mudanças de fase, etc., seria preciso obter mais pontos nos eixos que determinei (tempo, caoticidade e saber experiencial), o que demandaria buscar maior detalhamento das informações sobre o desenvolvimento da autoria deles. De qualquer forma, fica entrevisto um espaço de estado possível a ser desenvolvido após concluída esta etapa do meu percurso formativo.

Em síntese, ao propor uma visão complexa sobre autoria de materiais didáticos na prática educacional dos professores de línguas, a tese destaca a importância do protagonismo dos professores nesse processo como forma de reflexão e de aprimoramento profissional, bem como a contextualização e a personalização do ensino, e a colaboração entre os profissionais. Dessa forma, pode contribuir para orientar políticas e práticas educacionais voltadas para o fortalecimento da autoria docente de materiais didáticos.

---

<sup>55</sup> As was said in the first bulleted point above, one can indeed, one needs to foreground a focal point, while allowing the background to continue on its dynamic trajectory.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, G.; MASSI, L. Por uma unificação das tipologias de saberes docentes. **Actio: docência em ciências**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020.
- AGUIAR, J. A. D. **Espaços da memória**: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Edusp-Fapesp, 1998. 224p.
- ALMEIDA JUNIOR, D. M.; ALMEIDA, T. M. S. E. **Dialética da autoria**: proposição metodológica do resgate da formação inicial e continuada docente de qualidade. Jundiaí: Paco, 2021. 216 p.
- ALMEIDA, A. C. P. D.; CANTO, C. G. D. S. D.; DUARTE, G. B. D. Complexidade, motivação e metodologias ativas: emergência de outputs enriquecidos. In: LEFFA, V. L et al. (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 65-87.
- ALMEIDA-FILHO, J. C. P. D. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 13-28.
- ALVES, C. F. Eu, caçador de mim: autonarrativas docentes como forma de autorreconhecimento. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, Paracatu, v. 35, n. 2, p. 236-252, 2022a.
- ALVES, C. F. Pedagogia engajada em um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 193-217, 2022b.
- ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. Professor autor de Recursos Educacionais Abertos (REA): uma identidade em construção. **Interfaces**, Guarapuava, v. 11, n. 4, p. 188-206, 2020a.
- ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. "Oba, vai ter filme!": uma proposta de atividade para trabalhar o cinema como recurso didático para o ensino de LE. **Letra Magna**, São Paulo, v. 16, n. 25, p. 723-742, 2020b.
- ALVES, M. A de S. **O autor em cena**: uma investigação sobre a autoria e seu funcionamento na modernidade. 2013. 490f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia a Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- ALVES, M. A de S. **Uma genealogia do autor**: a emergência e o funcionamento da autoria moderna. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. 478 p.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.
- ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, número especial, p. 4-25, 2014.

AREND, C. S. Aproximações entre a teoria do reconhecimento do outro e práticas pedagógicas. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 25-33, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 230p.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BELLEI, S. L. P. A morte do autor: um retorno à cena do crime. **Rev. Cria. Crít**, São Paulo, n. 12, p. 161-171, 2014.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975. 360p.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. Letramentos Críticos para a Utopia: Uma proposta para a elaboração de materiais e cursos abertos e on-line. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-14, 2020.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; KIELING, H. D. S. Espanhol como língua estrangeira (e/le), acción poética e xenofobia: uma experiência pedagógica com um recurso educacional aberto na perspectiva dos letramentos críticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 759-778, 2019.

BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para Letramentos Críticos e Competência Simbólica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 1-26, 2021.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIN, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BRAGA, J. D. C. F.; SOUZA, V. V. S. D. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 14, n. 27, p. 304-330, 2016.

BRASIL. **Lei 5988 de 14 de dezembro de 1973**. Regula os direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1973.

BRASIL. **Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 1998.

BRASIL. **LEI Nº 11.161** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. 2005.

BRASIL. **Projeto de Lei no 2370**. Altera os arts. 1º, 2º, 4º, 5º, 7º, 8º, 9º, 15,16, 17, 19, 20, 24, 25, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 68, 77, 78, 79, 81, 86, 90, 95, 96, 97, 100-B, 101, 102, 103, 107, 108 e 1. Câmara dos Deputados. , Brasília, 2019.

BRASIL, M. D. E. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília v. 1, 2006. 239 p.

BROENS, M. C.; SOUZA, G. M. Sobre uma teoria sistêmica de hábitos. In: BRESCIANI FILHO, E. *et al.* **Auto-organização: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Coleção CLE, v. 66, 2014. p. 263-276.

CAVALHEIRO, J. D. S. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v. 2, n. 11, p. 67-81, 2008.



CECON, K. Auto-organização: uma pequena revisão e rápida proposta de utilização. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 42, n. 3, p. 1-12, 2020.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014. 354p.

COMPAGNON, A. O autor. *In*: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 47-96.

COSTA, A. R. **Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na educação a distância**. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

COSTA, A. R. Educação e inacabamento: Autopoiesis na formação de professores de línguas. **Polifonia – Estudos da Linguagem**, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 236–262, 2023.

COSTA, A. R.; ALVES, C. F.; FIALHO, V. R. Estágio Supervisionado em Letras: orientação nas modalidades presencial e a distância. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 37, p. 47-59, 2020.

COSTA, A. R.; CAMPOS PELLANDA, N. M.; FIALHO, V. R. A Cartografia complexa enquanto método de pesquisa na Linguística Aplicada: esboçando e avaliando um conceito. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 24, n. 1, p. 5-26, 2022.

COSTA, A. R.; LEFFA, V. J. Produção colaborativa de REA para o ensino de línguas: da interação à coautoria. **Ead em foco**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, p. 37-49, 2017.

COSTA, A. R.; PICCININ, F. Q. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 231-252, 2020.

CRESWELL, J. W.; GUETTERMAN, T. C. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4.ed. Saddle River: Pearson, 2019. 650p.

CUNHA, E. P. N. D. S. **Para tornar-se autor: propostas de escrita dos livros didáticos do ensino médio de língua portuguesa**. Natal: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, v. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 2016.

DAMINELI, D. S. C.; SOUZA, G. M. A cognição como um processo auto-organizado e auto-referente em sistemas adaptativos complexos. *In*: BRESCIANI FILHO, E.; OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q. (org.). **Auto-organização: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Coleção CLE, 2008. p. 1-14.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. 244p.

DAVIS, A. **A democracia da abolição: para além do império, das prisões e da tortura**. Tradução de Tradução de Arthur Neves Teixeira. 3. ed. Campinas: Difel, 2019. 128p.

DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and Education: inquiries into learning, teaching, and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 214p.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto editora, 2004. 272p.

DEBRUN, M. A dinâmica de Auto-Organização primária. *In*: M. DEBRUN, M. *et al.* (org.). **Auto-Organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes**

(Coleção CLE). Campinas: Unicamp/Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, v. 18, 1996. p. 258-259.

DEBRUN, M. A ideia da auto-organização. In: DEBRUN, M. *et al.* (org.). **Auto-organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes** - Coleção CLE. Campinas: Unicamp - Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, v. 18, 1996b. p. 3-23.

DEBRUN, M. Auto-organização e ciências cognitivas. In: FERREIRA, A. *et al.* (org.). **Encontro com as ciências cognitivas**. Marília: Unesp/Faculdade de Filosofia e Ciências, v. 1, 1997. p. 29-38.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015a. 160p.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015b. 233 p.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 16, n. 47, p. 409-426, 2011.

DUBOC, A. P. 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, 2015. p. 209-229.

DUBOC, A. P. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. ANDRADE, M. R. M. D. (org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 151-178.

FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. **Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2020. 164p.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FARACO, C. A. **A noção de autoria em Bakhtin e sua contribuição para a leitura**. [S.l.]: [s.n.], 2020. Palestra proferida no I CIESD – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos & VI SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento.

FERRANTE, E. **Um amor incômodo**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017 [1992]. 176p. edição digital.

FERRANTE, E. **Frantumaglia**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. 356 p. edição digital.

FERREIRA. **Educar no deserto: o paradoxo da formação para o exercício da cidadania**. Pernambuco: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, v. Dissertação de Mestrado em Educação, 2014. 104f. p.

FERREIRA, F. J. D. M.; COSTA, C. J. D. S. A.; PIMENTEL, F. S. C. A autoria discente na cultura digital. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 43, p. 472-490, 2019.

FILENO, É. F. **O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. & MELO, G.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E.M. (org.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998. p.307-335.
- FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento**: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD. 2015. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- FONTANA, M. V. L.; TREVISAN, A. Afeto e conflito na formação inicial de professores de línguas espanhola: um diálogo com Honneth. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). **Os afetos na língua**: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 85-94.
- FORTUNATO, M. V. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), 2003.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2.ed., 2009. p. 264-298.
- FRADE, I. C. D. S. Autores e autoras de livros em Minas Gerais: entre Estado, edição e métodos para o ensino inicial da leitura e escrita (1889-1980). In: MORTATTI, M. D. R.; FRADE, I. C. D. S. (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Ed. UNESP, 2014. p. 265-290.
- FRANCELINO, P. F. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. **Campus-Wide Information System**, v. 30, n. 3, p. 174-185, 2013.
- FREIRE, M. M. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem** (online), São Paulo, v. 23, p. 241-261, 2020a.
- FREIRE, M. M. Design Educacional Complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos. In: LEFFA, V. J. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisas em Linguística Aplicada. 1ed. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2020b. p. 88-108.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.
- FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. 436p.
- FURTADO, K. K.; SOUZA, A. R. B. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém: reflexões sobre a autoria docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 106-115, 2019.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Vivir para contarla**. 6.ed. ed. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2014. 592p.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 480p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 499p.

GRAELLS, P. M. **Los medios didácticos**. [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.peremarques.net/medios.htm#inicio>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GUÉRIOS, E. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente**: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática. 2002. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

GUÉRIOS, E. Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da Complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. São Paulo: Appris editora, 2019. p. 223-236.

GUSTSCAK, F.; PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. In: PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; PINTO, M. M. (org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade**: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 15-26.

HALMANN, A. L. **Autoria de conteúdos digitais por professores em formação**: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas. 2011. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

HENGE, G. D. S. Confrontos discursivos e autoria colaborativa. In: MITTAMNN, S. (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016. p. 41-56.

HENRICH, J.; HEINE, S. J.; NORENZAYAN, A. The weirdest people in the world? **Behavioral and brain sciences**, Cambridge, v. 33, n. 2-3, p. 61-135, 2010.

HOLANDA, A. **Como se encontrar na escrita**: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você. São Paulo: Bicicleta amarela/Rocco, 2018. 196p.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003. 296p.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 288p.

hooks, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 294p.

JÚNIOR, J. **Câmara dos Deputados – Notícias – Ciência, Tecnologia e Comunicações. Projeto regulamenta publicação de obras na Internet sem autorização do autor**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/559958-projeto-regulamenta-publicacao-de-obras-na-Internet-sem-autorizacao-do-autor>. Acesso em 20 jun. 2023.

JACOBSON, M. J. A educação como sistema complexo: implicações para a pesquisa educacional e políticas. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. (org.). **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. p. 335-350. P. 154-173.

- JACQUES, J. S. **Performance docente na (co)autoria de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos**. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- JOSÉ, M. A. M. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar**. São Paulo: PUC-SP, 2011.
- KNIGHT, B. The classroom as Complex Adaptative System (CAS): Credible Framing, Useful Metaphor or Mis-Designation. **International Journal of Complexity in Education**, v. 3, n. 1, p. 33-60, 2022.
- KOCH, I. L. C. **Autoria de material digital: possibilidades de protagonismo na ação docente**. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias (CINTED), UFRGS, v. Especialização em Mídias na Educação, 2015.
- KRAMSCH, C. Language as a symbolic power in the Digital Age. In: KRAMSCH, C. **Language as a symbolic power**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 128p.
- KREWER, E.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. Professor autor e promotor da tecnologia no contexto educacional: uma experiência com realidade aumentada. **ReTER**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021.
- KROKOSCH, M. **Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno**. 2014. 160p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition/Development. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 300p.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra- DC Luzzatto, 1996. 98 p.
- LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 33-41.
- LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.
- LEFFA, V. J. Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 27, p. 1-12, 2016.
- LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.
- LEFFA, V. J.; ALVES, C. F.; FONTANA, M. V. L. Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas. In: LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 225-251.

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. O ensino da língua estrangeira em conflito: a busca de atitudes críticas conciliadoras. **ALFA: Revista de Linguística**, Assis, v. 65, p. 1-21, 2021.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R. D.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. *et al.* (org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 267-297.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.

LEMKE, J. L. Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of learning. In: KRAMSCH, C. (org.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London/New york: Continuum, 2022. p. 68-87.

LEWIN, R. **Complexidade: a vida no limite do caos**. Tradução de Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 245p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

LUDOVICO, F. M.; NUNES, M. B.; BARCELLOS, P. D. S. C. C. Trajetórias de uma professora de língua inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021.

MALLMANN, E. M. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2008.

MALLMANN, E. M. *et al.* Inovação mediada por recursos educacionais abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal. In: BUSSARELO, R.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. **Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 189-211.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Recursos Educacionais Abertos: autoria e coautoria em rede como democratização da inovação. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madrid, v. 2, n. 63, p. 1-11, 2013.

MALLMANN, E. M.; MAZZARDO, M. D. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) e recursos educacionais abertos (REA)**. Santa Maria: UFSM, GEPETER, 2020. 193p.

MARTINS FILHO, P. Direitos autorais na Internet. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 183-188, 1998.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação**. 2012. 155p. Tese (Doutorado em Ciências da comunicação). Escola de Comunicações e artes, Universidade de São Paulo, 2012.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas**. Rio de Janeiro: Mauad, v. 1.ed., 2014. 168p.

- MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. **Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências**: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica. São Paulo: Editora Livraria Física, 2016. 226p.
- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Edições 70, 2021. 470p.
- MATTE. **Autoria no ambiente virtual pedagógico**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, Tese de Doutorado em Educação, 2005.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288p.
- MAZZARDO, M. D. **Recursos Educacionais Abertos**: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do ensino médio. 2018. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Aberta de Portugal, 2018.
- MEDEIROS, Z.; NASCIMENTO, S. S. A internet e seus espaços de autoria: a escrita online em fóruns, wikis e blogs. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 97-113, 2015.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94., p. 1-18, 2017.
- MINATEL, V.; CANATA, V. A experiência REA em um colégio tradicional da cidade de São Paulo. In: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa da Cultura Digital, 2012. p. 239-243.
- MITTMANN, S. **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016. 140p.
- MOITA LOPES, L. P. D. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p.
- MOITA LOPES, L. P. D. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.
- MONTEIRO, A. M. D. C. F. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. XXII, n. 74, p. 121-142, 2001.
- MONTERO, R. **Nosotras**: historias de mujeres y algo más. 2. ed. Madrid: Alfaguara, 2019. 336p. e-book.
- MÓR, W. M. Investigating critical literacy at the university in Brazil. **Critical Literacy**, Columbia, v.1, p. 41-51, 2007.
- MÓR, W. M. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Matices en lenguas extranjeras**, Bogotá, v. 2, p. 1-18, 2009.
- MÓR, W. M. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. **Polifonia: estudos da linguagem**, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 264p.

- MORIN, E. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.
- MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 361p.
- MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora da UnB, 2013. 254p.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 214p.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 74, n. 22, p. 27-42, 2001.
- O'DWYER, G.; MATTOS, R. A. D. Teoria da estruturação de Giddens e os estudos de práticas avaliativas. **Physis: Rev de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 20, p. 609-623, 2010.
- PADILHA, S. D. J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 91-102, 2011.
- PAIVA. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 1-2, p. 58-70, 2020.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 19, p. 67-85, 2019.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, p. 321-339, 2008.
- PASSINI, M. T. Autoria na produção científica: entre as fronteiras impostas pela legitimidade. *In*: MITTMANN, S. (org.). **Autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p. 25-40.
- PASTORIZA, B. S. Ensaio sobre a intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 44, p. 1-13, 2021.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. Thousand Oaks: Sage, 2015. 832p.
- PAVAN, P. D. Autor e autoria em debate: manutenção e/ou deslizamentos de sentido. *In*: MITTMANN, S. (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p. 13-24.
- PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M.; MEIRA, M. **Viver/Conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. 1.ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2017. 269 p.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 65 - 84.
- PESSOA, F. **Odes de Ricardo Reis**. Lisboa: Ática, 1994 [1933]. 148p.



- PIANZOLA, F. Looking at narrative as a Complex System: The Protheus Principle. *In*: WALSH, R.; STEPNEY, S. (org.). **Narrating Complexity**. Suíça: Springer, 2018. p. 101-122.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.
- PINHEIRO, B. C. S. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. 72p.
- PINHEIRO, B. C. S. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. 96p.
- PONTES, R. A. F. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Educação, Universidade Católica de Santos, 2007.
- PRETTO, N. D. L. Professores-autores em rede. *In*: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino- americanas**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. P. 201 – 246.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. 144p.
- RALEJO, A. S. **Lugar de autoria: contingências, desafios e possibilidades de produção de livros didáticos de História**. 2018. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores em educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, 2014.
- RICARDO, E. J. **Professores autores na Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. Tese de Doutorado em Educação Contemporânea, 2012.
- ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA-LOPES, L. P. de (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 163-195.
- ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. *In*: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69.
- RUFINO, L. G. B. Pesquisas sobre os saberes docentes na educação brasileira: análise acerca do estado da arte e direções futuras de um campo em desenvolvimento. **Saberes Docentes**, v. 5, n. 9, p. 1-20, 2020.
- RUSPINI, E. **Introduction to longitudinal research**. Londres: Routledge, 2002.
- SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris editora, 2019. p. 17-65.

SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. Perspectivas da complexidade para a educação no Brasil. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials Developers. **Actualidades Investigativas en Educación**, San Pedro de Montes de Oca, v.4, n. 2, 2004.

SALES, M. A. **Arquitetura do desejo de aprender**: a autoria docente em debate. 2009. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SECCHES, F. **Elena Ferrante**: autora ou personagem? [S.l.]: [s.n.], 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/elena-ferrante-autora-ou-personagem/>>.

SECCHES, F. **Elena Ferrante**: uma longa experiência de ausência. 1.ed. ed. São Paulo: Claraboia, 2020. 288 p. ebook.

SERRA, M. B. **De A. Livro de literatura para bebês e crianças pequenas**: concepções de autores e editores brasileiros premiados. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SETTON, M. D. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, J. C. F. D. **O índice de livros proibidos**: uma análise do Índex como modelo de censura. 2022. 52f. TCC (Graduação em biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, 2022.

SILVA, L. D. S.; BARROS, R. A. Os saberes necessários à ação docente: contribuições de Lee Shulman, Marice Tardif e Clermont Gauthier. **Anais da Especialização em Educação Matemática**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2017.

SILVA, M. D. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, 2005.

SMARJASSI, C. M. **A formação do professor**: um estudo a partir da concepção da ética de Paul Ricoeur. 2014. 176 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, 2014.

SOARES, E. M. D. S. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 59-65, 2018.

SOARES, M. L. F. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira**: um estudo de identidade autoral. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, B. K. D. Que importa quem fala? O desaparecimento do autor segundo Michel Foucault. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 123-132, 2011.

SUÁREZ, C.; ARIZAGA, R. **Recusos didácticos**. San Marcos: [s.n.], 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. 2.ed. ed. Londres: Bloomsbury, 2013. 577 p.
- VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, G. B. Interação e a sala de aula de língua estrangeira em contextos digitais: uma perspectiva complexa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 129-146, 2011.
- VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de línguas estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1-14, 2009.
- VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 1017-1025, 2011.
- VILAÇA, M. L. C. **A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras**: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XVI, p. 51-60, 2012.
- WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomos I e II: Quito: Editora Abya-Yala, 2017. 558p.
- ZANAGA, M. P. **Conteudos abertos na educação**: motivações e visão de autoria. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, v. Tese de Doutorado em Educação, 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE AUTORIA<sup>56</sup>

### Legenda:

|                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> <b>Ralejo (2018)</b> – 30 referências                                                                                                       |
| <input type="checkbox"/> <b>Alves (2022)</b> – 78 referências                                                                                                        |
| <b>Por tipo de publicação:</b> A (artigo); C (capítulo de livro); D (dissertação); E (anais de evento); L (livro); TCC (trabalho de conclusão de curso); T (tese)    |
| <b>Por abordagem:</b> AU (autonomia); EM (elaboração de MD); GH (genealogia/história); PD (posição discursiva); PE (práticas de escrita); RL (Revisão da Literatura) |
| <b>Outros:</b> NE (não encontrado)                                                                                                                                   |

|   | AUTORIA                                                                          |      | TÍTULO                                                                                                          | TIPO DE PUBLICAÇÃO | ABORDAGEM |
|---|----------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|
| 1 | Dirceu Manoel de <b>ALMEIDA JUNIOR</b> ; Tatiany Michelle Silva e <b>ALMEIDA</b> | 2021 | Dialética da autoria: proposição metodológica do resgate da formação inicial e continuada docente de qualidade  | L                  | AU        |
| 2 | José Carlos Paes de <b>ALMEIDA FILHO</b>                                         | 2013 | Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas | C                  | EM        |
| 3 | Marco Antônio de Sousa <b>ALVES</b>                                              | 2013 | O autor em cena: uma investigação sobre a autoria e seu funcionamento na modernidade                            | T                  | GH        |
| 4 | Marco Antônio de Sousa <b>ALVES</b>                                              | 2021 | Uma genealogia do autor: a emergência e o funcionamento da autoria moderna                                      | L                  | GH        |
| 5 | Carolina Fernandes <b>ALVES</b> ; Vilson José <b>LEFFA</b>                       | 2020 | O professor autor de Recursos Educacionais Abertos: uma identidade em construção                                | A                  | EM        |
| 6 | Carolina Fernandes <b>ALVES</b> ; Vilson José <b>LEFFA</b>                       | 2020 | Oba, vai ter filme! Uma proposta de atividade para trabalhar o cinema como recurso didático para o ensino de LE | A                  | EM        |
| 7 | Carolina Fernandes <b>ALVES</b>                                                  | 2022 | Pedagogia engajada em um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas                                     | A                  | EM        |
| 8 | Eliane Righi de <b>ANDRADE</b>                                                   | 2003 | Autoria e a função-autor no livro didático                                                                      | A                  | PD        |
| 9 | Maria Deusia <b>ANGELO</b> ; Maria Adailza <b>ALBUQUERQUE</b>                    | 2012 | Geografia escolar: produção e autoria de livros didáticos (final do século XIX e início do Século XX)           | E                  | EM        |

<sup>56</sup> Organizada por ordem alfabética do último sobrenome dos autores.

|    |                                                                                                                                              |      |                                                                                                      |   |    |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| 10 | Mauro Hallal dos <b>ANJOS</b>                                                                                                                | 2012 | Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul                         | D | EM |
| 11 | Bárbara Gorgiza <b>AVILA</b> ;<br>Liane Margarida Rockenbach <b>TAROUCO</b> ;<br>Liliana Maria <b>PASSERINO</b> ;<br>Patrícia <b>GUTERER</b> | 2014 | Autoria nos mundos virtuais: um novo desafio ao docente                                              | A | EM |
| 12 | Pampa Olga <b>ARÁ</b>                                                                                                                        | 2014 | A questão do autor em Bakhtin                                                                        | A | RL |
| 13 | Denise <b>BANDEIRA</b>                                                                                                                       | 2017 | Material didático: criação, mediação e ação educativa                                                | L | EM |
| 14 | Sérgio Luiz Prado <b>BELLEI</b>                                                                                                              | 2014 | A morte do autor                                                                                     | A | RL |
| 15 | Patrícia Paiva Gonçalves <b>BISPO</b>                                                                                                        | 2015 | O professor autor: saberes e experiências necessários na modalidade EaD                              | A | EM |
| 16 | Circe <b>BITTENCOURT</b>                                                                                                                     | 2004 | Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)                                     | A | EM |
| 17 | Suzete de Paula <b>BORNATTO</b>                                                                                                              | 2014 | A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70                                  | A | PE |
| 18 | Diane Carla <b>CAGLIARI</b>                                                                                                                  | 2017 | Potencial da ferramenta googledocs para a produção colaborativa de textos em língua inglesa          | C | PE |
| 19 | Simone Regina <b>CARTAXO</b>                                                                                                                 | 2012 | A formação do autor do livro didático do PNLD                                                        | E | EM |
| 20 | Célia Regina de <b>CARVALHO</b>                                                                                                              | 2020 | Práticas de autoria e aprendizagem colaborativa no contexto do ensino remoto no ensino superior      | A | EM |
| 21 | Juciane dos Santos <b>CAVALHEIRO</b>                                                                                                         | 2008 | A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault                                                  | A | RL |
| 22 | Roger <b>CHARTIER</b>                                                                                                                        | 2014 | A mão do autor e a mente do editor                                                                   | L | GH |
| 23 | Alan Ricardo <b>COSTA</b> ; Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                         | 2017 | Produção colaborativa de REA para o ensino de línguas: da interação à coautoria                      | A | EM |
| 24 | Erica Poliana Nunes de Souza <b>CUNHA</b>                                                                                                    | 2016 | Para tornar-se autor: propostas de escrita dos livros didáticos do ensino médio de língua portuguesa | D | PE |
| 25 | Pedro <b>DEMO</b>                                                                                                                            | 2009 | Autoria: fundamento docente e discente                                                               | C | AU |
| 26 | Pedro <b>DEMO</b>                                                                                                                            | 2015 | Aprender como autor                                                                                  | L | AU |
| 27 | Pedro <b>DEMO</b>                                                                                                                            | 2015 | Aprender pela pesquisa                                                                               | C | AU |
| 28 | Carla Helena <b>FERNANDES</b>                                                                                                                | 2009 | Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria                          | T | PD |
| 29 | Carolina <b>FERNANDES</b> ; Carla Carolina de Vargas <b>OLIVEIRA</b>                                                                         | 2014 | O texto imagético na construção da autoria                                                           | A | PE |
| 30 | Carolina <b>FERNANDES</b>                                                                                                                    | 2016 | Entre fechamentos e aberturas: a dupla face da autoria nos livros de imagem                          | C | PD |

|    |                                                                                                                                |      |                                                                                                                                    |   |    |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| 31 | Juliana <b>FERRARO</b>                                                                                                         | 2011 | A produção de livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria                                                         | A | EM |
| 32 | Fernanda Josirene de Melo <b>FERREIRA</b> ; Cleide Jane de Sá Araújo <b>COSTA</b> ; Fernando Silvio Cavalcante <b>PIMENTEL</b> | 2019 | A autoria discente na cultura digital                                                                                              | A | EM |
| 33 | Carlos Alberto <b>FIGUEIREDO</b>                                                                                               | 2010 | O conceito de autoria no Ocidente e seus reflexos na música                                                                        | A | GH |
| 34 | Andrea <b>FILATRO</b>                                                                                                          | 2015 | Produção de conteúdos educacionais                                                                                                 | L | EM |
| 35 | Érico Fernandes <b>FILENO</b>                                                                                                  | 2007 | O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem                                                        | D | EM |
| 36 | Márcia Vescovi <b>FORTUNATO</b>                                                                                                | 2003 | Autoria sob a materialidade do discurso                                                                                            | D | PD |
| 37 | Pedro Farias <b>FRANCELINO</b>                                                                                                 | 2007 | A autoria no gênero discursivo <i>aula</i> : uma abordagem enunciativa                                                             | T | PD |
| 38 | Kênia Kristina <b>FURTADO</b> ; Alba Regina Battisti de <b>SOUZA</b>                                                           | 2019 | Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém: reflexões sobre a autoria docente                                                       | A | AU |
| 39 | Isabel Cristina Alves da Silva <b>FRADE</b>                                                                                    | 2014 | Autores e autoras de livros em Minas Gerais: entre Estado, edição e métodos para o ensino inicial da leitura e escrita (1889-1980) | C | PE |
| 40 | Hellen <b>GANDIN</b>                                                                                                           | 2021 | Plataforma ELO e autoria docente: novos horizontes às práticas pedagógicas no ensino híbrido                                       | A | EM |
| 41 | Décio <b>GATTI JÚNIOR</b>                                                                                                      | 2004 | A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil                                                                   | L | GH |
| 42 | Larissa Pinca Sarro <b>GOMES</b>                                                                                               | 2016 | Entre a exposição e a descoberta: contribuições de Martha Dantas para o ensino de Matemática nas escolas                           | A | GH |
| 43 | Liliana <b>GOTTHEIM</b>                                                                                                        | 2013 | A gênese de um material didático para o ensino de língua                                                                           | C | EM |
| 44 | Bruna Ferreira <b>GUGLIANO</b> ; Ricardo Lemos <b>SAINZ</b>                                                                    | 2021 | Adaptando materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto                                                            | A | EM |
| 45 | Elvadir Guedes <b>GUIMARÃES</b> ; Cláudia <b>BARIN</b>                                                                         | 2020 | Materiais didáticos digitais para o ensino e aprendizagem de língua inglesa: da produção à publicação em tempo de Covid-10         | A | EM |
| 46 | Adriane Lizbehd <b>HALMAN</b>                                                                                                  | 2011 | Autoria de conteúdos digitais por professores em formação: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas               | T | EM |
| 47 | Gláucia da Silva <b>HENGGE</b>                                                                                                 | 2016 | Confrontos discursivos e autoria colaborativa                                                                                      | C | PD |

|    |                                                                                                                                                                |      |                                                                                                                       |     |    |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| 48 | Juliana Sales <b>JACQUES</b>                                                                                                                                   | 2017 | Performance docente na (co)autoria de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos | T   | EM |
| 49 | Maria Aranha Moreira <b>JOSÉ</b>                                                                                                                               | 2011 | De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar                                              | T   | AU |
| 50 | Cassandra Ribeiro <b>JOYE</b> ; Débora Liberato Arruda <b>HISSA</b> ; Fabrice Marc <b>JOYE</b> ; Lívia Lima <b>SANTIAGO</b> ; Karine Nascimento <b>PORTELA</b> | 2018 | Material didático para EaD: autoria e criatividade                                                                    | A   | EM |
| 51 | Mônia Daniela Dotta Martins <b>KANASHIRO</b>                                                                                                                   | 2020 | Desafios da autoria docente com uso da tecnologia                                                                     | A   | EM |
| 52 | Iára Lúcia Capuano <b>KOCH</b>                                                                                                                                 | 2015 | Autoria de material digital: possibilidades de protagonismo na ação docente                                           | TCC | EM |
| 53 | Emanuele <b>KREWER</b> ; Angelise <b>FAGUNDES</b> ; Marcus Vinícius Liessem <b>FONTANA</b>                                                                     | 2021 | Professor autor e promotor da tecnologia no contexto educacional: uma experiência com realidade aumentada             | A   | EM |
| 54 | Marcelo <b>KROKOSCZ</b>                                                                                                                                        | 2014 | Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno     | T   | PE |
| 55 | Aline Souza de Oliveira <b>LANZILLOTTA</b>                                                                                                                     | 2018 | Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental            | T   | PE |
| 56 | Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                                                                       | 2006 | Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz.                                                      | A   | EM |
| 57 | Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                                                                       | 2007 | Como produzir materiais para o ensino de línguas                                                                      | C   | EM |
| 58 | Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                                                                       | 2007 | Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico                                       | C   | EM |
| 59 | Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                                                                       | 2006 | Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas                                                | A   | EM |
| 60 | Vilson José <b>LEFFA</b>                                                                                                                                       | 2017 | Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico                                       | C   | EM |
| 61 | Vilson José <b>LEFFA</b> ; Alan Ricardo <b>COSTA</b> ; André Firpo <b>BEVILÁQUA</b>                                                                            | 2019 | O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas                                     | C   | EM |
| 62 | Renata de Cassia Oliveira de <b>LIMA</b> ; Queiti Cristina Pereira da <b>SILVA</b>                                                                             | 2021 | Autoria docente e a voz dos professores de educação básica: relatando experiências                                    | A   | AU |
| 63 | Carlos Renato <b>LOPES</b>                                                                                                                                     | 2015 | Livro Didático e a Pedagogia do Mestre Ignorante                                                                      | A   | EM |

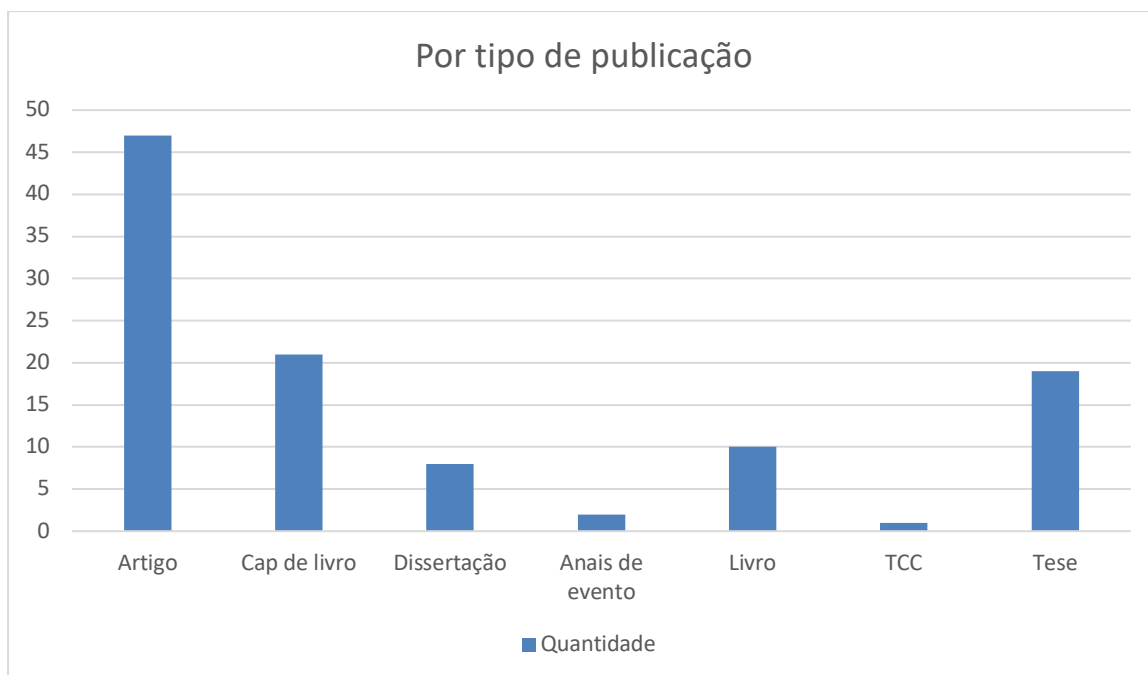
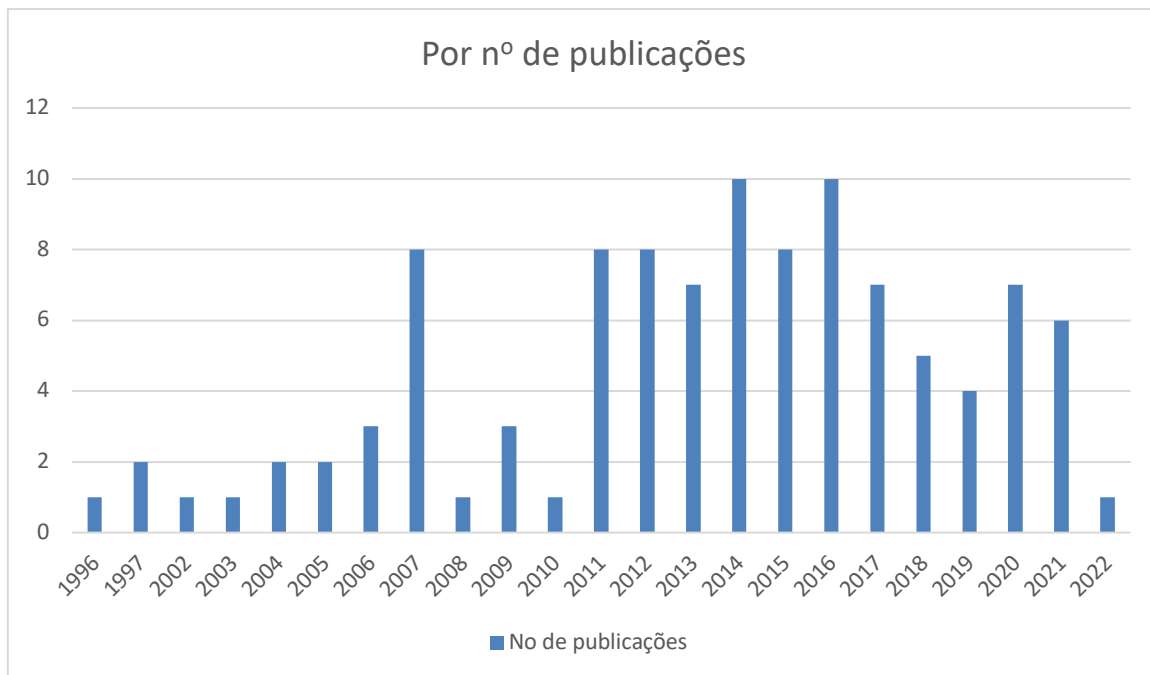


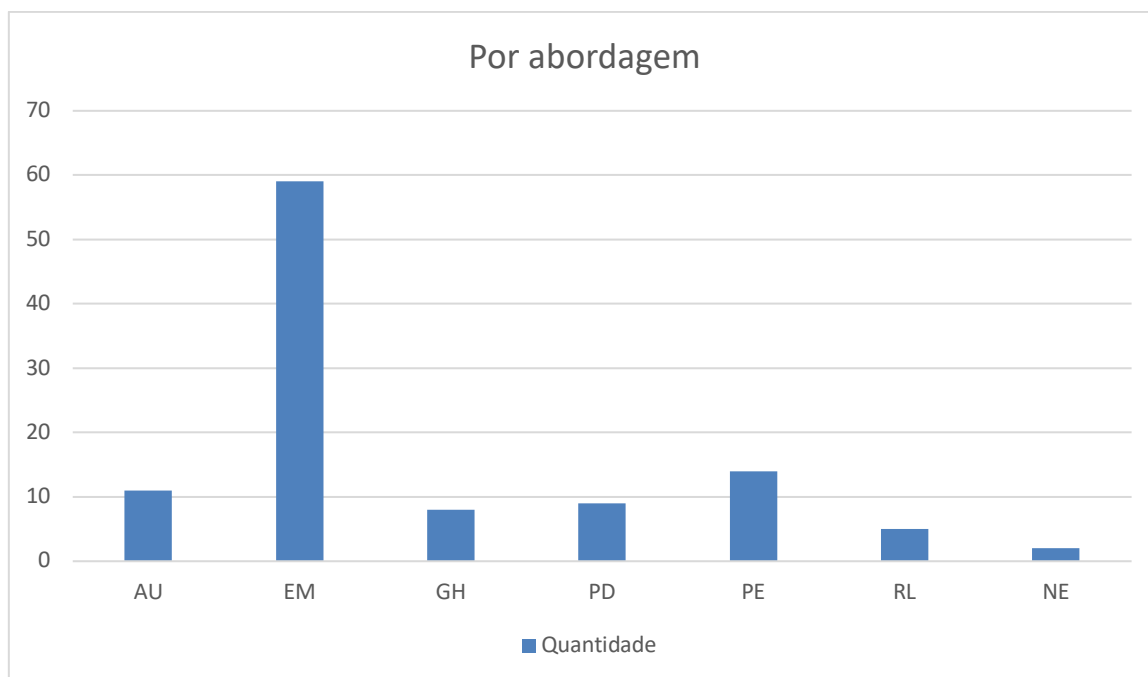
|    |                                                                                                                                    |      |                                                                                                                                  |   |    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| 64 | Tatiana <b>LUNA</b>                                                                                                                | 2016 | Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática                             | A | PE |
| 65 | Juliana de Oliveira <b>MAIA</b> ; Alberto <b>VILANI</b> ; Elisabeth <b>BAROLLI</b> ; Wilson Elmer <b>NASCIMENTO</b>                | 2020 | Autoria docente: um esquema de análise no ensino de ciências                                                                     | A | AU |
| 66 | Elena Maria <b>MALLMANN</b>                                                                                                        | 2008 | Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos | T | EM |
| 67 | Elena Maria <b>MALLMANN</b> ; Juliana Sales <b>JACQUES</b>                                                                         | 2013 | Recursos educacionais abertos: autoria e coautoria em rede como democratização da inovação                                       | A | EM |
| 68 | Elena Maria <b>MALLMANN</b> ; Mara Denize <b>MAZZARDO</b> ; Sabrina <b>BAGETTI</b> ; Rosiclei Aparecida Cavichioli <b>LAUERMAN</b> | 2018 | Autoria e coautoria como atos éticos e estéticos emergentes no movimento Recursos Educacionais Abertos                           | A | EM |
| 69 | Beatriz Cintra <b>MARTINS</b>                                                                                                      | 2012 | Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação                                | T | PE |
| 70 | Beatriz Cintra <b>MARTINS</b>                                                                                                      | 2014 | A autoria em rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas                                                     | L | GH |
| 71 | Marleni Nascimento <b>MATTE</b>                                                                                                    | 2005 | Autoria no ambiente virtual pedagógico                                                                                           | T | PE |
| 72 | Mara Denize <b>MAZZARDO</b>                                                                                                        | 2018 | Recursos Educacionais Abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio                       | T | EM |
| 73 | Zulmira <b>MEDEIROS</b>                                                                                                            | 2011 | Letramento digital em contextos de autoria na <i>Internet</i>                                                                    | T | PE |
| 74 | Zulmira <b>MEDEIROS</b> ; Sylvania Sousa <b>NASCIMENTO</b>                                                                         | 2015 | A <i>Internet</i> e seus espaços de autoria: a escrita <i>online</i> em fóruns, wikis e blogs                                    | A | PE |
| 75 | Solange <b>MITTMAN</b>                                                                                                             | 2016 | Princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre autoria                                                          | C | PD |
| 76 | Kazumi <b>MUNAKATA</b>                                                                                                             | 1997 | Produzindo livros didáticos e paradidáticos                                                                                      | T | EM |
| 77 | Kazumi <b>MUNAKATA</b>                                                                                                             | 2016 | Os autores de livros didáticos na virada do século                                                                               | C | EM |
| 78 | Antonio Siemsen <b>MUNHOZ</b>                                                                                                      | 2013 | Objetos de Aprendizagem                                                                                                          | L | EM |
| 79 | Iranilson Buriti de <b>OLIVEIRA</b>                                                                                                | 2007 | A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos                                         | C | NE |
| 80 | Simone de Jesus <b>PADILHA</b>                                                                                                     | 2011 | Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade                                                                               | A | RL |

|    |                                                                                                         |      |                                                                                                                                  |   |    |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| 81 | Michele Teixeira <b>PASSINI</b>                                                                         | 2016 | Autoria na produção científica; entre as fronteiras impostas pela legitimidade                                                   | C | AU |
| 82 | Paula Daniele <b>PAVAN</b>                                                                              | 2016 | Autor e autoria em debate: manutenção e/ou deslizamento de sentidos                                                              | C | PE |
| 83 | Ângela Balbina Neves <b>PICADA</b> ; Ana Cláudia Oliveira <b>PAVÃO</b>                                  | 2017 | Design pedagógico na construção de materiais educacionais digitais acessíveis                                                    | C | EM |
| 84 | Rosana Aparecida Ferreira <b>PONTES</b>                                                                 | 2007 | A construção da autoria pedagógica na formação de educadores                                                                     | D | AU |
| 85 | Sírio <b>POSSENTI</b>                                                                                   | 2002 | Indícios de autoria                                                                                                              | A | PD |
| 86 | Nelson De Luca <b>PRETTO</b>                                                                            | 2012 | Professores autores em rede                                                                                                      | C | EM |
| 87 | Clarissa Felkl <b>PREVEDELLO</b> ; Wagner Soares <b>ROSSI</b> ; Antônio Carlos da Rocha <b>COSTA</b>    | 2016 | Direito autoral na produção de materiais didáticos para a educação a distância: reflexões para a utilização na era da informação | A | EM |
| 88 | Adriana Soares <b>RALEJO</b> ; Ana Maria <b>MONTEIRO</b>                                                | 2020 | Livros didáticos: autoria em questão                                                                                             | A | EM |
| 89 | Adriana Soares <b>RALEJO</b>                                                                            | 2018 | Lugar de autoria: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História                           | T | EM |
| 90 | Eleonora Jorge <b>RICARDO</b>                                                                           | 2012 | Professores autores na educação a distância em tempos de cibercultura                                                            | T | EM |
| 91 | Tatiana Stofella Sodré <b>ROSSINI</b> ; Edméa Oliveira dos <b>SANTOS</b> ; Miriam Maia do <b>AMARAL</b> | 2017 | Recursos Educacionais Abertos na formação de professor-autor na cibercultura                                                     | A | EM |
| 92 | Marcea Andrade <b>SALES</b>                                                                             | 2009 | Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate                                                                     | T | AU |
| 93 | Maria Beatriz de Almeida <b>SERRA</b>                                                                   | 2015 | Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados                      | D | EM |
| 94 | Circe Mary da <b>SILVA</b>                                                                              | 2015 | Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário                                  | A | GH |
| 95 | Mara Lúcia <b>SOARES</b>                                                                                | 2007 | O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira: um estudo de identidade autoral      | D | EM |
| 96 | Bianca Kelly de <b>SOUZA</b>                                                                            | 2011 | Que importa quem fala? O desaparecimento do autor segundo Michel Foucault                                                        | A | RL |

|     |                                                               |      |                                                                                                                                                         |   |    |
|-----|---------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| 97  | Deusa de <b>SOUZA</b>                                         | 1996 | Autoridade, autoria e livro didático                                                                                                                    | C | NE |
| 98  | Damaris Fabiane <b>STORCK</b> ; Henrique Evaldo <b>JANZEN</b> | 2013 | Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural                                                                                | A | EM |
| 99  | Damaris Fabiane <b>STORCK</b>                                 | 2011 | Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “Keep in Mind” a partir das concepções Bakhtinianas de linguagem | D | EM |
| 100 | Liane <b>TAROUCO</b> ; Barbara <b>ÁVILA</b>                   | 2007 | Multimídia na alfabetização digital com fluência para a autoria                                                                                         | A | EM |
| 101 | Adriana Luzia de Souza <b>TEIXEIRA</b>                        | 2012 | Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor                                                                                       | T | EM |
| 102 | Brian <b>TOMLINSON</b> ; <b>MASUHARA</b> , Hitomi             | 2005 | E elaboração de materiais para cursos de idiomas                                                                                                        | L | EM |
| 103 | Raquel Alvarenga Sena <b>VENERA</b>                           | 2013 | O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história                                                                               | A | PD |
| 104 | Márcio Luiz Corrêa <b>VILAÇA</b>                              | 2012 | Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens                                                             | A | EM |
| 105 | Márcio Luiz Corrêa <b>VILAÇA</b>                              | 2011 | Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias                                                                                         | A | EM |
| 106 | Márcio Luiz Corrêa <b>VILAÇA</b>                              | 2009 | O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis                                                                   | A | EM |
| 107 | Mirian Jorge <b>WARDE</b>                                     | 2014 | No rastro do autor: trajetória de Sarah Louise Arnold, autora de livros de destinação escolar                                                           | C | PE |
| 108 | Mariângela Pisoni <b>ZANAGA</b>                               | 2006 | Conteúdos abertos na educação: motivações e visão de autoria                                                                                            | T | EM |

## Síntese do levantamento:





## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>57</sup>

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

**Pesquisador responsável:** Carolina Fernandes Alves Pastoriza

**Instituição:** Universidade Federal de Pelotas (Programa de Pós-Graduação em Letras)

**Endereço:** Universidade Federal de Pelotas – Campus Porto/ Prédio B – Centro de Letras e Comunicação/CLC – andar térreo, sala 102  
Rua Gomes Carneiro, 1 – Centro. CEP 96010-610 – Pelotas, RS

**Telefone (aceito ligação a cobrar e contato via WhatsApp):** (55)99166.8900

---

Concordo em participar do estudo “*Autoria como saber docente complexo: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas*”. Estou ciente de que se trata de um projeto de pesquisa de doutorado da acadêmica Carolina Fernandes Alves Pastoriza, sob orientação do Prof. Dr. Vilson José Leffa, e que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral será compreender que tipos de saberes os professores utilizam para elaborar materiais didáticos para o ensino de línguas, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa (publicação de relatórios, artigos científicos e apresentação de trabalho em eventos). Estou ciente de que a minha participação envolverá quatro etapas: (i) a escrita de uma autonarrativa sobre minhas experiências como autor de materiais didáticos; (ii) a realização de três entrevistas individuais com a pesquisadora; (iii) a cessão de materiais didáticos de minha autoria para análise pela pesquisadora; (iv) a participação de um encontro com os demais participantes da pesquisa com mediação da pesquisadora. Fui informado que cada uma dessas etapas será realizada em ambiente virtual (e-mail e/ou chamada de vídeo) e agendada antecipadamente de acordo com minha disponibilidade.

**RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES:** Fui informado de que os riscos são mínimos, haja vista as características da pesquisa e seu formato digital, sendo possível identificar alguns como: (i) invasão de privacidade dos participantes; (ii) possíveis constrangimentos quanto a experiências docentes compartilhadas; (iii) a participação das quatro etapas da pesquisa descritas anteriormente pode tomar meu tempo.

**BENEFÍCIOS:** O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino e aprendizagem voltadas à formação inicial e continuada de professores-autores de materiais didáticos.

**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

---

<sup>57</sup> Elaborado conforme o modelo oferecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPEL. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cepesef/submissao-de-projetos-2/submissao-de-projetos/>

**DESPESAS:** Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

**CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo. Fui informado de que os dados obtidos virtualmente serão armazenados em dispositivo eletrônico local e excluídos de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

**CONSENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios, artigos científicos e apresentação de trabalhos em eventos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvidas acerca deste estudo, poderá entrar em contato através do meu número de *whatsapp*/telefone acima informado. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Letras, localizado na Universidade Federal de Pelotas, Campus Porto/Prédio B, Centro de Letras e Comunicação/CLC, andar térreo, sala 102.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – PERGUNTAS MOTIVADORAS PARA AS HISTÓRIAS DE AUTORIA

### PERCURSOS DE AUTORIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Colega,

Vamos dar início à primeira das 3 fases da pesquisa. O objetivo desta primeira etapa é conhecê-lo(a) melhor, especialmente sua trajetória docente e, mais especificamente, o seu processo de elaboração de materiais didáticos. Essa é uma pesquisa cujo interesse está nas trajetórias de vida e carreira de cada professor conforme suas **próprias percepções**. Para isso, vamos trabalhar nesse momento com o que chamamos de “autonarrativas”, ou também “histórias de autoria”. Dessa forma, convido você a escrever um texto **bem pessoal, detalhado e o mais sincero possível**, relacionando a sua trajetória de vida, formação e carreira com o seu processo de autoria de materiais didáticos, tentando guiar a reflexão a partir das **perguntas motivadoras** a seguir.

Algumas recomendações e esclarecimentos:

- As perguntas servem para **motivar sua reflexão** e não para limitá-la. Você pode trazer para o texto outros elementos que essas perguntas tenham suscitado;
- **Não responda as perguntas individualmente**, e sim na forma de uma narrativa que você considere representativa da temática proposta;
- **Não é necessário responder as perguntas na ordem** em que aparecem;
- Como se trata de um texto, procure não responder as perguntas apenas com sim ou não; **discorra livremente**, estabelecendo conexões com sua vida, profissão, etc. A ideia é que seu texto seja escrito o máximo possível como um **fluxo de consciência**;
- Procure utilizar a **primeira pessoa** em seu texto;
- **É desejável que não seja um texto muito curto**, mas não há um número mínimo requerido de páginas, fique à vontade para escrever o quanto considerar suficiente e adequado;
- Você pode escrever seu texto neste mesmo arquivo ou em um arquivo de texto separado. Após concluída a escrita, envie seu texto como resposta ao e-mail que você recebeu.

Novamente, agradeço a sua colaboração.

Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Um abraço!

Carolina

---



**Perguntas motivadoras**

- Que tipos de materiais didáticos você costuma usar com seus alunos?
- É você que cria esses materiais? Se sim, como você faz isso? Como costuma se sentir durante esse processo? Se não, há algum motivo que justifique sua opção? Como você se sente em relação a isso?
- O que você considera necessário saber para criar materiais didáticos? Há algo que você considere imprescindível?
- Você considera que sabe criar materiais didáticos? Como e/ou onde você aprendeu? Quais saberes/conhecimentos você costuma utilizar durante esse processo? Se você acha que não sabe, há algum motivo para pensar assim?

Você considera necessário para sua prática como autor(a) de materiais didáticos aprender mais sobre isso? Se sim, o que mais você gostaria de aprender?

## APÊNDICE D – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS<sup>58</sup>

### **ADORE**

#### **Entrevista 1**

- 1) Durante a tua experiência na escola de idiomas, houve alguns atravessamentos na tua autoria (a obrigatoriedade do uso de x páginas por aula do livro didático, a falta de troca com os colegas durante a pandemia etc.). Isso tem alguma relação com o caminho que tu segues hoje, como professora-empREENDEDORA?
- 2) Como é ser uma educadora linguística usando as redes sociais como ferramenta de trabalho? E como é ser autora nesse espaço?
- 3) Em certo momento do teu relato sobre essa experiência, tu menciona que estava “financeiramente insatisfeita e pedagogicamente frustrada” e então decidiu abrir teu próprio negócio. Pensando nessa trajetória, tu te sente mais solitária? De alguma forma tu sente falta de trabalhar com outros professores?
- 4) A adaptação de materiais didáticos com vistas a um ensino mais personalizado parece ser uma marca da tua prática profissional. Como é esse teu processo de adaptação?
- 5) Outra marca é que tuas práticas de autoria são multiplataformas. Como funciona essa integração?
- 6) Sente prazer ao longo do processo criativo?
- 7) Os saberes que tu desenvolveu na universidade estão presentes na tua autoria durante a adaptação dos materiais, na elaboração das aulas...?
- 8) Tu comentou que produz os teus MD pensando nos teus alunos. Além disso, em que medida esses materiais refletem quem tu é como pessoa e professora?
- 9) Tu defendeu algumas vezes a importância da instrumentalização tecnológica. Nesse sentido, quais saberes tu acha que alguém precisa desenvolver para ser autor de MD usando recursos digitais?

#### **Entrevista 2**

- 1) Que material é esse? Poderia descrevê-lo? (contexto de origem, progressão dos conteúdos, objetivo de ensino etc.)
- 2) Por que escolheu esse material para compartilhar comigo?
- 3) Como foi o processo de elaboração? (por onde começou, como fez a seleção dos conteúdos, quanto tempo levou para elaborar etc.)
- 4) Quais conhecimentos considera ter mobilizado durante esse processo?

---

<sup>58</sup> Por se tratar de uma pesquisa em fluxo, as perguntas elaboradas funcionaram apenas como um guia sobre o que gostaria de perguntar. Na leitura das transcrições das entrevistas é possível ver que, em muitos casos, de acordo com os rumos que cada uma tomou, as perguntas foram sendo adaptadas e, em alguns casos, não foram feitas aos participantes, seja por considerar que já haviam respondido de alguma forma, seja porque não faziam mais sentido dentro do contexto de cada entrevista.

- 5) Teve alguma dificuldade na elaboração?
- 6) Gostou do resultado? Mudaria algo?
- 7) Que aspectos desse material se parecem com os demais que elabora? Qual é o DNA da *teacher* Adore?
- 8) Esse material se diferencia dos outros que produz? Como?
- 9) Como avalia a implementação desse material? (*feedback* do aluno, dificuldades etc.)
- 10) Pretende usar novamente o material?
- 11) Como esse material vai ajudar/ajudou o(a) aluno(a) nas próximas etapas da aprendizagem?

## **PERSEU**

### **Entrevista 1**

- 1) Desde quando dá aulas?
- 2) Como começou a atuar com inglês e português?
- 3) Qual é o teu vínculo afetivo com as 3 línguas que tu ensina?
- 4) Com qual delas te sente mais confortável para ensinar?
- 5) Isso se reflete de alguma forma nos MD que tu elabora?
- 6) Sente que não ter a formação acadêmica em LP e LI de alguma maneira impacta na tua autoria? Como?
- 7) Tua autonarrativa está focada no teu papel como professor de LP. Em relação a essa disciplina, tu comenta que usa o LD. Comparando a tua prática no ensino dos 3 idiomas, em qual o LD está mais presente?
- 8) O uso do LD tem alguma relação com a tua formação ou é algo que considera imposto pela prática em si?
- 9) Na tua percepção, em que medida o que aprendeu na universidade está presente na tua prática autoral? Como?
- 10) Sente prazer ao longo do processo de autoria?
- 11) Um aspecto que tu menciona no teu texto é que exerce também uma autoria em meio digital através da elaboração de webquests. Como é a rotina de elaboração desse tipo de MD digital?
- 12) Se entendi bem, as webquests são um material acessório ao LD. Por que não são protagonistas?
- 13) Quando comenta sobre os saberes que os professores precisariam desenvolver para serem autores, tu enfatiza que a “concepção de língua” precisa ser coerente com o que está no material enquanto prática. Que outro(s) saber(es) além de uma concepção de língua os professores precisam desenvolver enquanto autores de MD?
- 14) Como autor em meio digital, sente que há saberes específicos deste meio?
- 15) Cogitou ou já trabalhou em coautoria? Acha importante? É viável no teu contexto de trabalho?

### **Entrevista 2**

- 1) Tendo em vista que é professor de LP, LI e LE e, por isso, me enviaste materiais das 3, queria que explicasse que materiais são esses. Poderia descrevê-los? (contexto de origem, progressão dos conteúdos, objetivos de ensino etc.)
- 2) Por que escolheu esses materiais para compartilhar comigo?
- 3) Como foi o processo de elaboração? (por onde começou, como fez a seleção dos conteúdos, quanto tempo levou para elaborar etc.)
- 4) Quais conhecimentos considera ter mobilizado durante esse processo?
- 5) Teve alguma dificuldade na elaboração?
- 6) Gostou do resultado? Mudarias algo?
- 7) Que aspectos desse material se parecem com os demais que elabora? Qual é o DNA do professor Perseu?
- 8) O fato de ser da fronteira, impacta na tua autoria? Como?

- 9) Esse material se diferencia dos outros que produz? Como?
- 10) Como avalia a implementação desse material? (*feedback* do aluno, dificuldades etc.)
- 11) Pretende usar novamente o material?
- 12) Como esse material vai ajudar/ajudou o(a) aluno(a) nas próximas etapas da aprendizagem?

## **PAULO GUSTAVO**

### **Entrevistas 1 e 2<sup>59</sup>**

- 1) Como chegou ao curso Letras/Espanhol, tua primeira habilitação?
- 2) Na tua autonarrativa, fica muito evidente a importância que dá à formação acadêmica bem como a autoria em meio digital. Percebo que desde o começo da tua atuação nos projetos de pesquisa e extensão que tu comentou no teu texto essas duas coisas andaram juntas. Em relação às tecnologias, naquela época, vocês já faziam uso de recursos digitais? Como era a presença do digital na produção dos materiais para o curso de idiomas?
- 3) Uma das memórias que tu evoca na tua narrativa é a do *feedback* positivo que tu e teus colegas recebiam quando atuavam como professores nesse projeto, tanto das aulas quanto dos materiais. Em relação aos materiais, tu atribui esse retorno positivo a algo em específico?
- 4) Na tua autonarrativa me parece que o teu prazer em ser autor está muito atrelado ao *feedback* (dos alunos e também de colegas). Juntando isso com outro trecho em que fala sobre como é trabalhoso criar materiais didáticos, fica parecendo que, pra ti, o processo da autoria é mais árduo do que prazeroso. O que tu acha disso? Sente prazer também durante o processo criativo?
- 5) Sente falta de um “rosto” por trás dos materiais que cria na ferramenta de autoria que costuma utilizar?
- 6) Ainda sobre o projeto, tu comentou que foi um marco no desenvolvimento da tua identidade como autor e defendeu que há uma dimensão formativa na autoria. Queria te ouvir um pouquinho mais sobre isso: o que tu entende como sendo essa dimensão formativa?
- 7) Tua experiência profissional é bastante diversa, mas um ponto em comum é que sempre foi engajado com a tua autoria. Em um trecho do teu texto tu diz que utilizou ao longo das tuas experiências docentes conhecimentos que aprendeu na universidade. Saberia dizer quais? Alguns conhecimentos tu considera ter aprendido apenas na prática?
- 8) O que tu aprendeu ao longo da tua caminhada sobre ser autor de MD para o ensino de línguas?
- 9) Na tua experiência docente atual, como professor de estágios de docência, tem conseguido trabalhar a dimensão formativa da autoria?
- 10) Quais tem sido os desafios de formar professores autores de MD para o ensino de línguas (espanhol especificamente)?
- 11) Já havia comentado comigo que compartilharia 2 materiais: um dos primeiros e outro mais recente. Por que essa escolha?
- 12) Como foi o processo de elaboração dos materiais? (por onde começou, como fez a seleção dos conteúdos, quanto tempo levou para elaborar etc.)

---

<sup>59</sup> Por questões particulares e com vistas a manter o cronograma da pesquisa, não foi possível realizar duas entrevistas separadamente com o participante Paulo Gustavo.

- 13) Tu tem graduação em espanhol e português e produz MD para ensinar ambos os idiomas. Tu sentes diferença na tua autoria dependendo do idioma para o qual produz?
- 14) Teus MD seguem um padrão de estruturação? Poderias descrevê-lo?
- 15) Ainda relacionado a isso, tens uma rotina de processo criativo?
- 16) Tem uma assinatura/um DNA muito claro nos teus MD, fruto da tua trajetória acadêmica, que é o compromisso com uma pedagogia crítica. Considerando que, nessa perspectiva, nada é neutro, seria possível um professor não se projetar no MD?
- 17) Outro ponto que tu comenta no teu texto é o trabalho colaborativo. Que potencialidades tem visto nos trabalhos em coautoria?

## APÊNDICE E – QUADROS DE UNITARIZAÇÃO

| Legenda                                                                                                  |                                                                                           |                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome dos participantes                                                                                   | Autonarrativa                                                                             | Localização                                                                                                       |
| AD – Adore<br>PE – Perseu<br>PG – Paulo Gustavo                                                          | H – histórias de autoria<br>E1 – entrevista1<br>E2 – entrevista2<br>M – material didático | L – linha                                                                                                         |
| <b>Codificação:</b> Nome do participante + id da autonarrativas + número da unidade<br>(exemplo: ADE128) |                                                                                           | <b>Localização:</b> L + número das linhas de início e fim da unidade<br><br>* Os MD não são localizados por linha |

### ADORE

| MACROUNIDADES       |                                                                                |             |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| História de autoria |                                                                                |             |
| CÓDIGO              | TÍTULO                                                                         | LOCALIZAÇÃO |
| ADH.01              | <i>O aluno é o foco da autoria de MD</i>                                       | L06-08      |
| ADH.02              | <i>Recusa do livro didático</i>                                                | L09-11      |
| ADH.03              | <i>Insegurança e negação da experiência</i>                                    | L15-25      |
| ADH.04              | <i>Cobram experiência dos inexperientes</i>                                    | L28-38      |
| ADH.05              | <i>Identificação com a carreira por meio da prática</i>                        | L43-48      |
| ADH.06              | <i>Interferência da empresa no trabalho individual</i>                         | L48-50      |
| ADH.07              | <i>A primeira experiência de autoria no trabalho</i>                           | L53-55      |
| ADH.08              | <i>A pandemia desestabilizando a rotina docente</i>                            | L60-67      |
| ADH.09              | <i>Autoria como meio de personalização do ensino</i>                           | L68-71      |
| ADH.10              | <i>Investimento no letramento digital para autoria</i>                         | L71-74      |
| ADH.11              | <i>As interações e os (des)estímulos à autoria</i>                             | L75-83      |
| ADH.12              | <i>Crítica ao LD e adaptação</i>                                               | L84-93      |
| ADH.13              | <i>Batalha entre o financeiro e o pedagógico</i>                               | L97-101     |
| ADH.14              | <i>A pandemia provocando mudanças no percurso</i>                              | L102-109    |
| ADH.15              | <i>Saberes negligenciados pela universidade</i>                                | L112-120    |
| ADH.16              | <i>Letramento digital como requisito para a autoria</i>                        | L120-123    |
| ADH.17              | <i>Estudo como motivador e suporte do novo perfil e percurso</i>               | L124-133    |
| ADH.18              | <i>Princípios que guiam a autoria</i>                                          | L134-142    |
| ADH.19              | <i>Avaliando as decisões de mudança no percurso</i>                            | L142-151    |
| ADH.20              | <i>Comparando a prática com a sem autoria</i>                                  | L151-154    |
| ADH.21              | <i>Adoção do LD como último recurso</i>                                        | L154-158    |
| ADH.22              | <i>Um percurso em permanente construção</i>                                    | L158-169    |
| ADH.23              | <i>O querer como um requisito para o desenvolvimento da autoria</i>            | L170-172    |
| ADH.24              | <i>Desenvolvimento do letramento digital com auxílio de recursos gratuitos</i> | L172-176    |
| MACROUNIDADES       |                                                                                |             |
| Entrevista 1        |                                                                                |             |
| ADE1.01             | <i>A graduação não era o que esperava em termos da criatividade</i>            | L20-28      |
| ADE1.02             | <i>Influência positiva de bons professores na graduação</i>                    | L28-38      |
| ADE1.03             | <i>Lutando contra o uso do LD na graduação</i>                                 | L38-62      |
| ADE1.04             | <i>Professores que fomentam autorias na graduação são inesquecíveis</i>        | L68-105     |
| ADE1.04             | <i>Professores que negam reconhecimento ao aluno</i>                           | L105-125    |
| ADE1.06             | <i>A experiência do Pibid foi um divisor de águas</i>                          | L141-162    |
| ADE1.07             | <i>Definindo novos rumos</i>                                                   | L169-183    |



|                      |                                                                                |                      |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| ADE1.08              | <i>Eu gostaria de ter essa aula? O reconhecimento do outro</i>                 | L 201-225            |
| ADE1.09              | <i>A adaptação de LD: tornando o material significativo</i>                    | L232-246             |
| ADE1.10              | <i>Saberes negligenciados pela universidade</i>                                | L264-292             |
| ADE1.11              | <i>Adaptação aos estilos e preferências de aprendizagem</i>                    | L 316-337            |
| ADE1.12              | <i>Tomar decisões sem escutar o aluno é sofrido</i>                            | L345-354             |
| ADE1.13              | <i>A descoberta da identidade autoral em meio ao caos</i>                      | L357-374             |
| ADE1.14              | <i>A intencionalidade pedagógica entre o previsível e o imprevisível</i>       | L380-394             |
| ADE1.15              | <i>O material faz o aluno precisa colocar a mão na massa</i>                   | L394-409             |
| ADE1.16              | <i>A busca pela colaboração entre colegas</i>                                  | L431-454             |
| ADE1.17              | <i>Frustração pedagógica: não gostei de dar aulas pra crianças</i>             | L457-483             |
| ADE1.18              | <i>A universidade não forma para ensinar línguas às crianças</i>               | L487-501             |
| ADE1.19              | <i>Desenvolver uma boa autoestima linguística é essencial</i>                  | L508-525             |
| ADE1.20              | <i>Colaboração e confiança são essenciais</i>                                  | L536-553             |
| ADE1.21              | <i>Pautar-se em resultados para avaliar o material didático</i>                | L559-580             |
| ADE1.22              | <i>Rotinização das práticas de autoria</i>                                     | L584-607<br>L620-664 |
| ADE1.23              | <i>Os alunos se identificam comigo</i>                                         | L607-618             |
| ADE1.24              | <i>Rotinas que economizam o tempo de elaboração dos materiais</i>              | L644-663             |
| ADE1.25              | <i>Dimensão formativa e profissionalizante de autoria</i>                      | L668-677             |
| ADE1.26              | <i>Letramento digital como requisito para autoria</i>                          | L684-696             |
| ADE1.27              | <i>Intenc. Ling. e noções básicas de design como requisitos para a autoria</i> | L708-728             |
| ADE1.28              | <i>A dor e a delícia de ser uma educadora linguística no Instagram</i>         | L735-761             |
| ADE1.29              | <i>Docência online: precarização do trabalho?</i>                              | L777-787             |
| <b>MACROUNIDADES</b> |                                                                                |                      |
| Entrevista 2         |                                                                                |                      |
| ADE2.01              | <i>Criando um MD personalizado: precisa ser significativo</i>                  | L24-55               |
| ADE2.02              | <i>Intencionalidade pedagógica em ação</i>                                     | L59-97               |
| ADE2.03              | <i>MD com vida longa: parte de sequências didáticas</i>                        | L103-119             |
| ADE2.04              | <i>Planejamento e imprevisibilidade: abraçando o caos</i>                      | L146-166             |
| ADE2.04              | <i>Acolhendo a própria frustração</i>                                          | L204-215             |
| ADE2.06              | <i>Entre compartilhar e guardar para monetizar</i>                             | L221-237             |
| ADE2.07              | <i>Planejando o futuro: um MD instrucional para docentes</i>                   | L240-256             |
| ADE2.08              | <i>A própria prática me mostrou que posso ser autora</i>                       | L263-271             |
| ADE2.09              | <i>Ter bom repertório facilita a autoria</i>                                   | L279-287             |
| ADE2.10              | <i>Design intencional e funcional: criar criando</i>                           | L287-320             |
| ADE2.11              | <i>Feedbacks como reguladores das práticas de autoria</i>                      | L320-340             |
| ADE2.12              | <i>A curadoria pode ser trabalhosa para elaborar MD personalizados</i>         | L335-340             |
| ADE2.13              | <i>Características que a fazem ser procurada por alunos iniciantes</i>         | L343-366             |
| ADE2.14              | <i>Consciência sobre o perfil de autoria</i>                                   | L374-401             |
| ADE2.15              | <i>Adaptar-se preservando a essência</i>                                       | L416-456             |
| ADE2.16              | <i>Rotinização pautada em um modelo de elaboração de MD</i>                    | L467-509             |
| ADE2.17              | <i>Design gráfico padrão: profissionalização e agilidade na autoria</i>        | L512-530             |
| ADE2.18              | <i>O tradicional com relevância temática não é um problema</i>                 | L547-572             |
| ADE2.19              | <i>Entrelaçamento de saberes</i>                                               | L599-618             |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                |                      |
| História de autoria  |                                                                                |                      |
| ADH.01               | <i>Não há uma forma melhor de ensinar que outra</i>                            | L05-06               |
| ADH.02               | <i>O aluno é o foco da autoria de MD</i>                                       | L06-08               |
| ADH.03               | <i>Recusa do livro didático</i>                                                | L09-11               |
| ADH.04               | <i>Insegurança e negação da experiência</i>                                    | L15-25               |
| ADH.05               | <i>Cobram experiência dos inexperientes</i>                                    | L28-38               |
| ADH.06               | <i>Identificação com a carreira durante a prática</i>                          | L43-46               |
| ADH.07               | <i>Primeira experiência autoral no contexto de trabalho</i>                    | L47-48               |
| ADH.08               | <i>Interferências externas no trabalho docente (a instituição)</i>             | L48-50               |

|                      |                                                                                                                                                       |                                      |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| ADH.09               | <i>Primeira experiência autoral no contexto de trabalho foi embasada</i>                                                                              | L53-55                               |
| ADH.10               | <i>Interferências externas no trabalho docente (a pandemia): a descoberta da autoria</i>                                                              | L60-65                               |
| ADH.11               | <i>Conflito com o sistema (a instituição)</i>                                                                                                         | L66-67                               |
| ADH.12               | <i>Conflito entre crenças e o sistema (os MD em repositórios)</i>                                                                                     | L68-71                               |
| ADH.13               | <i>Autoria viabiliza a personalização do ensino</i>                                                                                                   | L69-71                               |
| ADH.14               | <i>Investimento financeiro no letram. digital</i>                                                                                                     | L68-74<br>L106-106                   |
| ADH.15               | <i>Primeiros MD (-interativos e +focados no design)</i>                                                                                               | L72-74                               |
| ADH.16               | <i>Conflito com o sistema (a colaboração entre colegas)</i>                                                                                           | L75-80                               |
| ADH.17               | <i>Feedback positivo à adaptação de MD</i>                                                                                                            | L80-83                               |
| ADH.18               | <i>Perfil de autoria (adaptação de MD)</i>                                                                                                            | L84-86<br>L134-136                   |
| ADH.19               | <i>Análise crítica dos LD para o ensino de línguas</i>                                                                                                | L85-93                               |
| ADH.20               | <i>Conflito com o sistema (financeiro x pedagógico)</i>                                                                                               | L97-101                              |
| ADH.21               | <i>Conflito impulsiona novos rumos (trabalho mais autoral)</i>                                                                                        | L104-109                             |
| ADH.22               | <i>Conflito com o sistema: saberes negligenciados pelo ens. Sup.</i>                                                                                  | L112-116                             |
| ADH.23               | <i>Formação continuada embasada como descoberta</i>                                                                                                   | L117-120                             |
| ADH.24               | <i>Requisitos para a autoria: letramento digital</i>                                                                                                  | L120-123                             |
| ADH.25               | <i>Formação continuada como retomada do prazer e do propósito da autoria</i>                                                                          | L124-127                             |
| ADH.26               | <i>Avaliação permanente dos recursos de autoria utilizados</i>                                                                                        | L127-128                             |
| ADH.27               | <i>Perfil de autoria: criticidade</i>                                                                                                                 | L128-133                             |
| ADH.28               | <i>Saberes mobilizados na adaptação de MD (curadoria, experiência e crenças)</i>                                                                      | L138-142                             |
| ADH.29               | <i>Opção por empreender como privilégio</i>                                                                                                           | L142-146                             |
| ADH.30               | <i>Criar e adaptar MD é trabalhoso, mas a prática mostra que é o melhor caminho</i>                                                                   | L147-154                             |
| ADH.31               | <i>Perfil de autoria: flexibilidade ou adaptabilidade</i>                                                                                             | L154-158                             |
| ADH.32               | <i>Baixa autoestima e falta de letr. dig. a faziam não se considerar autora</i>                                                                       | L158-159                             |
| ADH.33               | <i>Investimento financeiro e formativo no letramento digital</i>                                                                                      | L161-163                             |
| ADH.34               | <i>Importância da colaboração</i>                                                                                                                     | L164-166                             |
| ADH.35               | <i>Autoria como saber inacabado</i>                                                                                                                   | L166-169                             |
| ADH.36               | <i>Requisitos para a autoria: desejo</i>                                                                                                              | L170-172                             |
| ADH.37               | <i>Autoria é desafiador</i>                                                                                                                           | L170-172                             |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                                                       |                                      |
| Entrevista 1         |                                                                                                                                                       |                                      |
| ADE1.01              | <i>De cara, a graduação não foi um espaço para criar</i>                                                                                              | L20-28                               |
| ADE1.02              | <i>Influência positiva de um formador que inclui alunos e subverte MD tradicional</i>                                                                 | L28-38<br>L68-73<br>L88-96<br>98-105 |
| ADE1.03              | <i>Conflito com o sistema por causa do uso de LD na graduação</i>                                                                                     | L38-43<br>L49-51                     |
| ADE1.04              | <i>Avaliação retrospectiva: o problema não era o LD</i>                                                                                               | L58-62                               |
| ADE1.04              | <i>Impacto das atitudes do formador que nega reconhecimento ao aluno (baixa autoestima linguística e desestímulo de uma prática autoral)</i>          | L105-128                             |
| ADE1.06              | <i>Experiências de autoria e colaboração na graduação (ex: pibid) podem transformar as práticas dos futuros professores (e suas visões de mundo)</i>  | L132-141<br>L149-158<br>L160-162     |
| ADE1.07              | <i>Importância da colaboração ao longo do percurso</i>                                                                                                | L169-174                             |
| ADE1.08              | <i>O embate LD x autoria docente voltou na eupresa</i>                                                                                                | L175-180                             |
| ADE1.09              | <i>Professor não tem compromisso com o ineditismo para que os MD tenham qualidade (eles precisam ser originais, no sentido de ser significativos)</i> | L179-183                             |
| ADE1.10              | <i>Perfil de autoria: MD (tradicionais) personalizados</i>                                                                                            | L181-183                             |

|         |                                                                                                                                                                                       |                                  |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| ADE1.11 | <i>Necessidades e recepção do aluno ao MD mobiliza a autoria (eu gostaria de ter essa aula?)</i>                                                                                      | L201-202                         |
| ADE1.12 | <i>MD que surgem por demandas dos alunos (estar aberto a isso é preciso)</i>                                                                                                          | L202-2014                        |
| ADE1.13 | <i>O professor precisa estar conectado com o MD que produz</i>                                                                                                                        | L214-216                         |
| ADE1.14 | <i>Projeção do professor aliada ao olhar para o outro</i>                                                                                                                             | L217-225                         |
| ADE1.15 | <i>MD precisam ser significativos para prof e aluno (recurso de conectividade)</i>                                                                                                    | L232-236                         |
| ADE1.16 | <i>LD x autoria: adaptar é tornar significativo</i>                                                                                                                                   | L236-246                         |
| ADE1.17 | <i>Conflito: saberes negligenciados pela academia e que prejudicam o percurso do prof. recém-formado (negação de possibilidades de atuação em outros espaços, letramento digital)</i> | L267-292<br>L487-491             |
| ADE1.18 | <i>Personalização da prática aos estilos e preferências de aprendizagem</i>                                                                                                           | L316-324                         |
| ADE1.19 | <i>Respeitar estilos e preferências de aprendizagem</i>                                                                                                                               | L332-337                         |
| ADE1.20 | <i>Prática aberta, adaptável, flexível e dialógica</i>                                                                                                                                | L332-337                         |
| ADE1.21 | <i>Conflito: prof. executor x desejo pela autoria</i>                                                                                                                                 | L345-354                         |
| ADE1.22 | <i>Assunção do seu perfil como autora (eu sou e eu gosto – autorreconhecimento)</i>                                                                                                   | L366-370                         |
| ADE1.23 | <i>Autoria demanda trabalho, mas recompensa com satisfação e felicidade</i>                                                                                                           | L372-374                         |
| ADE1.24 | <i>Autoria é invenção</i>                                                                                                                                                             | L372-372                         |
| ADE1.25 | <i>Autoria como ética (negociar limites)</i>                                                                                                                                          | L380-386                         |
| ADE1.26 | <i>Intencionalidade pedagógica não significa controle total, mas um controle flexível e limitado</i>                                                                                  | L380-386                         |
| ADE1.27 | <i>Compreender e aceitar as diferenças</i>                                                                                                                                            | L387-394                         |
| ADE1.28 | <i>Perfil de autoria: o aluno precisa trabalhar (mão na massa)</i>                                                                                                                    | L394-409                         |
| ADE1.29 | <i>A busca pela colaboração em rede</i>                                                                                                                                               | L431-450                         |
| ADE1.30 | <i>Importância do espaço acadêmico (fez falta)</i>                                                                                                                                    | L451-454<br>L459-461             |
| ADE1.31 | <i>Aprendeu na prática que não queria dar aula para crianças</i>                                                                                                                      | L457-468<br>L500-501             |
| ADE1.32 | <i>Importância da formação e da autocrítica permanentes</i>                                                                                                                           | L511-514                         |
| ADE1.33 | <i>Autoestima linguística interfere na autoria de MD</i>                                                                                                                              | L519-520                         |
| ADE1.34 | <i>Conflito com colegas estagnados</i>                                                                                                                                                | L521-524                         |
| ADE1.35 | <i>Confiança do outro no prof. alimenta a sua autoconfiança (relação de colaboração)</i>                                                                                              | L536-553                         |
| ADE1.36 | <i>A autoconfiança do prof. serve de exemplo para o aluno</i>                                                                                                                         | L543-545                         |
| ADE1.37 | <i>Pautar-se na realidade dos resultados para avaliar o MD</i>                                                                                                                        | L564-572                         |
| ADE1.38 | <i>Prazer por causar um primeiro impacto via design do MD</i>                                                                                                                         | L573-578                         |
| ADE1.39 | <i>Conflito com colegas que acham a autoria contraproducente</i>                                                                                                                      | L578-580                         |
| ADE1.40 | <i>Respeitar o tempo do processo criativo se aprende na prática</i>                                                                                                                   | L588-594                         |
| ADE1.41 | <i>Rotinização do planejamento e do design</i>                                                                                                                                        | L594-607<br>L653-663<br>L618-617 |
| ADE1.42 | <i>Padronizar o design economiza tempo</i>                                                                                                                                            | L642-651                         |
| ADE1.43 | <i>Criar exige tempo; criar do zero exige mais (dias curando)</i>                                                                                                                     | L653-663                         |
| ADE1.44 | <i>Perfil de autoria: acolhimento do outro (atrai mais o público iniciante)</i>                                                                                                       | L607-614                         |
| ADE1.45 | <i>Rotina (conferência do progresso, elaboração da SD, curadoria, design)</i>                                                                                                         | L620-644                         |
| ADE1.46 | <i>Curadoria é um momento de estudar (autoria é formativa e profissionalizante)</i>                                                                                                   | L668-677                         |
| ADE1.47 | <i>Requisitos para ser autor: instrumentalização, intencionalidade e noções básicas de design</i>                                                                                     | L684-687<br>L708-713<br>L718-728 |
| ADE1.48 | <i>Conflito com a autoria no instagram: simultaneamente satisfatório e difícil. Tem que “dançar a música do algoritmo” pra não perder a relevância</i>                                | L735-741<br>L252-253             |
| ADE1.49 | <i>Autoria no instagram: estabilizou algumas práticas para poder ver que não faziam sentido, adaptando o percurso (evolução e temporalidade)</i>                                      | L743-745                         |
| ADE1.50 | <i>Dimensão formativa da prática e da interação em meio digital</i>                                                                                                                   | L753-761                         |

|                      |                                                                                                                           |                            |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| ADE1.51              | <i>Conflito entre desenvolver uma identidade autoral digital e a precarização do trabalho docente</i>                     | L777-787                   |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                           |                            |
| Entrevista 2         |                                                                                                                           |                            |
| ADE2.01              | <i>Perfil de autoria: personalização de MD aos desejos e necessidades do aluno (temáticas emergentes)</i>                 | L547-549                   |
| ADE2.02              | <i>Intencionalidade pedagógica em ação: tornando o MD significativo</i>                                                   | L59-65<br>L75-82<br>L85-97 |
| ADE2.03              | <i>Prática atual faz mais sentido do que a anterior</i>                                                                   | L103-119                   |
| ADE2.04              | <i>Consciência sobre a própria identidade, evolução e forma de trabalhar (perfil e percurso)</i>                          | L103-119                   |
| ADE2.04              | <i>Intencionalidade pedagógica: homework</i>                                                                              | L103-119                   |
| ADE2.06              | <i>Autoria é multifatorial</i>                                                                                            | L103-119                   |
| ADE2.07              | <i>Imprevisibilidade interfere na implementação do MD</i>                                                                 | L146-166                   |
| ADE2.08              | <i>Autocrítica (é preciso ter um orgulho com críticas)</i>                                                                | L146-166                   |
| ADE2.09              | <i>Feedback do aluno ajuda a mudar o percurso</i>                                                                         | L204-215                   |
| ADE2.10              | <i>Enfrentamento da frustração com ajuda de pessoas próximas, da interlocução com colegas e com o feedback dos alunos</i> | L221-237<br>L204-215       |
| ADE2.11              | <i>Perfil empreendedor: material instrucional para profs (prospecção)</i>                                                 | L240-256<br>L229-237       |
| ADE2.12              | <i>Profs são o que são de tanto fazer o que fazem: a prática mostrou que é capaz de ser autora</i>                        | L263-271                   |
| ADE2.13              | <i>A ideia de empreender como autora (autoria como ativo econômico) surgiu da própria prática</i>                         | L263-271                   |
| ADE2.14              | <i>Ter repertório sobre temas agiliza a autoria do MD</i>                                                                 | L279-287                   |
| ADE2.15              | <i>Rotinização da autoria</i>                                                                                             | L291-303                   |
| ADE2.16              | <i>Design autoral intencional e funcional</i>                                                                             | L287-320                   |
| ADE2.17              | <i>Estrutura e design do MD criados durante o próprio processo</i>                                                        | L287-320                   |
| ADE2.18              | <i>Usa feedback para regular a sua ação como autora</i>                                                                   | L320-329                   |
| ADE2.19              | <i>Adaptar conteúdos mais avançados para alunos básicos é difícil</i>                                                     | L335-340<br>L24-55         |
| ADE2.20              | <i>Conflito com a própria identidade (prof. de alunos básicos)</i>                                                        | L345-350                   |
| ADE2.21              | <i>Autoria como ética que reúne saberes afetivos e linguísticos</i>                                                       | L374-401                   |
| ADE2.22              | <i>A importância do MD não pode ser maior que a do aluno</i>                                                              | L374-401                   |
| ADE2.23              | <i>O aluno iniciante precisa de um professor humano</i>                                                                   | L374-401<br>L360-362       |
| ADE2.24              | <i>Perfil de autoria: dinamicidade, caos organizado e adaptabilidade</i>                                                  | L416-436                   |
| ADE2.25              | <i>Rotinização da estrutura (arroz com feijão) de um MD pautada em um modelo</i>                                          | L467-509                   |
| ADE2.26              | <i>Design intencional – padronização organiza acesso do aluno</i>                                                         | L512-519                   |
| ADE2.27              | <i>MD comuns(planejados) x projetos de aprendizagem (emergentes – sob demanda)</i>                                        | L512-530                   |
| ADE2.28              | <i>Design padrão agiliza a autoria</i>                                                                                    | L512-530                   |
| ADE2.29              | <i>Atividades gamificadas para alunos individuais precisam de adaptações</i>                                              | L570-572                   |
| ADE2.30              | <i>O tradicional pode ser relevante se alinhado com temáticas significativas para o aluno</i>                             | L550-557                   |
| ADE2.31              | <i>Design alinhado com a mensagem do MD</i>                                                                               | L561-569                   |
| ADE2.32              | <i>Visão retrospectiva do percurso: aprender a aliar saberes teóricos e práticos</i>                                      | L599-518                   |
| <b>UNIDADES</b>      |                                                                                                                           |                            |
| Material didático    |                                                                                                                           |                            |
| ADEM.01              | <i>Design temático</i>                                                                                                    |                            |
| ADEM.02              | <i>Projeto de aprendizagem personalizado sob demanda</i>                                                                  |                            |
| ADEM.03              | <i>Integração entre plataformas</i>                                                                                       |                            |

---

|         |                                                                 |
|---------|-----------------------------------------------------------------|
| ADEM.04 | <i>Progressão temática em níveis crescentes de complexidade</i> |
| ADEM.05 | <i>Enfoque comunicativo</i>                                     |
| ADEM.06 | <i>Enfoque lexical</i>                                          |
| ADEM.07 | <i>Enfoque morfossintático</i>                                  |
| ADEM.08 | <i>Integração entre as 4 habilidades</i>                        |

**PERSEU**

| MACROUNIDADES       |                                                                                      |             |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| História de autoria |                                                                                      |             |
| CÓDIGO              | TÍTULO                                                                               | LOCALIZAÇÃO |
| PEH.01              | <i>LD como protagonista</i>                                                          | L08-17      |
| PEH.02              | <i>Formas de projetar-se no MD</i>                                                   | L17-21      |
| PEH.03              | <i>A prática aprimora os saberes da formação inicial</i>                             | L22-25      |
| PEH.04              | <i>Espaço para a autoria na formação inicial</i>                                     | L26-29      |
| PEH.05              | <i>Reconhecimento da importância da autoria</i>                                      | L30-34      |
| PEH.06              | <i>Tempo escasso e autoria frustrada</i>                                             | L35-39      |
| PEH.07              | <i>LD supre a falta de tempo</i>                                                     | L39-41      |
| PEH.08              | <i>Ter uma concepção de língua é requisito fundamental para a autoria de MD</i>      | L42-47      |
| MACROUNIDADES       |                                                                                      |             |
| Entrevista 1        |                                                                                      |             |
| CÓDIGO              | TÍTULO                                                                               | LOCALIZAÇÃO |
| PEE1.01             | <i>Dou aula de português e inglês sem formação</i>                                   | L23-49      |
| PEE1.02             | <i>Transferência entre saberes do espanhol para ensinar inglês</i>                   | L54-71      |
| PEE1.03             | <i>Os MD seguem uma estrutura padrão</i>                                             | L72-106     |
| PEE1.04             | <i>A falta de domínio do inglês inviabiliza criar MD mais ricos</i>                  | L107-130    |
| PEE1.05             | <i>O LD de inglês é muito avançado para os alunos e para o professor</i>             | L132-139    |
| PEE1.06             | <i>Formação e afeto como motor do prazer da autoria</i>                              | L148-179    |
| PEE1.07             | <i>As práticas dos professores universitários influenciam os alunos</i>              | L185-206    |
| PEE1.08             | <i>Professores formadores não são autores dos próprios MD</i>                        | L215-241    |
| PEE1.09             | <i>A prática no estágio e a prática laboral: expectativa x realidade</i>             | L245-260    |
| PEE1.10             | <i>Indissociabilidade teoria-prática: interrelações entre saberes</i>                | L271-283    |
| PEE1.11             | <i>Protagonismo do LD de língua portuguesa; Autoria em 2º plano</i>                  | L298-316    |
| PEE1.12             | <i>Não produz MD para redação e literatura de LP: é muito específico e arriscado</i> | L316-327    |
| PEE1.13             | <i>Autoria de MD digital sob demanda da realidade dos alunos</i>                     | L331-344    |
| PEE1.14             | <i>Prazer na interação como motivação para a autoria</i>                             | L346-362    |
| PEE1.15             | <i>Webquest como uma tela em branco</i>                                              | L383-408    |
| PEE1.16             | <i>Lidar com um MD autoral dá mais segurança</i>                                     | L414-429    |
| PEE1.17             | <i>Entusiasmo dos alunos como recompensa da autoria</i>                              | L429-446    |
| PEE1.18             | <i>Cultura webquest entre os alunos</i>                                              | L447-454    |
| PEE1.19             | <i>Autoria solidária x autoria solitária</i>                                         | L455-474    |
| PEE1.20             | <i>Não há uma cultura do compartilhamento de MD entre prof. da ed. básica</i>        | L476-508    |
| MACROUNIDADES       |                                                                                      |             |
| Entrevista 2        |                                                                                      |             |
| CÓDIGO              | TÍTULO                                                                               | LOCALIZAÇÃO |
| PEE2.01             | <i>A escolha dos MD compartilhados</i>                                               | L14-23      |
| PEE2.02             | <i>Comparando os MD das três línguas</i>                                             | L36-60      |
| PEE2.03             | <i>Entrelaçamento de saberes docentes</i>                                            | L66-97      |
| PEE2.04             | <i>O fomento às autorias talvez aconteça na grad. em LP</i>                          | L98-110     |
| PEE2.05             | <i>Consciência sobre seu perfil docente</i>                                          | L122-123    |
| PEE2.06             | <i>Disciplinas de LP pouco serviram para a elaboração de MD</i>                      | L130-154    |
| PEE2.07             | <i>A boa influência de uma professor formadora a apaixonada</i>                      | L163-180    |
| PEE2.08             | <i>O professor apaixonado prepara para outros professores mais difíceis</i>          | L211-215    |
| PEE2.09             | <i>Fomentando leitores apaixonados</i>                                               | L225-250    |
| PEE2.10             | <i>Requisitos para autoria: formação, tempo e afeto</i>                              | L266-278    |
| PEE2.11             | <i>O MD como ponte que leva à expansão dos horizontes</i>                            | L281-305    |
| PEE2.12             | <i>Problemas com a parte técnica da estrutura da webquest</i>                        | L313-321    |

|                      |                                                                                                                                                         |                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| PEE2.13              | <i>Característica dialógica dos MD</i>                                                                                                                  | L346-359                                     |
| PEE2.14              | <i>Projetar a presença em elementos de design</i>                                                                                                       | L367-391                                     |
| PEE2.15              | <i>O LD não é o protagonista nas aulas de LE</i>                                                                                                        | L412-421                                     |
| PEE2.16              | <i>É possível abordar qualquer tema a partir do ensino de LE</i>                                                                                        | L459-467                                     |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                                                         |                                              |
| História de autoria  |                                                                                                                                                         |                                              |
| PEH.01               | <i>Em LP o LD é protagonista e o MD autoral acessório</i>                                                                                               | L08-17                                       |
| PEH.02               | <i>Perfil de autoria: intencionalidade pedagógica (projeção do afeto)</i>                                                                               | L17-21                                       |
| PEH.03               | <i>Autoria em meio digital aprendida na formação inicial</i>                                                                                            | L22-24                                       |
| PEH.04               | <i>A prática aprimora os saberes desenvolvidos na formação inicial</i>                                                                                  | L23-25                                       |
| PEH.05               | <i>Fomento às práticas de autoria durante a graduação</i>                                                                                               | L26-29                                       |
| PEH.06               | <i>Vantagem da autoria: saber como e para que foi pensado</i>                                                                                           | L30-32                                       |
| PEH.07               | <i>Princípio de autoria: adequação contextual</i>                                                                                                       | L32-34                                       |
| PEH.08               | <i>Requisitos para a autoria: tempo</i>                                                                                                                 | L35-35                                       |
| PEH.09               | <i>Conflito: frustração com a falta de tempo para criar pela alta demanda de trabalho</i>                                                               | L35-39                                       |
| PEH.10               | <i>LD supre falta de tempo para a autoria</i>                                                                                                           | L39-41                                       |
| PEH.11               | <i>Requisitos para a autoria: concepção de língua</i>                                                                                                   | L42-46                                       |
| PEH.12               | <i>Se considera um autor competente, criativo e coerente porque seus MD têm uma concepção de língua</i>                                                 | L44-47                                       |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                                                         |                                              |
| Entrevista 1         |                                                                                                                                                         |                                              |
| PEE1.01              | <i>Conflito: dou aula de português e inglês sem formação</i>                                                                                            | L23-49                                       |
| PEE1.02              | <i>Formação em espanhol alicerça práticas de autoria em inglês e LP</i>                                                                                 | L66-72                                       |
| PEE1.03              | <i>Professores influenciadores na graduação</i>                                                                                                         | 66-67                                        |
| PEE1.04              | <i>Padrão estruturante dos MD</i>                                                                                                                       | L72-106                                      |
| PEE1.05              | <i>LD não abrangem especificidades das práticas de linguagem na fronteira</i>                                                                           | L90-94                                       |
| PEE1.06              | <i>A abordagem de LP no MD tem foco na leitura e interpretação textual e gramática</i>                                                                  | L87-90                                       |
| PEE1.07              | <i>Tenta relacionar gramática e uso</i>                                                                                                                 | L88-90                                       |
| PEE1.08              | <i>No MD de inglês não consegue contemplar língua em uso (é verbo to be mesmo)</i>                                                                      | L105-106                                     |
| PEE1.09              | <i>A falta de formação e conhecimento de inglês prejudica a autoria nesse idioma</i>                                                                    | L107-130                                     |
| PEE1.10              | <i>Não usa o LD de inglês porque é muito avançado para os alunos e para ele</i>                                                                         | L132-139                                     |
| PEE1.11              | <i>Interferência externa na autoria (instituição): mesmo conteúdo para todos os anos</i>                                                                | L135-139                                     |
| PEE1.12              | <i>A formação em espanhol o deixa mais à vontade para criar e dar aula</i>                                                                              | L157-160                                     |
| PEE1.13              | <i>Prefere o espanhol porque se vê como autor, gosta disso e sabe fazer</i>                                                                             | L160-162                                     |
| PEE1.14              | <i>MD dialógicos são uma marca sua reconhecida pelos alunos</i>                                                                                         | L163-166                                     |
| PEE1.15              | <i>Prefere espanhol porque tem uma forte relação de afeto com o idioma</i>                                                                              | L169-172                                     |
| PEE1.16              | <i>Quis tornar-se professor de espanhol por influência da prof. na 5ª série</i>                                                                         | L172-176                                     |
| PEE1.17              | <i>Professor apaixonado</i>                                                                                                                             | L178-179                                     |
| PEE1.18              | <i>Professores da graduação influenciam as práticas futuras dos graduandos</i>                                                                          | L185-206                                     |
| PEE1.19              | <i>Conflito: poucos professores formadores são autores dos próprios MD</i>                                                                              | L215-219<br>L231-233<br>L235-237<br>L239-241 |
| PEE1.20              | <i>Autoria não é reproduzir o que está na Internet</i>                                                                                                  | L237-239                                     |
| PEE1.21              | <i>Apesar do pouco espaço para autoria ao longo do currículo, os saberes teóricos foram bem desenvolvidos na graduação e deram suporte aos estágios</i> | L245-248                                     |
| PEE1.22              | <i>Didática e estágio como espaço de aprimoramento dos saberes teóricos</i>                                                                             | L246-248                                     |
| PEE1.23              | <i>Estágio como espaço de reflexão sobre a autoria</i>                                                                                                  | L248-250<br>L251-253                         |
| PEE1.24              | <i>Planejar é importante, mas com flexibilidade</i>                                                                                                     | L248-251<br>L253-255                         |
| PEE1.25              | <i>Sente que produz bons MD porque os contextualiza e quando tem tempo</i>                                                                              | L255-260                                     |



|                      |                                                                                                                                          |                              |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| PEE1.26              | <i>Saberes ressignificados na prática</i>                                                                                                | L271-283                     |
| PEE1.27              | <i>LD é protagonista em LP (autoria é acessória)</i>                                                                                     | L298-316                     |
| PEE1.28              | <i>Autoria sem formação é um risco</i>                                                                                                   | L316-327                     |
| PEE1.29              | <i>Autoria sob demanda de temáticas emergentes da turma é prazerosa, entusiasmo (a emergência motiva a autoria)</i>                      | L331-333<br>L346-347         |
| PEE1.30              | <i>O professor supera a falta de tempo quando há motivação para a autoria</i>                                                            | L331-333                     |
| PEE1.31              | <i>Atitude de acolhimento do imprevisível (planejamento aberto à inserção dos alunos)</i>                                                | L347-357                     |
| PEE1.32              | <i>Autoria pautada em uma pedagogia engajada (ética e práxis)</i>                                                                        | L357-359                     |
| PEE1.33              | <i>Webquest serve a qualquer tipo de viés teórico, concepção de língua (adaptável a diferentes práticas de autoria)</i>                  | L383-389<br>L393-394         |
| PEE1.34              | <i>MDD têm estrutura padrão semelhante aos MD impressos</i>                                                                              | L390-392                     |
| PEE1.35              | <i>Criar MD dialógicos foi um saber desenvolvido na formação</i>                                                                         | L390-392                     |
| PEE1.36              | <i>Autoria de webquests não exige letramento digital avançado</i>                                                                        | L394-408                     |
| PEE1.37              | <i>MD orientado e estruturado em função da tarefa a ser realizada</i>                                                                    | L416-419                     |
| PEE1.38              | <i>Elaborar os próprios MD dá mais segurança e facilita a avaliação</i>                                                                  | L423-428<br>L431-433         |
| PEE1.39              | <i>A motivação dos alunos impulsiona o prazer da autoria</i>                                                                             | L428-430<br>L440-442         |
| PEE1.40              | <i>Prazer de criar MD para os alunos (reconhecimento do outro) e de trabalhar com algo seu</i>                                           | L428-431                     |
| PEE1.41              | <i>Webquest (o digital) sob demandas emergentes (não previstas)</i>                                                                      | L447-454                     |
| PEE1.42              | <i>Coautoria com uma colega de LP</i>                                                                                                    | L456-456                     |
| PEE1.43              | <i>Coautoria precisa de vínculo</i>                                                                                                      | L459-464                     |
| PEE1.44              | <i>Coautoria: agência distribuída (cada um com seu papel)</i>                                                                            | L464-466                     |
| PEE1.45              | <i>Criar sozinho em espanhol e inglês não é um problema</i>                                                                              | L472-473                     |
| PEE1.46              | <i>Professores não compartilham o que fazem por medo de julgamentos</i>                                                                  | L476-508                     |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                                          |                              |
| Entrevista 2         |                                                                                                                                          |                              |
| PEE2.01              | <i>Compartilhou os MD com mais intencionalidade pedagógica</i>                                                                           | L14-15                       |
| PEE2.02              | <i>MD de espanhol (WQ) teve elaboração de longo prazo, acompanhada por um orientador e baseada numa perspectiva teórico-metodológica</i> | L16-17                       |
| PEE2.03              | <i>O MD de LP tem menor protagonismo (complementa o LD)</i>                                                                              | L17-19                       |
| PEE2.04              | <i>O MD de inglês foi um dos primeiros autorais</i>                                                                                      | L19-21                       |
| PEE2.05              | <i>Saberes da autoria de espanhol transferidos para a autoria em inglês como forma de suprir a falta da formação na área</i>             | L19-23<br>L36-37             |
| PEE2.06              | <i>Em LP como LM não consegue aplicar seus saberes de prof. de LE</i>                                                                    | L38-42<br>L50-54             |
| PEE2.07              | <i>Perfil de autoria: professor autor de MD para línguas estrangeiras/adicionais</i>                                                     | L57-60<br>L36-39<br>L352-359 |
| PEE2.08              | <i>O período de escolarização a falta de formação influenciam a autoria de LP</i>                                                        | L40-42<br>L49-50<br>L55-57   |
| PEE2.09              | <i>Formação inicial ensinou a romper com a forma tradicional de ensinar LE (baseada no ensino de LM, pautado na gramática)</i>           | L66-68                       |
| PEE2.10              | <i>LD é protagonista na sua prática em LP (MD autoral é complementar) e supre uma lacuna formativa</i>                                   | L72-79                       |
| PEE2.11              | <i>Sem a formação resta a repetição, imitação de modelos de ensino (caso da LP)</i>                                                      | L93-97                       |
| PEE2.12              | <i>Se tivesse a formação em LP conseguiria criar melhores MD</i>                                                                         | L103-108                     |
| PEE2.13              | <i>Consciente sobre a prática</i>                                                                                                        | L122-123                     |
| PEE2.14              | <i>A formação geral em LP não contemplou a autoria de MD</i>                                                                             | L130-134                     |



|                     |                                                                                                                                       |                                  |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
|                     |                                                                                                                                       | L153-154                         |
| PEE2.15             | <i>Influência de professores univ. apaixonados na prática autoria futura dos alunos</i>                                               | L167-175                         |
| PEE2.16             | <i>Conflito: ausência do viés prático na formação inicial em literatura</i>                                                           | L175-180                         |
| PEE2.17             | <i>Prof. apaixonados preparam os alunos para prof. mais rigorosos (menos lúdicos), e é bom que venham antes destes.</i>               | L211-215                         |
| PEE2.18             | <i>A paixão faz com que sua autoria atue nas brechas, ressignificando saberes da graduação numa prática significativa (fronteira)</i> | L225-229                         |
| PEE2.19             | <i>Rotinizou uma prática de literatura (contos do Quiroga)</i>                                                                        | L247-250                         |
| PEE2.20             | <i>A preferência pelo MD de espanhol é multifatorial (tempo, formação, afeto)</i>                                                     | L271-278                         |
| PEE2.21             | <i>MD autoral como ponte entre realidades (recurso de conectividade com o meio)</i>                                                   | L295-305<br>L461-467             |
| PEE2.22             | <i>Avaliação da implementação MD de espanhol (WQ): problemas técnicos</i>                                                             | L313-321                         |
| PEE2.23             | <i>Design intencional: projeção da sua presença e do seu afeto em um avatar</i>                                                       | L346-347<br>L371-373<br>L378-384 |
| PEE2.24             | <i>Material é uma forma de comunicação com o aluno</i>                                                                                | L347-348                         |
| PEE2.25             | <i>Intencionalidade pedagógica: projeção da presença em enunciados dialógicos e motivadores</i>                                       | L348-352                         |
| PEE2.26             | <i>MD como recurso de conectividade prof-aluno pelo afeto</i>                                                                         | L369-374                         |
| PEE2.27             | <i>Perfil de autoria (afetividade)</i>                                                                                                | L369-371                         |
| PEE2.28             | <i>Aprendeu sobre afetividade com o exemplo de professores afetuosos na graduação</i>                                                 | L373-374                         |
| PEE2.29             | <i>Elemento visual do MD usado em outras práticas de linguagem (avatar-memes)</i>                                                     | L384-385                         |
| PEE2.30             | <i>MD autorais para ensino de LEs são protagonistas (os LD não são adequados)</i>                                                     | L412-421                         |
| PEE2.31             | <i>É possível trabalhar qualquer tema no ensino de línguas</i>                                                                        | L459-461                         |
| <b>UNIDADES</b>     |                                                                                                                                       |                                  |
| Materiais didáticos |                                                                                                                                       |                                  |
| PEM.01              | Elemento gráfico de mediação e projeção da presença (avatar)                                                                          | Espanhol                         |
| PEM.02              | Multimodalidade (vídeos, imagens, definições de dicionário, notícias, mural digital)                                                  |                                  |
| PEM.03              | Integração multiplataforma (Google sites, padlet, Google forms)                                                                       |                                  |
| PEM.04              | Progressão temática em níveis crescentes de complexidade                                                                              |                                  |
| PEM.05              | MD personalizado sob demanda (significativo)                                                                                          |                                  |
| PEM.06              | Habilidades em foco: compr. e expr. escrita + compr. oral                                                                             |                                  |
| PEM.07              | Fomento à autoria discente colaborativa em meio digital                                                                               |                                  |
| PEM.08              | Espaço para avaliação de mão dupla (prof. e alunos)                                                                                   |                                  |
| PEM.09              | Divulgação de referências utilizadas                                                                                                  |                                  |
| PEM.10              | Presença de elementos gráficos                                                                                                        | Inglês                           |
| PEM.11              | Ênfase no léxico (inf. pessoais, membros da família e rel. de parentesco, partes do corpo)                                            |                                  |
| PEM.12              | Ênfase na expressão escrita (preencher lacunas, traduzir, criar apresentação pessoal)                                                 | Português                        |
| PEM.13              | Foco na forma (classificação de orações)                                                                                              |                                  |

**PAULO GUSTAVO**

| <b>MACROUNIDADES</b><br>Histórias de autoria |                                                                                       |                    |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <b>CÓDIGO</b>                                | <b>TÍTULO</b>                                                                         | <b>LOCALIZAÇÃO</b> |
| PGH.01                                       | <i>Autor desde sempre e de diferentes materiais</i>                                   | L01-02<br>L09-14   |
| PGH.02                                       | <i>Interações que estimularam a autoria</i>                                           | L02-08             |
| PGH.03                                       | <i>Espaço para a autoria na formação inicial</i>                                      | L16-23             |
| PGH.04                                       | <i>A autoria exige, mas também recompensa</i>                                         | L23-30             |
| PGH.05                                       | <i>Pesquisa como motor da autoria</i>                                                 | L31-37             |
| PGH.06                                       | <i>Experiência como autor na graduação auxiliou a prática profissional</i>            | L38-44             |
| PGH.07                                       | <i>Reconhecimento da autoria</i>                                                      | L44-52             |
| PGH.08                                       | <i>Experiência e interesse pela autoria como motores da pesquisa</i>                  | L53-56             |
| PGH.09                                       | <i>Dimensão formativa da autoria</i>                                                  | L61-66             |
| <b>MACROUNIDADES</b><br>Entrevista 1 e 2     |                                                                                       |                    |
| PGE.01                                       | <i>Vivendo práticas de autoria ainda na graduação</i>                                 | L24-42             |
| PGE.02                                       | <i>Integração entre pesquisa e extensão e o fomento às autorias</i>                   | L50-71             |
| PGE.03                                       | <i>Ser professor-autor é uma forma de prestigiar o aluno</i>                          | L85-97             |
| PGE.04                                       | <i>Autoria é um processo árduo que exige investimento de tempo e esforço</i>          | L106-130           |
| PGE.05                                       | <i>Autoria que se multiplica em rede</i>                                              | L135-142           |
| PGE.06                                       | <i>Eternizando MD em um repositório e ferramenta de autoria</i>                       | L153-185           |
| PGE.07                                       | <i>MD precisam de um alicerce teórico-metodológico</i>                                | L191-219           |
| PGE.08                                       | <i>Universidade dá o espaço-tempo da autoria; prática laboral traz a diversidade</i>  | L232-269           |
| PGE.09                                       | <i>Ciclo da autoria: a experiência de autoria vivida na graduação retorna</i>         | L282-307           |
| PGE.10                                       | <i>Professores em formação inicial reconhecem a importância da autoria</i>            | L307-320           |
| PGE.11                                       | <i>Autoria desacomoda o aluno que acha que não tem mais a aprender</i>                | L323-331           |
| PGE.12                                       | <i>É desafiador conseguir desacomodar o professor em formação</i>                     | L345-382           |
| PGE.13                                       | <i>Dimensão formativa da autoria</i>                                                  | L388-412           |
| PGE.14                                       | <i>Um professor-autor se forma antes de tornar-se professor</i>                       | L421-453           |
| PGE.15                                       | <i>Pesquisa como forma de reverberar os próprios princípios de autoria</i>            | L459-468           |
| PGE.16                                       | <i>Consciência da evolução ao longo do percurso</i>                                   | L478-495           |
| PGE.17                                       | <i>MD são autonarrativas</i>                                                          | L523-555           |
| PGE.18                                       | <i>Importância do design na elaboração dos MD</i>                                     | L574-597           |
| PGE.19                                       | <i>Adaptação de MD de uma língua para a outra</i>                                     | L607-623           |
| PGE.20                                       | <i>A formação em LP negligencia alguns aspectos da LA</i>                             | L628-640           |
| PGE.21                                       | <i>Avaliando o percurso: não poderia ser outra coisa que não professor de letras:</i> | L652-688           |
| PGE.22                                       | <i>Professores influenciadores e a descoberta da identidade</i>                       | L693-710           |
| PGE.23                                       | <i>Aula de línguas é um universo</i>                                                  | L732-746           |
| PGE.24                                       | <i>DNA autoral pautado em uma pedagogia engajada</i>                                  | L751-771           |
| PGE.25                                       | <i>Nem todo mundo vai optar por uma autoria engajada socialmente</i>                  | L779-809           |
| PGE.26                                       | <i>O professor sempre se projeta nos MD</i>                                           | L828-840           |
| PGE.27                                       | <i>O percurso de autoria é caótico e orgânico</i>                                     | L843-860           |
| PGE.28                                       | <i>MD como ponte para a transformação social</i>                                      | L885-899           |
| PGE.29                                       | <i>Autoria em rede desonera os professores</i>                                        | L907-940           |
| <b>MICROUNIDADES</b><br>História de autoria  |                                                                                       |                    |
| PGH.01                                       | <i>Autoria fomentada como um saber pré-profissional (família e escola)</i>            | L01-14             |
| PGH.02                                       | <i>Influência da professora alfabetizadora à autoria em meio digital</i>              | L02-05             |
| PGH.03                                       | <i>Experiências pré-profissionais com autoria em meio digital</i>                     | L02-08             |
| PGH.04                                       | <i>Experiências de autoria na graduação (projetos de pesquisa e extensão)</i>         | L16-23             |

|                      |                                                                                                                                                                |                      |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| PGH.05               | <i>Autoria requer a integração de vários aspectos (estudo, reflexão, troca de ideias, reflexão, articular conteúdos, temas e práticas sociais)</i>             | L23-25               |
| PGH.06               | <i>Feedbacks positivos dos alunos fazem o esforço valer à pena e renovam o prazer da autoria</i>                                                               | L25-30               |
| PGH.07               | <i>Pesquisa realizada na graduação como fomento à autoria</i>                                                                                                  | L31-37               |
| PGH.08               | <i>Saberes profissionais foram utilizados e ampliados na prática</i>                                                                                           | L38-44               |
| PGH.09               | <i>Experiência e interesse na autoria motivaram a formação continuada (pós-grad)</i>                                                                           | L53-56               |
| PGH.10               | <i>Prolongamento da vida de um material pelas sucessivas adaptações</i>                                                                                        | L44-52               |
| PGH.11               | <i>Reconhecimento do autoria pelos colegas</i>                                                                                                                 | L44-52               |
| PGH.12               | <i>Autoria deve basear-se num uso ético, crítico e reflexivo das tecnologias digitais para o exercício de construção de sentidos nas práticas de linguagem</i> | L61-66               |
| <b>MICROUNIDADES</b> |                                                                                                                                                                |                      |
| Entrevista 1 e 2     |                                                                                                                                                                |                      |
| PGE.01               | <i>Fomento às (co)autorias na formação inicial (proj. ext. de ensino de línguas)</i>                                                                           | L24-25<br>L27-28     |
| PGE.02               | <i>Elemento digital associado à apostila (não tão integrados)</i>                                                                                              | L28-32               |
| PGE.03               | <i>Relacionar pesquisa e extensão (teoria e prática) como motivação da autoria</i>                                                                             | L35-37               |
| PGE.04               | <i>Natural relacionar pesquisa e extensão (experiência o fez pensar assim)</i>                                                                                 | L50-53               |
| PGE.05               | <i>Autoria com suporte teórico-metodológico (ens. com. e OAL)</i>                                                                                              | L61-63               |
| PGE.06               | <i>As ferramentas de autoria como descoberta (autoria em meio digital)</i>                                                                                     | L64-71               |
| PGE.07               | <i>Autoria como forma de prestigiar o aluno, que reconhece e valoriza</i>                                                                                      | L85-97               |
| PGE.08               | <i>Facilidade para criar vem com a prática rotinizada</i>                                                                                                      | L107-111             |
| PGE.09               | <i>Autoria demanda tempo</i>                                                                                                                                   | L111-112             |
| PGE.10               | <i>Motivação (e prazer) para a autoria: que o aluno goste do material</i>                                                                                      | L112-115<br>L119-120 |
| PGE.11               | <i>Empatia (eu gostaria de aprender com esse material?)</i>                                                                                                    | L113-115             |
| PGE.12               | <i>Há prazer no processo e no reconhecimento do MD pelos alunos e pelos colegas (descoberta do outro)</i>                                                      | L124-126<br>L135-136 |
| PGE.13               | <i>Descoberta das ferramentas</i>                                                                                                                              | L127-130             |
| PGE.14               | <i>As sucessivas reut./readapt. Amplificam a voz do prof.autor (efeito borboleta)</i>                                                                          | L135-142             |
| PGE.15               | <i>MD se eterniza no digital (eternizando a voz do seu autor): vantagem de reposit.</i>                                                                        | L153-157             |
| PGE.16               | <i>Nem todos têm, mas os melhores MD têm um rosto por trás (um público específico), e isso faz diferença</i>                                                   | L165-172<br>L177-178 |
| PGE.17               | <i>Os primeiros MDD estavam ainda focados mais no domínio da ferramenta do que no pedagógico</i>                                                               | L182-185             |
| PGE.18               | <i>MD precisam de um alicerce teórico-metodológico</i>                                                                                                         | L191-193             |
| PGE.19               | <i>Preocupação com uma pedagogia autoral engajada</i>                                                                                                          | L193-196             |
| PGE.20               | <i>Dimensão formativa da autoria</i>                                                                                                                           | L196-200             |
| PGE.21               | <i>Ser autor requer estudo, pesquisa e aprofundamento (autor-pesquisador)</i>                                                                                  | L204-207<br>L216-219 |
| PGE.22               | <i>Professores que fomentam a descoberta das ferramentas (e da autoria)</i>                                                                                    | L234-236             |
| PGE.23               | <i>Prática alicerçada no afeto (sensibilidade pedagógica) é aprendida com a prática</i>                                                                        | L244-249             |
| PGE.24               | <i>A diversidade de experiências é formativa</i>                                                                                                               | L51-60               |
| PGE.25               | <i>Lacunas experienciais supridas pela ação no estágio</i>                                                                                                     | L51-63               |
| PGE.26               | <i>A diversidade de preferências é algo que só a prática traz</i>                                                                                              | L265-267             |
| PGE.27               | <i>A prática te dá o rosto por trás do MD; a formação o espaço-tempo da pesquisa e da reflexão</i>                                                             | L265-269             |
| PGE.28               | <i>Ciclo de formação de professores autores</i>                                                                                                                | L282-283             |
| PGE.29               | <i>A resistência à autoria é vencida pela percepção do funcionamento do MD</i>                                                                                 | L291-295             |
| PGE.30               | <i>O incômodo que a autoria causa é recompensado pelo reconhecimento do MD</i>                                                                                 | L298-302             |
| PGE.31               | <i>Alguns alunos são mais interessados e abertos a viver o processo autoral</i>                                                                                | L302-307<br>L315-317 |
| PGE.32               | <i>Conflito: alunos de final de curso x inacabamento dos saberes docentes (autoria demanda e surpreende, tira da zona de conforto)</i>                         | L323-331             |

|        |                                                                                                                                                        |                      |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| PGE.33 | <i>Desafio do formador: ensinar aspectos extra gramaticais subjacentes ao MD</i>                                                                       | L346-353<br>L360-362 |
| PGE.34 | <i>O papel do formador é desacomodar sem desvalorizar o aluno. Autoria é desacomodar-se</i>                                                            | L376-382<br>L408-412 |
| PGE.35 | <i>O formador deve ajudar a construir a autoria (uma identidade em construção)</i>                                                                     | L376-382             |
| PGE.36 | <i>Percebe que a baixa autoestima dos alunos interfere na autoria deles</i>                                                                            | L388-393             |
| PGE.37 | <i>Alunos reconhecem a importância de MD comunicativos mas sua autoria é marcada por abordagens tradicionais enraizadas (em outras fases)</i>          | L393-397<br>L402-407 |
| PGE.38 | <i>MD instrumento de associação teoria e prática</i>                                                                                                   | L397-401             |
| PGE.39 | <i>Experiências de vida pessoal nos constituem como autores (nos dão repertório) e impactam nossas práticas, bem como experiências de formação</i>     | L421-453             |
| PGE.40 | <i>Professor formador como semeador de novas autorias (semear no deserto de uma formação que muitas vezes não dá espaço para a autoria)</i>            | L459-468             |
| PGE.41 | <i>O prof. que segue produzindo os MD e estudando evolui</i>                                                                                           | L478-493             |
| PGE.42 | <i>Orgulho do percurso</i>                                                                                                                             | L490-493             |
| PGE.43 | <i>MD como autonarrativa (experiência de intercâmbio motivou uma atividade)</i>                                                                        | L523-555             |
| PGE.44 | <i>Mobilizar a experiência com Intencionalidade pedagógica</i>                                                                                         | L529-531             |
| PGE.45 | <i>Design como elemento importante no MD</i>                                                                                                           | L574-577             |
| PGE.46 | <i>Design como saber prático experiencial</i>                                                                                                          | L577-581<br>L591-593 |
| PGE.47 | <i>Compartilhar experiências dos próprios percursos de autoria ajuda no desenvolvimento das práticas de autoria de outros professores</i>              | L588-597             |
| PGE.48 | <i>MDD adaptação de um MD feito no estágio de LP (impresso)</i>                                                                                        | L607-623             |
| PGE.49 | <i>A abordagem crítica de uma temática atual e aparentemente inofensiva (figurinhas whats) é a mesma em ambos os materiais (original e o adaptado)</i> | L618-623             |
| PGE.50 | <i>Considera que se desenvolve bem como autor em ambas as línguas, mas que na LP isso se deve ao que aprendeu em LA</i>                                | L628-640             |
| PGE.51 | <i>Discussões sobre autoria, tecnologia, etc. são tangenciadas na formação em LP</i>                                                                   | L628-636             |
| PGE.52 | <i>Sua trajetória pré-profissional tem indícios de que se tornaria professor da área de letras</i>                                                     | L652-688             |
| PGE.53 | <i>Sua história de vida é um ponto de conexão com seus alunos</i>                                                                                      | L685-688             |
| PGE.54 | <i>Escolheu espanhol por influência e não por amor. Professores influenciadores dos percursos de seus alunos</i>                                       | L693-700             |
| PGE.55 | <i>Se surpreendeu com o curso de letras (achava q teria foco na gramática)</i>                                                                         | L703-706             |
| PGE.56 | <i>A descoberta do prazer de estudar durante a graduação</i>                                                                                           | L706-710             |
| PGE.57 | <i>É possível trabalhar qualquer tema no ensino de línguas</i>                                                                                         | L732-735             |
| PGE.58 | <i>Rotinização/padrões (design, letramento crítico)</i>                                                                                                | L742-746             |
| PGE.59 | <i>Perfil de autoria: Pedagogia engajada como um valor de base da autoria de MD</i>                                                                    | L751-754             |
| PGE.60 | <i>Não tem como ser neutro em uma prática autoral</i>                                                                                                  | L764-771<br>L828-840 |
| PGE.61 | <i>DNA de autoria é multidimensional (questões de design a questões pedagógicas)</i>                                                                   | L779-783             |
| PGE.62 | <i>Um viés crítico não inviabiliza o trabalho com questões linguísticas sistêmicas</i>                                                                 | L787-                |
| PGE.63 | <i>MD do estágio é como ponte entre os objetivos do prof da escola e a formação crítica que o aluno precisa</i>                                        | L791-793             |
| PGE.64 | <i>Nem todos os alunos vão adotar uma abordagem crítica</i>                                                                                            | L802-805             |
| PGE.65 | <i>Há um poder transformativo na adoção do viés crítico: mesmo não adotando, os MD dos estagiários ficam mais comunicativos</i>                        | L805-809             |
| PGE.66 | <i>A prática de autoria é única e intransferível: não se pode ensinar a não ser pelas experiências compartilhadas (não é receita de bolo)</i>          | L833-835             |
| PGE.67 | <i>Percurso de autoria caótico, em fluxo e sem tempo pré-determinado</i>                                                                               | L843-860             |
| PGE.68 | <i>Começa a pensar um MD pelas necessidades dos alunos</i>                                                                                             | L843-846             |

|                     |                                                                                                                                                                 |                                        |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| PGE.69              | <i>Autoria deve basear-se no diálogo entre local e global, algo que ficou mais fácil com a Internet</i>                                                         | L885-899                               |
| PGE.70              | <i>Colaboração em rede como um manancial</i>                                                                                                                    | L907-909                               |
| PGE.71              | <i>Coautoria desonera o professor</i>                                                                                                                           | L9079-911                              |
| PGE.72              | <i>Professores não precisam ter o compromisso com o ineditismo (podem adaptar)</i>                                                                              | L924-935                               |
| PGE.73              | <i>Adaptação é também um processo criativo</i>                                                                                                                  | L933-935                               |
| PGE.74              | <i>Valorização entre colegas se dá de várias formas (usar ou readaptar o material original e/ou expressar verbalmente o reconhecimento, atribuindo crédito)</i> | L935-940                               |
| <b>UNIDADES</b>     |                                                                                                                                                                 |                                        |
| Materiais didáticos |                                                                                                                                                                 |                                        |
| PGM.01              | Elemento gráfico de mediação e projeção da presença (avatar)                                                                                                    | Elaborado durante a primeira graduação |
| PGM.02              | <i>Enfoque comunicativo</i>                                                                                                                                     |                                        |
| PGM.03              | <i>Progressão temática em níveis crescentes de complexidade</i>                                                                                                 |                                        |
| PGM.04              | <i>Gênero 'carta de motivação'</i>                                                                                                                              |                                        |
| PGM.05              | Incentivo à interação entre os colegas                                                                                                                          |                                        |
| PGM.06              | Multimodalidade (vídeos sobre o gênero carta de motivação, sites de turismo, sites das universidades)                                                           |                                        |
| PGM.07              | <i>Integração entre as 4 habilidades</i>                                                                                                                        |                                        |
| PGM.08              | Uso de materiais autênticos (imagens, notícia, publicidade)                                                                                                     | Elaborado durante a segunda graduação  |
| PGM.09              | Multimodalidade (imagens, notícia, publicidade)                                                                                                                 |                                        |
| PGM.10              | Integração entre ferramentas ( <i>Padlet</i> , [rec de autoria]; apps de geração de figurinhas para o whatsapp)                                                 |                                        |
| PGM.11              | Temática sociocultural atual e cotidiana (envio de figurinhas como prática social)                                                                              |                                        |
| PGM.12              | Progressão temática em níveis crescentes em complexidade                                                                                                        |                                        |
| PGM.13              | Trabalho com 3 habilidades (compr. e expr. escrita; compr. oral)                                                                                                |                                        |
| PGM.14              | Enfoque crítico                                                                                                                                                 |                                        |
| PGM.15              | Tópico gramatical: imperativo                                                                                                                                   |                                        |
| PGM.16              | Trabalho com interpretação de textos                                                                                                                            |                                        |
| PGM.17              | Link da temática com uma questão do ENEM                                                                                                                        |                                        |

## **ANEXOS**

---

## ANEXO A – HISTÓRIAS DE AUTORIA<sup>60</sup>

### ADORE

1           É incrível pensar que, neste momento, estou prestes a responder perguntas, ou melhor,  
2 a refletir sobre questões norteadoras que me trouxeram muita dor de cabeça na graduação. Este  
3 ano, 2022, completo apenas - escolho o “apenas” de modo consciente, não somente pensando  
4 num significado “negativo” que, porventura, possa emergir deste enunciado - quatro anos de  
5 formada. Parece pouco, mas é bastante se eu considerar tudo o que já aconteceu debaixo desta  
6 ponte profissional. Acredito que não há uma forma superior à outra quando pensamos nas  
7 diversas pedagogias para o ensino de línguas. Não só acredito, como também defendo com unhas  
8 e dentes que quem mostrará o que é mais eficiente são os alunos em foco. Escolho começar este  
9 texto com uma espécie de *mea culpa* porque já fui a professora recém-formada que só enxergava  
10 a necessidade de extinguir livros didáticos, sem considerar o que o tradicional, algumas vezes,  
11 em certos contextos, pode maximizar. Neste momento, você deve estar imaginando como eu  
12 defino tradicional, mas, antes de eu defini-lo de acordo com a minha perspectiva de ensino como  
13 professora de inglês/língua estrangeira, quero lhe explicar o que é o meu atual contexto de  
14 atuação. De antemão, peço desculpas se algumas partes se tornarem repetitivas, entretanto,  
15 prometo que tais partes são essenciais para deixar a minha percepção o mais transparente  
16 possível.

17           Do segundo semestre de 2019 a fevereiro de 2022, trabalhei em um curso de idiomas,  
18 meu primeiro emprego “oficial” como professora. Curso esse onde estudei e me “formei” antes  
19 de cursar Letras. Quando fui convidada para integrar a equipe, negava qualquer possibilidade de  
20 me tornar professora de inglês. Primeiro, porque tinha baixa estima linguística enquanto falante  
21 dessa língua-alvo; segundo, porque tive experiências maravilhosas com a língua portuguesa e me  
22 via trabalhando com produção textual por muitos anos ainda (mal havia começado, na verdade!).  
23 No entanto, aconteceu o clichê: eu estava desempregada há quase seis meses, (sobre)vivia de  
24 aulas particulares de português para estrangeiros que não me traziam estabilidade alguma e de  
25 aulas particulares de redação esporádicas. Havia ingressado no mestrado, o que reduziu as

---

<sup>60</sup> A fim de manter o sigilo das identidades dos professores participantes desta pesquisa, foram suprimidas algumas informações. Nos casos em que a supressão eventualmente prejudicasse a compreensão do texto, foi feita uma recuperação contextual, indicada entre colchetes. Além disso, para facilitar o processo de unitarização, bem como a localização dos trechos remetidos ao longo do capítulo de análise, as linhas dos textos foram numeradas.

minhas chances de conseguir um emprego em uma escola particular à metade, pois tinha aulas presenciais segundas, terças, quartas e quintas-feiras, das 13h30 às 17h10, na universidade. Ingressei sem bolsa de estudos. Nesse meio tempo, antes da oferta de emprego no curso em questão, me arrisquei numa entrevista de emprego, também para professora de inglês, mas em uma escola bilíngue. Mesmo com a indicação de uma pessoa muito querida por mim e muito relevante dentro dessa instituição, falhei miseravelmente. Enfim, nunca vou esquecer da reação dos entrevistadores: “ah... então você está no mestrado, que legal, mas não tem experiência prática *alguma?*”. Não tinha mesmo, como poderia mentir? Naquela época, sinceramente, mal sabia o que diferenciava o ensino bilíngue de o aprender uma língua estrangeira na vida adulta. Embora tenha enfatizado que estava disposta a aprender, a ser treinada, a dar o meu melhor, não foi suficiente.

Uma semana depois, veio a oferta do curso de idiomas que mencionei. Abalada pela entrevista, pensei em negar, mas não podia. O dinheiro que eu e minha namorada havíamos juntado para os primeiros meses após a mudança estava acabando - tínhamos planejado começar a morar juntas assim que nos formássemos e, em dezembro de 2018, depois de vender brownies, doces e ovos de colher, conseguimos pagar o calção do primeiro aluguel e ficar com dinheiro para nos sustentarmos por uns cinco meses, além de contarmos com uma ajuda privilegiada vinda da família dela. Por causa dos meus horários, eu ficaria apenas com uma ou duas turmas infantis. Naquela hora, pensei que só poderia ser o *karma* agindo depois de não passar na entrevista na escola bilíngue. Aceitei e, simplesmente, depois de um mês, não me via mais fazendo outra coisa da vida. Cronologicamente, isso tudo aconteceu em meados do segundo semestre de 2019.

Foram lá as minhas primeiras experiências bem-sucedidas com criação de materiais, na época, para aulas presenciais. Uma das instruções que recebi era que não poderia, por exemplo, fazer mais de duas páginas do livro do estudante por aula. Eu poderia trabalhar até quatro páginas, desde que as outras duas fossem do livro de tarefas. Lembro que, em uma das aulas, ainda no início, eu estava tão nervosa que fiz quase uma unidade inteira com as crianças (em UMA aula!). Comecei, então, a pensar em jogos que pudessem “trazê-las de volta”, porque, nesse meio tempo, ao procurar suporte nas teorias de educação, descobri algo chamado “ciclo de atenção por idade na infância”. Criava as famosas “folhinhas”, sempre baseadas nos livros, mas já me aventurava nesse mundo. Nem tudo deu certo (a realidade que acontece até hoje, na



verdade). Paralelo a isso, desenvolvia meu projeto de mestrado na seara do ensino de língua materna mediado pelas tecnologias móveis (antes da pandemia, o ingresso no curso de pós-graduação dava-se por meio de prova + entrevista na universidade à qual me candidatei; logo, o projeto de mestrado só era desenvolvido no segunda semestre do primeiro ano).

Se você prestou atenção no período de trabalho que mencionei, deve estar se perguntando: como foi o ensino remoto durante a pandemia? Caótico, desesperador, angustiante, pelos motivos que todos sabemos. Porém, foi essencial para eu me descobrir como professora-criadora de materiais. A escola onde eu trabalhava tinha a maioria dos programas dos livros - chamados de *presentation plus* - em que podíamos acessar o livro virtual e interativamente, sem precisar compartilhar o PDF com o aluno numa aba e o áudio em outra. Contudo, estava difícil para todos, os alunos estavam desmotivados - por razões que não podíamos controlar - ao passo que a escola nos pressionava a não perder esses estudantes. Achávamos muito conteúdo gratuito e (parcialmente) bem desenhado (no sentido de *design atrativo* mesmo), mas a maioria não era editável, por exemplo. Isso me incomodava, porque eu já não acreditava, há muito tempo, que existia um material 100% pronto e eficiente para todos os contextos de ensino e de aprendizagem. Então, decidi assinar o *Canva Premium* por conta própria e explorar. Meus primeiros materiais não eram colaborativos (considerando a dinâmica aluno X professor), pois eu queria apresentar os tópicos linguísticos que seriam estudados de uma forma “diferente” apenas.

Tínhamos uma sala no *Google Sala de Aula* somente para compartilhar as ferramentas e os recursos que encontrávamos, uma espécie de nuvem dos professores. Comecei a compartilhar os materiais que criava ali, mas percebi que ninguém utilizava. Inclusive, certa vez, escutei que dava certo nas minhas turmas porque eu tinha menor número de alunos do que as turmas de adolescentes (nesse período, eu continuava trabalhando com as crianças, mas também tinha um grupo de adultos). Parei de compartilhar o que eu criava. Continuei firme na criação dos materiais porque a adaptação dos livros tinha surtido efeito. Meus alunos ficaram comigo até o fim do ano, ao contrário do que aconteceu com outras turmas, e, mesmo com as dores pandêmicas, não desistiram do inglês.

Perceba que, novamente, menciono a adaptação do livro. Desde então, eu, na maior parte do tempo, parto de material didático para criar os meus porque hoje percebo que os livros didáticos não precisam ser extintos, mas precisam sim ser analisados criticamente pelo professor,

para entender que tipo de ensino de língua inglesa defendem e se isso reflete o que ele acredita enquanto docente. Nessa perspectiva, o livro não está acabado em si mesmo, pronto para ser usado em sua totalidade. O livro está a serviço do docente e só poderá ser aproveitado ao máximo se o professor compreender que esse tipo de material é o “meio” e não o “fim”, na minha opinião. Sendo assim, esta é a minha definição de tradicional: a adoção de um livro didático como meio ainda reflete uma “tradição”, mas essa pode ser problematizada através do seu próprio uso de formas *indisciplinares*, *redesenhadas*, *reorganizadas*.

Além de ser professora nesse curso, também fui coordenadora pedagógica adjunta por dois anos, bem no período mais crítico da pandemia. Nesse período, consciente de que estávamos enfrentando essa pandemia, sabia que as mudanças que eu e a minha colega de coordenação gostaríamos de implementar, em termos pedagógicos, caminhariam devagar. Nos bastidores, vi muitas coisas que me desmotivavam exponencialmente, principalmente no que tange à escolha dos materiais - uma batalha entre o financeiro e o pedagógico que eu não conseguia mais suportar pelo baixo valor que recebia (aqui, valor em dinheiro mesmo, porque elogios sobravam até). Víamos uma luz no fim do túnel após as primeiras doses da vacina, porém eu me preocupava com o que escutava das colegas: “não vejo a hora de nunca mais dar aula *online*, voltar ao bom e velho presencial, sem ter que pensar em mil e uma coisas para agradá-los”. A pandemia transformou a minha prática, mas, o que eu imaginava ter acontecido com a de todos, me parecia cada vez mais uma transformação individual mesmo.

Por isso, decidi investir em um curso de *Google Slides* e a divulgar aulas particulares de inglês em meados de março de 2021, quando estava às vésperas da minha defesa de mestrado e já utilizava o *Instagram* como um diário de bordo/dicas de inglês. Estava financeiramente insatisfeita e pedagogicamente frustrada. Como eu era uma das professoras mais novas do quadro da escola, sem comorbidades, a minha primeira dose da vacina só viria no final de julho de 2021 e, com muita pressão na direção, eu e minha colega conseguimos convencê-la de só retornar as aulas presenciais após a segunda dose dos professores. O curso que fiz foi ministrado por uma professora de inglês bastante conhecida no meio de ensino de inglês como língua estrangeira, só que um “meio” que não parece convergir com a academia. Um “meio” que a academia não conhece ou apaga?, fica o questionamento. A professora em questão trabalha com aulas *online* desde 2016, muito antes de sequer imaginarmos o que aconteceria em 2020.

Lembro que demorei umas duas semanas para digerir tudo o que ela falou no curso - que foi teórico e metodologicamente embasado, com muitos exemplos de um mundo que eu nem conhecia, mesmo já desenvolvendo pesquisas que problematizam o uso das tecnologias e a importância da colaboração para o aprendizado de línguas. Na época, eu já achava que dominava a parte técnica dos letramentos digitais que lançamos mão ao engajar com certas ferramentas. Até que descobri que a conhecia parcialmente. Dessa forma, sem sombra de dúvidas, fazer um curso de instrumentalização é algo que considero essencial à prática de criação de materiais.

Depois desse curso, encontrei a motivação que estava perdida. Entendi que queria trabalhar exclusivamente com materiais adaptados e com criação de outros materiais, ou seja, com a integração das plataformas *Google (slides, documentos, formulários, Jamboard, sala de aula)* e os *designs* feitos no *Canva*. Tem dado certo desde então, mas, novamente, não porque esses recursos são milagrosos, e sim porque estou constantemente revisando seus usos. Sempre me pergunto: por que escolhi o *Google Slides* e não simplesmente compartilho o PDF do livro com meu aluno? O meu aluno entende a importância dessa escolha e o propósito dela? Ele “se encontra” na hora de estudar ou esse tipo de material serve para “me satisfazer” esteticamente/profissionalmente? De que forma estou rompendo, produtivamente, com os estereótipos reproduzidos nas aulas de inglês ao longo da história?

Neste momento, você já deve ter se lembrado que não estou mais na escola. Hoje, tenho minha própria empresa de aulas de inglês individuais personalizadas, o que torna a criação de materiais o maior atrativo do meu curso. Segundo o dicionário *Houaiss*, o adjetivo *personalizado/personalizada* define-se como “*modificado por exigências pessoais do usuário*”. Logo, não necessariamente eu crio algo do zero - muitas vezes sim, mas não sempre - porque uso a minha experiência docente, as minhas crenças em um ensino de língua estrangeira que se desenha crítico, a relevância para as práticas sociais as quais os meus alunos se engajam, para curar/selecionar os materiais didáticos e combiná-los com materiais autênticos. Cabe, então, outra *mea culpa*: esse contexto é extremamente privilegiado, e eu sei disso. Eu tive a oportunidade de escolher empreender. Muito provavelmente a história dessa autonarrativa tomasse outro rumo se eu tivesse à frente de 10, 12 turmas, com uma média de 30 alunos em cada uma. Mas não me permito (mais) sofrer por ter trilhado um caminho diferente até o momento.

O processo de criação e de adaptação dos materiais dá um trabalho danado, mesmo para quem, assim como eu, tem um tempo semanal definido para isso e que consegue (parcialmente) inserir na hora-aula o valor que corresponde a esse planejamento mais personalizado. Porém, ainda, sinto que estou no caminho certo, me dedicando àquilo que realmente acredito: um ensino que desacomoda. Às vezes, confesso, penso: por que eu não defini que os alunos precisam comprar o livro? Seria tão mais fácil! Daí, me desmotivo e, geralmente, testo uma lição do livro sem nenhuma adaptação com algum aluno e relembro o meu propósito educacional. Quando faço isso, a aula sempre dá errado, ficamos ambos desconfortáveis, mecanizados. É importante dizer que, até o ano passado, alguns alunos compravam o livro sob minha indicação, porque eu percebia que eles não consultavam os *slides* nem para estudar, nem para fazer as tarefas extraclasse, o que afetava o desenvolvimento deles. Contudo, o uso de materiais autênticos elaborados por mim nunca deixou de fazer parte do nosso cronograma. Então, sim, considero que sei criar e/ou adaptar materiais. O que me fazia pensar que eu não era capaz antes era: 1. baixa estima linguística; 2. falta de conhecimento da dimensão técnica dos letramentos digitais necessários a isso. Desde que me formei, comecei a investir em formação continuada gratuita - mestrado e, agora, doutorado, entre cursos de extensão (MOOCs) e outros - e paga - *workshops*, cursos de desenvolvimento linguístico para professores de inglês, curso de *Google Slides* etc. Além disso, a colaboração com outros professores - como a professora do curso de *slides*, para quem hoje presto serviços - me ajuda a exercitar a criatividade, a me motivar e a aprender novas estratégias constantemente. A meu ver, não há uma linha de chegada quando se trata de elaboração de materiais. Você pode saber muito, mas nunca irá saber tudo. Sempre poderá melhorar o uso do *design*, da(s) abordagem(ns) pedagógica(s), da(s) metodologia(s), do(s) método(s) etc.

Embora tenha mencionado a instrumentalização como etapa necessária à criação de materiais, acredito que outro “passo” imprescindível é *querer fazer, querer procurar, querer criar, querer se desafiar*. Hoje em dia, a instrumentalização de qualidade não vem somente de cursos pagos (aliás, muitos deles são furadas, justamente porque qualquer pessoa acredita estar capacitada a dar cursos para professores só porque são “jovens” e dominam o uso de recursos digitais no seu cotidiano). É preciso tomar consciência e desenvolver estratégias de pesquisa pela

176 instrumentalização gratuita através de tutoriais no *YouTube*, por exemplo. Como diz o meme:  
177 “atualmente, não há nada que uma criança de 12 anos não consiga nos ensinar pelo *YouTube*”.  
178

## **PERSEU**

1 Meu nome é Perseu, sou licenciado em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de  
2 [...] e Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela mesma instituição. O objetivo deste  
3 texto é escrever uma auto narrativa sobre o meu processo de elaboração de material didático  
4 para o ensino de Língua Portuguesa (LP).

5 Atuo como professor de LP desde 2016, quando ingressei efetivamente no magistério  
6 municipal de [nome da cidade] – RS, com os Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano).  
7 Devido ao tempo que tenho com os alunos em sala de aula, ainda que a carga horária de LP seja  
8 de 5 períodos semanais, uma das maiores, sempre utilizei o livro didático como guia, inclusive,  
9 porque acho desnecessário a escrita de textos longos, sendo que podemos encontrá-los no livro,  
10 que é distribuído para os alunos.

11 Nesse sentido, busco sempre fazer trabalhos de interpretação textual, a partir das  
12 perguntas norteadoras que os livros trazem sobre os mais variados gêneros textuais, além do  
13 trabalho com a caracterização de cada tipo de gênero textual, para que os alunos entendam a  
14 sua construção e as várias tipologias textuais. Então, para esse tipo de trabalho eu não costumo  
15 produzir nenhum tipo de material.

16 Dessa forma, costumo sempre produzir materiais para trabalhar os conteúdos e  
17 habilidades mais específicas. Sempre que produzo um material didático, busco “conversar” com  
18 o aluno, por meio do que produzo, pois penso que o material é a forma de comunicação entre  
19 aluno x professor. Assim, sempre tento fazer atividades e enunciados que dialogue com o aluno,  
20 com enunciados como: “Tu podes?”; “Tu consegues realizar...?”. “Vamos escrever...? Na tentativa  
21 de me aproximar mais deles e sentirem que estou ali.

22 Além disso, produzo bastante material digital, principalmente, Webquest (WQ) para  
23 trabalhar com os alunos. Esses saberes foram construídos ao longo de minha graduação em  
24 Letras (...) e no dia a dia do meu fazer docente, pois sempre busco aprimorar aquilo que produzo,  
25 a partir de minha prática.

26 Mesmo em disciplinas que não eram específicas para a criação de material didático (como  
27 estágio, por exemplo), produzíamos em disciplinas de Línguas e Literaturas, para irmos nos

28 acostumando com a docência e com a produção desses recursos tão importantes para nos  
29 auxiliar em nossas aulas.

30       Ao pensar sobre isso, percebo a importância de se trabalhar com um material produzido  
31 por nós mesmos, pois sabemos como e para que ele foi pensando, dado o nosso contexto de  
32 atuação. Ao realizar essa produção, sempre busco utilizar fontes que sejam confiáveis de  
33 informação na *Internet*, adaptando materiais a minha realidade ou até mesmo buscando  
34 elementos para que eu possa criá-los, como: mapas, desenhos, etc.

35       Criar material demanda tempo e, por isso, às vezes, me sinto um pouco frustrado, quando  
36 penso em elaborar, pois desejaria mais prazos para sempre produzir algo diferente do que  
37 somente estar no livro, giz e caderno. Devido a rotina escolar e a grande quantidade de turmas,  
38 não consigo toda a semana estar produzindo um material para cada aula, o que, de certa forma,  
39 deixa-me um pouco triste. Porém, como já mencionei, gosto bastante de utilizar o livro didático  
40 e acho que ele supre um pouco essa questão do tempo de cópia e tudo mais. Consigo  
41 avançar bem no conteúdo, utilizando esse material.

42       Para criar um material didático, acredito, que seja necessário, primeiramente, saber qual  
43 é o conceito de “Língua”, que temos em nossa concepção enquanto professores, pois será a  
44 partir disso que eu produzirei o meu material didático. Em outras palavras, se a minha concepção  
45 de “Língua” é que ela é um instrumento de comunicação, eu não posso transparecer no meu  
46 material outra concepção e, nesse sentido, considero-me bastante apto e criativo na hora de  
47 produzir um material didático.

## **PAULO GUSTAVO**

1 Desde muito antes de ingressar na Universidade, sempre gostei de produzir coisas  
2 autorais. Na primeira série do Ensino Fundamental, lembro-me que um dia a professora levou a  
3 turma para o laboratório de informática e eu utilizei o Paintbrush para criar alguns desenhos com  
4 formas geométricas. Até hoje, tenho um desses desenhos colado em um caderno dessa etapa  
5 que guardo com muito carinho. É o desenho de um robô... Naquela época, eu achei o máximo  
6 utilizar o computador para produzir algo próprio e presentear meus familiares. Anos depois, meu  
7 pai comprou o nosso primeiro computador, o qual eu também utilizava para criar desenhos e  
8 cartões comemorativos (Natal, Ano Novo etc.).

9 Penso que a ideia de ser autor sempre me agradou muito. Seja utilizando tecnologias  
10 digitais, seja explorando outras tecnologias como a caneta ou, até mesmo, o violão, sempre  
11 gostei de produzir algo que fosse “meu” e que eu pudesse compartilhar com o mundo. Na quinta  
12 série, por exemplo, fiquei em primeiro lugar em um concurso de literatura, com um poema de  
13 minha autoria. Mais ou menos nesse mesmo período, ganhei um violão e comecei a produzir  
14 músicas e escrever minhas próprias letras. Na adolescência, com a chegada da *Internet* discada,  
15 ficou muito mais fácil acessar artistas independentes e divulgar trabalhos próprios.

16 No que diz respeito à produção de materiais para o ensino de línguas, considero que um  
17 marco importante foi quando voltei de um intercâmbio acadêmico-cultural em Montevideu e  
18 comecei a participar de um Projeto de Pesquisa [sobre *Internet* e ensino de espanhol como língua  
19 estrangeira] de um Projeto de Extensão [que promovia aulas de idiomas à comunidade]. Esses  
20 dois projetos foram fundamentais para a minha formação.

21 No Projeto de Extensão, após um período não muito longo como monitor, comecei a dar  
22 aulas em cursos ofertados à comunidade, utilizando apostilas que tinham unidades de minha  
23 autoria e unidades desenvolvidas por outros colegas. Essa experiência contribuiu imensamente  
24 para minha formação, pois a produção de materiais exige muito estudo, reflexão, troca de ideias  
25 e dedicação. Articular conteúdos, temas, práticas sociais etc. adequadamente não é tarefa fácil.  
26 Contudo, lembro que a sensação de ouvir os alunos dizendo que gostavam daquele material e  
27 das aulas fazia o esforço valer a pena. Era impagável saber que algo que eu e outros colegas



produzimos era recebido de forma tão positiva pelos estudantes. Lembro que uma vez uma aluna me disse que o melhor dia da semana dela era quando ela tinha aula de espanhol comigo. Essas experiências sempre renovaram o meu prazer pela autoria e a minha vontade de ser professor.

No Projeto de Pesquisa, em um primeiro momento, avaliamos materiais de ensino digitais disponíveis em Repositórios da *Internet*. A partir das pesquisas realizadas nessa época, constatamos que a maior parte dos materiais analisados consideravam a noção de língua como sistema, na medida em que privilegiavam o ensino do léxico da língua espanhola ou de outras questões gramaticais de forma descontextualizada. A partir disso, começamos a produzir materiais com foco no Ensino Comunicativo de Línguas, que era também a abordagem que fundamentava nossas práticas pedagógicas no Projeto de Extensão.

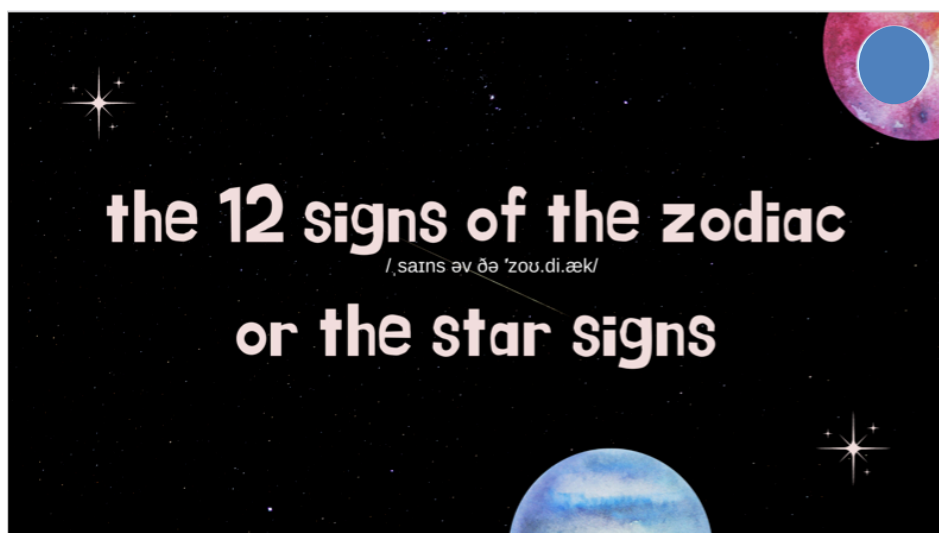
Após a minha participação nesses dois Projetos, trabalhei em inúmeros lugares em que pude não apenas utilizar, mas também ampliar, muitos dos conhecimentos construídos a partir de ambas as experiências. Entre os lugares onde trabalhei, destacaria: (I) a participação em um Programa voltado ao ensino de línguas na modalidade a distância (*e-Tec Idiomas*); (II) a participação em um curso Pré-Universitário Popular em que os materiais de língua espanhola eram produzidos por mim; (III) a experiência como professor tutor e como professor formador no curso de Letras Espanhol na modalidade a distância. Principalmente nesses três locais, a autoria de materiais didáticos e materiais didáticos digitais foi não apenas importante, mas também necessária e fundamental. Muitos dos materiais que produzi nesses contextos, ainda hoje, continuam sendo utilizados e adaptados pelos docentes que vieram depois de mim. Do meu ponto de vista, essa colaboração é extremamente saudável e formativa, ainda mais porque sei que muitos desses colegas reconhecem e valorizam o meu trabalho, tendo em vista que, além de atribuírem créditos, frequentemente enviam mensagens com elogios e/ou comentários positivos. Em alguns casos, chegam a comentar como utilizaram os materiais que elaborei, que adaptações fizeram, entre outros aspectos. Essa troca é muito satisfatória.

Tanto no Mestrado quanto no Doutorado, em razão do meu interesse e entusiasmo pela autoria de materiais digitais e pelos sistemas de autoria que facilitam a produção, armazenamento, adaptação e licenciamento desses recursos, como é o caso da ferramenta [nome da ferramenta], resolvi apostar nesse tema em minhas pesquisas. Assim, no Mestrado, problematizei, com um grupo de educadores em formação, a produção de materiais digitais na perspectiva dos letramentos críticos. No Doutorado, orientei a produção e a implementação de

59 um curso *online* para a prova de espanhol, avançando tanto do ponto de vista prático quanto  
60 teórico, com a proposta da busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia) a partir  
61 da sala de aula de línguas. Com essas investigações, tenho constatado a dimensão formativa da  
62 produção de materiais de ensino, especialmente quando estes são produzidos a partir de uma  
63 perspectiva teórico-metodológica que percebe as tecnologias digitais para além da mediação,  
64 preocupando-se, também, com construção de sentidos em práticas sociais de linguagem.  
65 Entendo que o uso ético, crítico e reflexivo da tecnologia é necessário e urgente para a  
66 (re)configuração da práxis tecnológica dos futuros docentes.

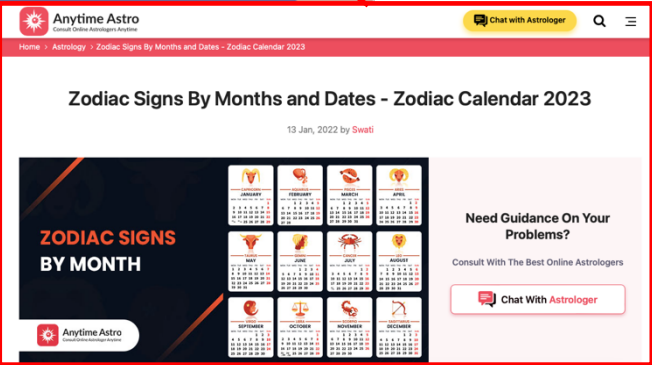
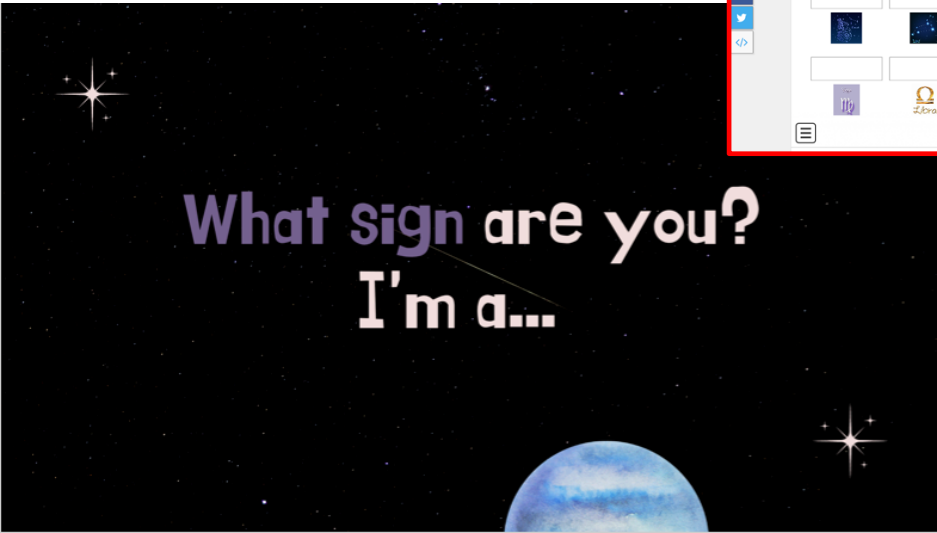
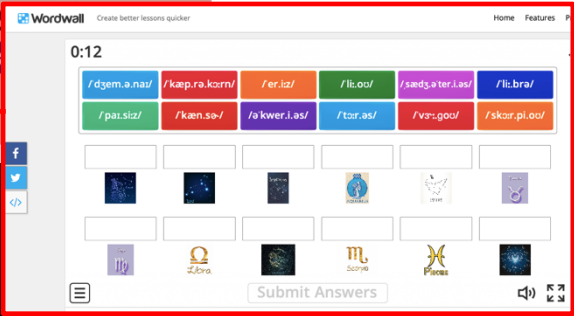
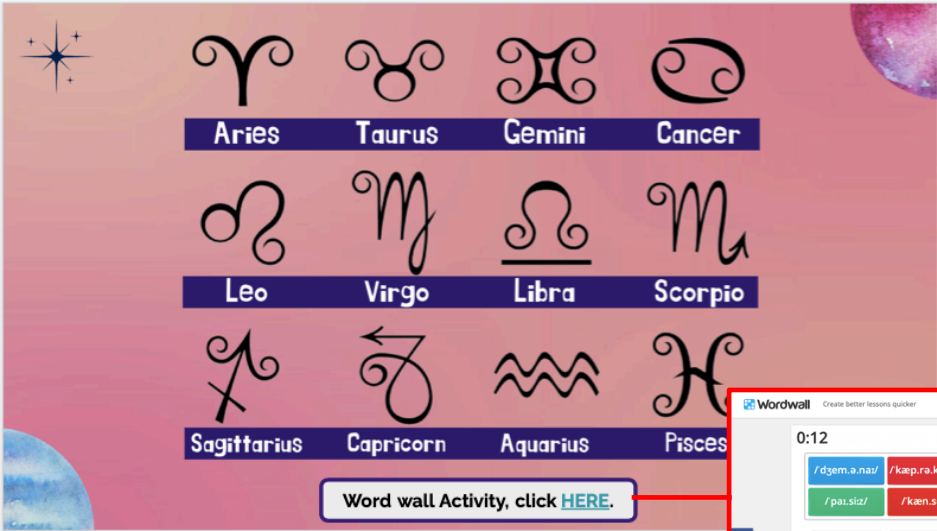
## ANEXO B - MATERIAIS DIDÁTICOS<sup>61</sup>

### ADORE



---

<sup>61</sup> Com o objetivo de preservar o sigilo das identidades dos professores participantes desta pesquisa, foram suprimidas algumas informações dos materiais, de modo que as versões compartilhadas neste anexo não são integralmente correspondentes às versões compartilhadas pelos professores.



Organize the dates and the signs below ↓

|                                     |                                         |
|-------------------------------------|-----------------------------------------|
| Aquarius - January 20 - February 19 | Leo - July 23 - August 22               |
| Pisces - February 19 - March 20     | Virgo - August 23 - September 22        |
| Aries - March 21 - April 19         | Libra - September 23 - October 22       |
| Taurus - April 20 - May 20          | Scorpio - October 23 - November 21      |
| Gemini - May 21 - June 22           | Sagittarius - November 22 - December 21 |
| Cancer - June 23 - July 22          | Capricorn - December 22 - January 19    |

About the months in English: Always start in **CAPITAL LETTER**.  
(January, NOT january)

...and to the elements



air



earth



fire



water

★ Gemini

★ Taurus

★ Aries

★ Cancer

★ Libra

★ Virgo

★ Leo

★ Scorpio

★ aquarius

★ Capricorn

★ Sagittarius

★ pisces

↑ List the star signs of each element

Let's practice!

**What's your birthdate?**

My birthdate is June 3rd, 1996.

My birthdate is June third, nineteen ninety-SIX.

My birthdate is November 23rd, 1990

Let's practice!

When's your birthday?

My birthday is on June 3rd

My birthday is on June third

My birthday is on November 23rd

Ordinal numbers in English

We add a -TH sound in the end of each cardinal number, except 1, 2, and 3.

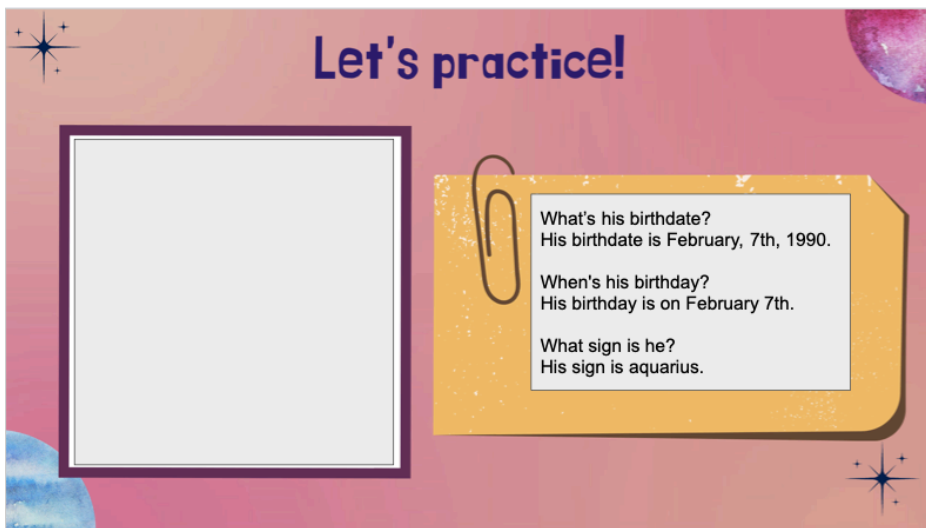
|      |         |      |             |      |                |             |                |
|------|---------|------|-------------|------|----------------|-------------|----------------|
| 1st  | First   | 11th | Eleventh    | 21st | Twenty-first   | 31st        | Thirty-first   |
| 2nd  | Second  | 12th | Twelfth     | 22nd | Twenty-second  | 40th        | Fortieth       |
| 3rd  | Third   | 13th | Thirteenth  | 23rd | Twenty-third   | 50th        | Fiftieth       |
| 4th  | Fourth  | 14th | Fourteenth  | 24th | Twenty-fourth  | 60th        | Sixtieth       |
| 5th  | Fifth   | 15th | Fifteenth   | 25th | Twenty-fifth   | 70th        | Seventieth     |
| 6th  | Sixth   | 16th | Sixteenth   | 26th | Twenty-sixth   | 80th        | Eightieth      |
| 7th  | Seventh | 17th | Seventeenth | 27th | Twenty-seventh | 90th        | Ninetieth      |
| 8th  | Eighth  | 18th | Eighteenth  | 28th | Twenty-eighth  | 100th       | One hundredth  |
| 9th  | Ninth   | 19th | Nineteenth  | 29th | Twenty-ninth   | 1,000th     | One thousandth |
| 10th | Tenth   | 20th | Twentieth   | 30th | Thirtieth      | 1,000,000th | One millionth  |

4 - four / 4<sup>th</sup> - fourth

Let's practice!

What's your birthdate?  
My birthdate is November 23rd, 1990.  
When's your birthday?  
My birthdate is on November 23rd.

What sign are you?  
My sign is sagittarius.

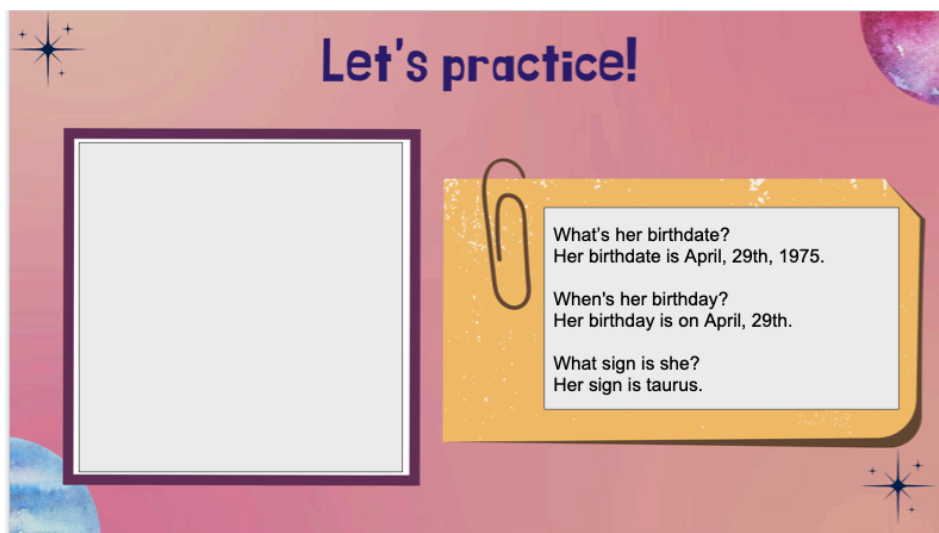


## Let's practice!

What's his birthdate?  
His birthdate is February, 7th, 1990.

When's his birthday?  
His birthday is on February 7th.

What sign is he?  
His sign is aquarius.

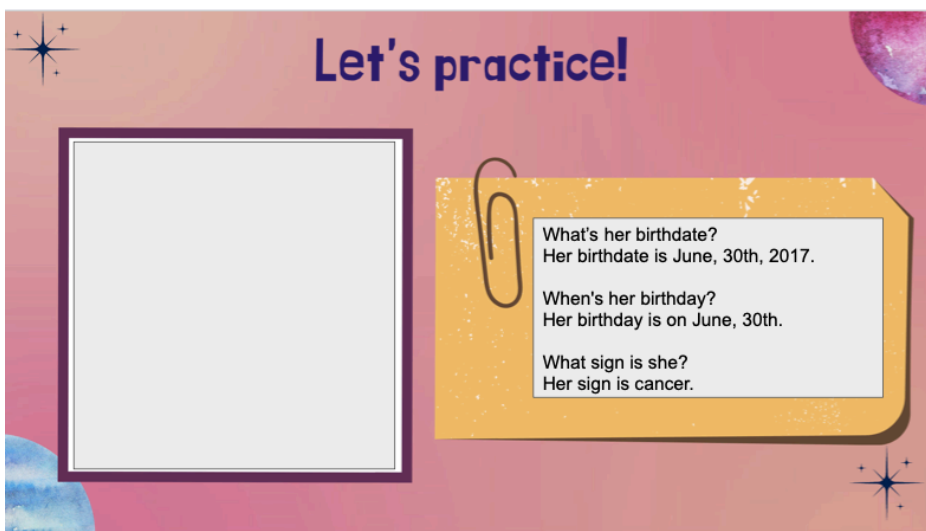


## Let's practice!

What's her birthdate?  
Her birthdate is April, 29th, 1975.

When's her birthday?  
Her birthday is on April, 29th.

What sign is she?  
Her sign is taurus.



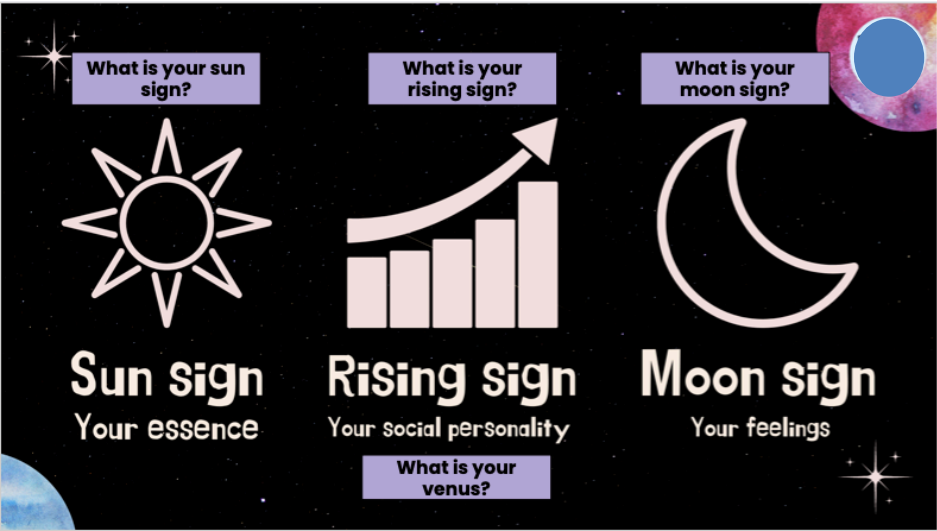
## Let's practice!

What's her birthdate?  
Her birthdate is June, 30th, 2017.

When's her birthday?  
Her birthday is on June, 30th.

What sign is she?  
Her sign is cancer.









**Personality traits**

I'm a gemini, I'm talkative, kind, and very friendly. My girlfriend is a libra. Her birth date is October 15th, 1996. Her favorite color isn't blue. It's orange. She's kind, but she's not talkative. She's quite shy.

I'm a sagittarius, I'm funny, friendly, and talkative. My husband is a aquarius. His birthdate is February, 7th, 1990. His favorite color isn't white. It's red. He's serious, but talkative and very friendly.

|                 |              |            |          |          |
|-----------------|--------------|------------|----------|----------|
| a. pretty       | d. talkative | g. funny   | j. shy   | m. heavy |
| b. handsome     | e. friendly  | h. quiet   | k. short | n. thin  |
| c. good-looking | f. kind      | i. serious | l. tall  |          |



**Personality traits**

She is my mother. Her name is Patricia. She is a taurus. Her birthday is on April, 29th. Her favorite color is blue. She is furious, but funny and friendly.

|                 |              |            |          |          |
|-----------------|--------------|------------|----------|----------|
| a. pretty       | d. talkative | g. funny   | j. shy   | m. heavy |
| b. handsome     | e. friendly  | h. quiet   | k. short | n. thin  |
| c. good-looking | f. kind      | i. serious | l. tall  |          |

## PERSEU

### Material 1 - Língua espanhola

Las profesiones.

Presentación
Introducción
Tarea
Proceso
Recursos
Evaluación
Página del profesor

# Presentación

Esta Webquest (WQ) ha sido creada por el profesor investigador para analizar la metodología en clases de español como lengua adicional en la Educación Básica.

¿Vamo' arriba?

Para ver la presentación del profesor, usá el link a continuación:

[PRESENTACIÓN DEL PROFESOR](#)

Para eso, vas a acceder al link para seguir adelante e iniciar nuestro recorrido por la WQ.

PRÓXIMO

0:01 / 0:37

Presentación de la WQ

Las profesiones.

Presentación
Introducción
Tarea
Proceso
Recursos
Evaluación
Página del profesor

# Introducción

Al llegar en el último año de la Enseñanza Básica, nos vemos frente a algunas [incertidumbres](#) con relación a lo que vamos a hacer después que terminemos la escuela, ¿no es cierto?

Muchas veces, sufrimos determinadas presiones de nuestros padres, amigos, de la escuela e, incluso, de la sociedad para que elijamos nuestra **PROFESIÓN**.

¿Qué vas a hacer después que termines la escuela?

¿Vas a cursar cuál carrera?

¿Ya elegiste tu profesión?

Esas son algunas preguntas que la gran mayoría de la gente nos hace, cuando decimos que estamos en el 3º año, último de la Educación Básica. Pero, y

¿Vos ya pensaste en eso?

¿Ya sabés que profesión vas a seguir después que termines la escuela?

¿Todavía estás con [dudas](#)?

ANTES PRÓXIMO

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA  
Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario - Actualización 2022  
Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la Fundación "La Caixa"  
[incertidumbre](#)  
1. f. Falta de certidumbre.  
Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Las profesiones.
Presentación
Introducción
Tarea
Proceso
Recursos
Evaluación
Página del profesor

Sé que parecen muchas preguntas y, por eso, en esa WQ, vamos a tratar del tema de las profesiones para ayudarlos a entender lo que hace cada una. Para eso, vamos a seguir adelante que te explicaré como vamos a hacer.

Las profesiones.
Presentación
Introducción
Tarea
Proceso
Recursos
Evaluación
Página del profesor

# Tarea

A partir de lo que vamos a estudiar y a discutir sobre las profesiones, vamos a crear un [TENDEDERO DE LAS PROFESIONES](#), con el nombre de cada una en español, una foto y un breve relato de lo que hace ese profesional, en [PADLET](#), que es una herramienta online que permite la creación de contenidos para registrar, guardar y compartir informaciones.

¿Qué te parece?

Para eso, vas a seguir las orientaciones en la página [proceso](#), al clicar [aquí](#) o en [próximo](#).

Pero, antes, podés ver la explicación del profesor.

[EXPLICACIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA TAREA](#)

ANTES PRÓXIMO

Tarea de la WQ

Las profesiones.
Presentación
Introducción
Tarea
Proceso
Recursos
Evaluación
Página del profesor

# Proceso

¡UFA! Llegamos hasta aquí y, ahora, para realizar la tarea, tenés que seguir los siguientes pasos.

¡No desistas! Vení conmigo que en el camino te explico.

- 1) Leer los reportajes sobre las profesiones y la difícil elección que el joven necesita hacer;
- 2) Discutir con los compañeros y el profesor las ideas de cada uno de los reportajes;
- 3) Ver el material [sobre](#) las profesiones en español y lo que hace cada una de ellas;
- 4) Acceder al [PADLET](#) para registrar tu contribución en nuestro tendedero de las profesiones (no te [olvides](#) de poner tu nombre);
- 5) Comentar al menos una de las contribuciones de tus compañeros.

[EXPLICACIÓN DEL PROFESOR SOBRE EL PROCESO](#)

ANTES PRÓXIMO

Proceso de la WQ

Las profesiones.

Presentación

Introducción

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Página del profesor

# Recursos

Aquí, vas a encontrar algunos materiales que te pueden ayudar para que realices la [tarea](#) de...

En el texto a continuación, publicado el 2017, por Divina Alcorán, con 17 años en la época, vas a encontrar una discusión sobre la difícil decisión que los jóvenes tienen que hacer todavía antes de terminar los estudios en la escuela.

[Elegir una carrera: la difícil decisión que enfrentan los que terminan el cole.](#)

En el texto, "Top diez profesiones del futuro: nuevas profesiones que debes tener en cuenta", de Universia.br, vas a leer un poco sobre algunas profesiones que tendrán lugar en un futuro muy cercano, debido a las demandas de la sociedad tecnológica.

[Top diez profesiones del futuro: nuevas profesiones que debes tener en cuenta](#)

Abajo, vas a encontrar materiales que presentan cuestiones de vocabulario relacionado a las profesiones en español

[Las profesiones y oficios en español: vocabulario.](#)

[Las profesiones: vocabulario.](#)

Además de eso, podés ver la explicación del profesor sobre los recursos

[EXPLICACIÓN DEL PROFESOR](#)

[ANTES](#) [PRÓXIMO](#)

**Elegir una carrera, la difícil decisión que enfrentan los que terminan el cole**

Al culminar la secundaria, todo es alegría y emoción, pero estas sensaciones no duran mucho. La realidad te enfrenta con que debes encontrar un currículo accesible y no dejas de generar las dudas sobre qué es realmente lo que te gustaría estudiar.

22 DE NOVIEMBRE DE 2017 - 09:15

**Las profesiones y oficios en español, vocabulario**

Indica contenido

1. ¿Qué es un vocabulario de las profesiones en español?

2. ¿Qué es un vocabulario de las profesiones en español?

3. ¿Qué es un vocabulario de las profesiones en español?

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

**Top 10 profesiones del futuro: nuevas profesiones que debes tener en cuenta**

17 JULIO 2020

**El arca de ELE**

LAS PROFESIONES

**Recursos de la WQ**

0:01 / 1:12

**Questionario pós WQ.**

Querido(a) aluno(a),

Chegamos ao final da nossa atividade e, para isso peço que respondam a esse questionário para que possamos analisar como foi realizar uma WQ.

Desde já, agradeço imensamente a participação de vocês nessa pesquisa. Seguiremos em contato.

Para la evaluación, iré considerados los tres criterios a continuación:

1) ¿El estudiante utilizó adecuadamente el vocabulario de las profesiones en español?

2) ¿El estudiante hizo un comentario en la actividad de por lo menos un compañero?

3) ¿El estudiante buscó hacer un comentario en Lengua Española?

Además de eso, vamos a evaluar el trabajo con la WQ y, para eso, vas a acceder al formulario abajo.

[EVALUACIÓN DE LA WEBQUEST](#)

[ANTES](#) [PRÓXIMO](#)

En la siguiente sección, vas a encontrar las referencias de todo el material utilizado para la producción de esa WQ.

Las profesiones.

Presentación

Introducción

Tarea

Proceso

Recursos

Evaluación

Página del profesor

# Página del profesor



¡Hola! Me llamo [Nombre] y soy profesor de Lengua Española desde el 2015.

Aquí, vas a encontrar las referencias a los materiales utilizados para la elaboración de la WQ sobre las profesiones.

ALARCÓN, Divina. Elegir una carrera: la difícil decisión que enfrentan los que terminan el cole. Disponible en: <https://www.abc.com.py/periodismo-joven/elegir-una-carrera-la-dificil-decision-que-enfrentan-los-que-terminan-el-cole-1651937.html>. Accedido el: 09 Oct. 2021.

ARCHE ELE. Las profesiones. Disponible en: <https://arche-ele.com/las-profesiones-professions-trabajo-espanol/>. Accedido el: 09 Oct. 2021.

PADLET. Tendedero de las profesiones. Disponible en: <https://padlet.com/zillibrunoramires/mnavkoka7grjhu40>. Accedido el: 09 Oct. 2021.

TIOSPANISH. Las profesiones y oficios en español: vocabulario. Disponible en: <https://tiospanish.com/las-profesiones-oficios-espanol-vocabulario/>. Accedido el: 10 Oct. 2021.

## Material 2 - Língua inglesa

E.M.E.F Professor Dias  
Língua Inglesa  
Prof.

Estudante: \_\_\_\_\_

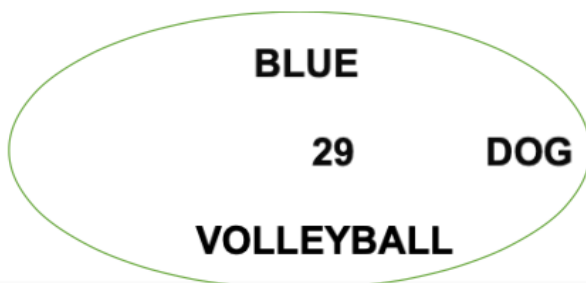
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Totalidade: \_\_\_\_

Hi, students. My  
name is \_\_\_\_\_  
and I am your  
English teacher



1) Agora, observe a rede abaixo, com algumas informações sobre mim em inglês.



Com essas informações, podemos criar nossas primeiras frases em inglês, utilizando-as para fazer uma apresentação pessoal nossa, veja:

My name is \_\_\_\_\_  
I'm 29 years old  
My favorite color is BLUE  
My favorite pets is a DOG  
My favorite sports is a VOLLEYBALL

**ATIVIDADE:** CRIE UMA REDE COMO A MINHA DO EXEMPLO E FAÇA FRASES COMO AS MINHAS, USANDO AS DA TUA REDE PARA FAZER UMA APRESENTAÇÃO SUA. Para isso, vou deixar alguns exemplos mais

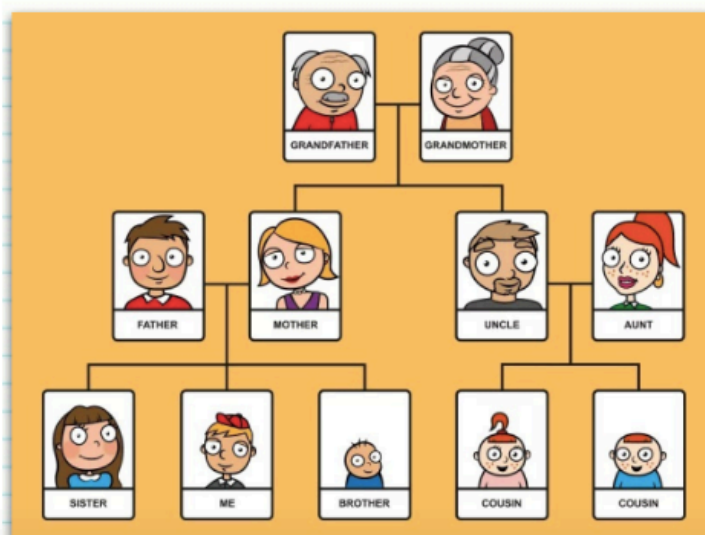
### Vocabulary

| Colors | Numbers 1-20 |           | Pets    | Sports          |
|--------|--------------|-----------|---------|-----------------|
| blue   | one          | eleven    | dog     | football/soccer |
| red    | two          | twelve    | cat     | volleyball      |
| yellow | three        | thirteen  | bird    | basketball      |
| orange | four         | fourteen  | hamster | handball        |
| black  | five         | fifteen   | fish    | tennis          |
| white  | six          | sixteen   | horse   | baseball        |
| green  | seven        | seventeen | rabbit  |                 |
| grey   | eight        | eighteen  |         |                 |
| pink   | nine         | nineteen  |         |                 |
| purple | ten          | twenty    |         |                 |
| brown  |              |           |         |                 |

### MY FAMILY

A família representa a união entre pessoas que possuem ou laços sanguíneos e/ou de convivência e/ou baseados no afeto. O conceito de família abrange diversas formas de organização **fundamentadas na relação afetiva** entre seus membros.

Agora, vamos ver como falamos os graus de parentesco em inglês? Observe a árvore genealógica abaixo. Primeiro, observe o "ME" (eu), para entender as relações que se estabelecem.



Agora, observe as frases formadas utilizando os graus de parentesco:

Maria is my **MOTHER**. (Maria é minha mãe)  
 Pedro is my **BROTHER**. (Pedro é meu irmão)  
 Ana is my **GRANDFATHER**.

1) Partindo do "me" como referência, responda em inglês, conforme o exemplo.

a) Pedro é filho de meus pais: **Pedro is my brother.**

b) Marta é filha de meus pais: Marta is my \_\_\_\_\_.

c) Ana é mãe da minha mãe: Ana is my \_\_\_\_\_.

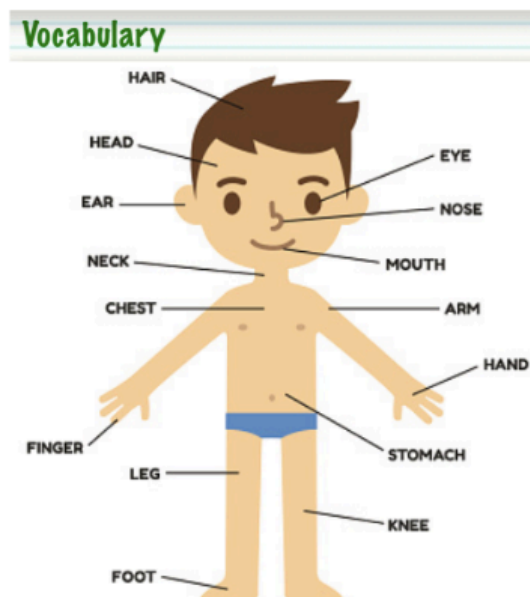
d) José é irmão de minha mãe: \_\_\_\_\_.

d) Denis é filho do meu tio: \_\_\_\_\_.

e) Sou filho de Manuel: \_\_\_\_\_.

### BODY PARTS

Observe o desenho abaixo, com o nome das partes do corpo em inglês:



#### Agora responda:

1) Coloque, em português, tendo como base o desenho acima, o nome das partes do corpo:

- a) FOOT : \_\_\_\_\_.
- b) LEG: : \_\_\_\_\_.
- c) HAIR: \_\_\_\_\_.
- d) HEAD: \_\_\_\_\_.
- e) HAND: \_\_\_\_\_.
- f) EYE: \_\_\_\_\_.
- g) EAR: \_\_\_\_\_.
- h) FIGER: \_\_\_\_\_.
- i) ARM: \_\_\_\_\_.
- j) CHEST: \_\_\_\_\_.



---

### **Material 3 – Língua portuguesa**

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Dias  
Material de Revisão de Língua Portuguesa  
Professor:

#### **EXERCÍCIOS DE REVISÃO**

1. Na frase: "Maria do Carmo tinha a certeza **de que estava para ser mãe**", a oração destacada é:
- a) subordinada substantiva objetiva indireta
  - b) subordinada substantiva completiva nominal
  - c) subordinada substantiva predicativa
  - d) coordenada sindética conclusiva
  - e) coordenada sindética explicativa
2. A segunda oração do período? "Não sei no que pensas", é classificada como:
- a) substantiva objetiva direta
  - b) substantiva completiva nominal
  - c) coordenada sindética adversativa
  - d) coordenada sindética explicativa
  - e) substantiva objetiva indireta
3. Lembro-me de que ele só usava camisas brancas. A oração sublinhada é:
- a) subordinada substantiva completiva nominal
  - b) subordinada substantiva objetiva indireta
  - c) subordinada substantiva predicativa
  - d) subordinada substantiva subjetiva
  - e) subordinada substantiva objetiva direta
4. Classifique as orações em destaque:
- a) A virtude das mulheres é **que elas nunca mentem.**  
\_\_\_\_\_
  - b) **A verdade** é que ele não voltará mais.  
\_\_\_\_\_
  - c) Ele fez questão **de que nos retirássemos.**  
\_\_\_\_\_
  - d) Ele ficou com medo **que eu revelasse seu segredo.**  
\_\_\_\_\_
  - e) O time precisava **de que todos os incentivassem.**  
\_\_\_\_\_
  - f) A criança quer sempre a mesma coisa: **que a sua presença seja notada.**  
\_\_\_\_\_
  - g) Sou favorável **a que o absolvam.**  
\_\_\_\_\_
  - h) **Havia dúvida** de que o episódio se repetisse.  
\_\_\_\_\_
  - i) Ninguém duvidava **de que o episódio se repetisse.**  
\_\_\_\_\_
  - j) É conveniente **que todos participem.**  
\_\_\_\_\_
-

5. Sublinhe e classifique as orações subordinadas das sentenças a seguir:

a) O importante é que todos estejam aqui bem cedo.

---

b) É importante que todos estejam aqui bem cedo.

---

c) Todos nos pediram que trouxéssemos as crianças também.

---

6. Observe as seguintes orações:

a) Ele falou: eu o odeio.

b) Não preciso de você: sei viver sozinho.

c) Sabendo que havia um grande estoque de roupas na loja, quis ir vê-las: era doida por vestidos novos.

d) Havia apenas um meio de salvá-la: falar a verdade.

e) Fez três tentativas, aliás, quatro. Nada conseguiu.

Qual(uais) dela(s) podemos classificar como subordinada substantiva apositiva?

---

7. Sublinhe e classifique as orações subordinadas:

a) A verdade é que ele não gosta do emprego.

---

b) O chefe fez questão de que nos retirássemos.

---

c) Ele sempre queria a mesma coisa: que a sua presença fosse notada.

---

d) Ninguém duvidava de que ele seria demitido.

---

e) Sabemos que o senhor é um funcionário esforçado.

---

f) É preciso que o salário seja aumentado.

---

8. Classifique as Orações Subordinadas Substantivas:

1- Eu sei que vou te amar.

2- Lembrei-me de que hoje sairemos juntos.

3- É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas.

4- O problema é que não sei inglês.

5- É obvio que eu estudei para o exame.

6- Não sabia que você morava tão longe.

7- É necessário que você estude.

8- Era esperado que todos se reabilitassem.

9- O importante é que todos se inscrevam ainda hoje.

10- Todos desejam que haja paz no mundo.

2 – Classifique as orações coordenadas.

- a) Deus da a farinha, e o diabo leva o saco.
- b) O médico não veio nem me telefonou.
- c) Eu ia, ela voltava e quando eu voltava ela ia.
- d) Os ipês floriram porque a floresta estava triste.

3 – Uma das orações a seguir não é oração coordenada sindética. Assinale-a.

- a) Sonhos são mitos privados e mitos são sonhos públicos.
- b) O som estava alto, mas havia quem gostasse.
- c) Não se altere, pois ninguém é seu capacho!
- d) Comeu pela última vez, morreria logo.

4 – “Trair e coçar é só começar”. Segue a mesma ideia, segundo a oração coordenada:

- a) Tentar e não conseguir é impossível superar.
- b) Amar e odiar são dois lados da mesma moeda.
- c) Fechou a porta e não esperou por ninguém.
- d) Foi assistir à novela e não conseguiu ficar acordado.

5 – Qual das alternativas a seguir foi analisada incorretamente quanto às orações coordenadas.

- a) Correu, venceu, mas não foi premiado. (Duas orações assindéticas e uma sindética)
- b) Tentou roubar um carro, mas foi pego. (Uma assindética e uma sindética)
- c) Visitou a mãe, pagou-lhe o combinado e foi descansar. (Duas assindéticas e duas sindéticas)
- d) Foi elogiada e emocionou-se. (Uma assindética e uma sindética)

6 – De acordo com o que estudamos a respeito de orações coordenadas e suas conjunções, marque a opção que se trata de uma coordenada sindética explicativa.

- a) A bicicleta era velha, no entanto funcionava.
- b) Perdoa o irmão que isso te fará bem.
- c) Ou você conta a verdade ou conto eu.
- d) Eles não se aturavam, contudo mantém o respeito.

7 – Quando a oração coordenada não tem conjunção é chamada de assindética. Analise os itens a seguir.

- I. Cada macaco no seu galho.
  - II. Foi atingido por uma bala, morreu logo em seguida.
  - III. O juiz deu início à partida com dos times incompleto.
- Há coordenação assindética em:
- a) I apenas.
  - b) II apenas.
  - c) III apenas.
  - d) I, II e III.

8 - No trecho "Não gostaram da prova, muito menos da nota." As palavras sublinhadas expressam:

- a) adição. b) oposição c) conclusão. d) explicação.

10 – Qual a alternativa que completa as lacunas das opções a seguir em relação de sentido?

- I. Comeu muito, \_\_\_\_\_ vomitou.
  - II. Quebrou a perna \_\_\_\_\_ os ossos estavam fracos.
  - III. Ele deu com a mão, \_\_\_\_\_ o ônibus não parou.
  - IV. Foi à festa; sabe, \_\_\_\_\_, as músicas tocadas.
  - V. Dorme, \_\_\_\_\_ eu penso
- a) porque, todavia, portanto, logo, entretanto
  - b) por isso, porque, mas, pois, que
  - c) logo, porém, pois, porque, mas
  - d) porém, pois, logo, todavia, porque

## **PAULO GUSTAVO**

### **Material 1 – elaborado durante a primeira graduação**

#### ■ INTRODUÇÃO

---



De: liacastillejos@gmail.com

Para: joaoesmerio@hotmail.com; vieirabj@hotmail.com; jana.kanitz@gmail.com; denisonkessler1@gmail.com; edemarjuniorpereira@gmail.com; simone\_rossi@hotmail.com.br; eduardo.sdias@gmail.com; deniweide@outlook.com

iHola, chicos! ¿Cómo están? Soy Lia Castillejos, académica del séptimo semestre del curso de Derecho. Mi universidad de origen es la Universidad de la República Uruguay (UdelaR), pero estoy de intercambio académico-cultural en la Universidad Federal de :

Bueno, les envío este correo porque he visto que ustedes fueron invitados a participar de una nueva modalidad de movilidad estudiantil de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Qué oportunidad ¿eh? Para leer la noticia que la Secretaría de Apoyo Internacional (SAI) ha publicado en la página de la , hagan clic en Noticia o en la flecha que señala para la derecha.

---

#### ■ NOTICIA

---

> Utilidade

##### **SAI convida acadêmicos da para intercâmbio extraordinário**

08/11/2013 - 09:00

Recentemente, a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) divulgou uma nova modalidade de mobilidade estudantil chamada Intercâmbio Extraordinário (IE). O objetivo desta modalidade é motivar aos alunos que contribuem ou contribuíram significativamente para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária em instituições do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. Assim, na Universidade Federal de : , a Secretaria de Apoio Internacional (SAI), acompanhando o progresso da AUGM e iniciando uma nova etapa no que se refere a mobilidade estudantil, tem a satisfação de convidar aos alunos da relação abaixo para participarem do processo seletivo para o Primeiro Intercâmbio Extraordinário AUGM:

Curso de Letras Espanhol

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

Para saber sobre cómo ustedes deben proceder en las próximas etapas, pinchen en Tarea o en la flecha que señala para la derecha.





¡Me encantó! Estoy segura de que ustedes están realmente dispuestos a aprovechar la oportunidad que les fue concedida. Con el propósito de ayudarles a participar del Intercambio Extraordinario, he buscado algunas informaciones acerca de las tareas que ustedes deben desarrollar en la etapa de inscripción:

1) Carta de motivación - Elaborar una carta de motivación explicando por qué ustedes merecen una beca de movilidad estudiantil y si tienen los requisitos exigidos para lograrla. La carta debe ser escrita individualmente y en lengua española.

2) Entrevista - Participar de una entrevista en la cual tendrán que explicar básicamente las mismas cosas que ustedes escribieron en la carta de motivación. El entrevistador podrá hacer preguntas sobre la trayectoria académica de ustedes, como también sobre la universidad, la ciudad y el país en que van a hacer el intercambio. Las preguntas de la entrevista suelen ser más o menos las siguientes:

a) ¿Qué informaciones han buscado acerca del país que van a vivir?

b) ¿Qué saben acerca de la universidad que van a estudiar? ¿Ya han buscado asignaturas del interés de ustedes? ¿Cuáles les interesó? ¿Por qué?

c) ¿Están seguro que no van a extrañar sus familias a punto de volver del intercambio antes de la fecha prevista?

Para obtener más informaciones sobre qué procedimientos ustedes pueden adoptar para realizar las tareas, hagan clic en Proceso o pinchen en la flecha que señala para la derecha.

## ■ PROCESO



La SAI hizo un sorteo para establecer las universidades que ustedes van a estudiar:

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Buenos Aires (Argentina) - João Batista, Eduardo y João Esmério.

Universidad de Chile / Santiago de Chile (Chile) - Janaina, Denise y Denison.

Universidad de la República Uruguay (Udelar) / Montevideo (Uruguay) - Edemar y Simone.

Para la inscripción en el intercambio, ustedes tendrán que producir una carta de motivación y participar de una entrevista. Para ello, sugiero las siguientes estrategias:

1) Consultar los enlaces disponibles en Recursos:

2) Hacer un borrador de la carta de motivación y ensayar para la entrevista;

3) Cambiar las cartas de motivación con los/as compañeros/as;

4) Ensayar las entrevistas con los/as compañeros/as (pensar en posibles preguntas, en cómo piensan contestarlas etc.);

5) Enviar el borrador de la carta de motivación para mí.

¡Manos a la obra! Aunque las etapas de selección sean individuales, sugiero que ustedes intercambien la carta de motivación y ensayen juntos para la entrevista oral. Me parece que es una buena estrategia para aprender con los/as compañeros/as, recibir sugerencias, tener nuevas ideas, entre otros aspectos.

👉 ¿Ustedes no saben cómo escribir una carta de motivación o tienen dudas sobre la entrevista? No pasa nada... Pinchen en Recursos para encontrar un listado de sitios que les ayudarán a producir la carta y a prepararse para la entrevista. 🍀

## ■ RECURSOS



He seleccionado algunos materiales que seguramente van a ser útiles en la producción de la carta de motivación y en las entrevistas. Miren los recursos que he buscado para ustedes:

Para la carta de motivación:

<https://www.youtube.com/watch?v=41pEj5fy5SI>

<https://www.youtube.com/watch?v=yyEGA9xDdHA>

<https://iculum.com/carta-de-motivacion-ejemplos-plantillas-para-descargar/>

Para la entrevista:

a) Países:

<http://www.argentina.gob.ar/> (Argentina)  
<http://www.turismo.gov.ar/> (Argentina)  
<http://www.youtube.com/watch?v=TkhxV01QNa0> (Argentina)

<http://www.gob.cl/> (Chile)  
<http://www.sernatur.cl/> (Chile)  
<http://www.youtube.com/watch?v=WjBjTqB6fGs> (Chile)

<http://www.presidencia.gub.uy/> (Uruguay)  
<http://www.uruguaynatural.com/pt-BR/> (Uruguay)  
<http://www.youtube.com/watch?v=XEzT2jJQSuo> (Uruguay)

---

b) Universidades

<http://www.uba.ar/> (Universidad de Buenos Aires)  
<http://www.filo.uba.ar/> (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires)  
<http://www.uchile.cl/> (Universidad de Chile)  
<http://www.filosofia.uchile.cl/> (Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile)  
<http://www.universidad.edu.uy/> (Universidad de la República Uruguay)  
<https://www.fhuce.edu.uy/index.php/letras> (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República Uruguay)

Pinchen en Envío de la carta de motivación (o en la flecha que señala para la derecha) para escribir y envíen las cartas de motivación de ustedes.

---

ENVÍO DE LA CARTA DE MOTIVACION

---



Para que yo haga algunas sugerencias con relación al español, les pido que publiquen las cartas de motivación en el espacio a continuación.



---

## ■ EVALUACION

---



La selección de ustedes será en dos etapas. Para entender mejor como ustedes serán evaluados, fíjense en los criterios de evaluación disponibilizados por la SAI:

Carta de motivación:

1. El/la alumno/a presenta su trayectoria académica de forma clara y objetiva.
2. El/la alumno/a argumenta por qué merece una beca de intercambio.
3. La carta presenta pocos o ningún desvío con relación a los aspectos formales de la lengua española.

Entrevista:

1. El/la alumno/a describe su trayectoria académica de forma breve y demuestra conocimientos básicos sobre el país que va a vivir.
  2. El/la alumno/a ha buscado algunas asignaturas que le gustaría hacer en la universidad de destino.
  3. El/la alumno/a demuestra estar seguro/a de su decisión de salir para intercambio.
- 

---

## ■ CONCLUSION

---



Creo llegó la hora de nuestra despedida. Espero que las informaciones que busqué para ustedes sean útiles en el proceso de inscripción en el Intercambio Extraordinario AUGM. Mi intención es que ustedes tengan aprendido un poco acerca de los países donde van a vivir, cómo será el proceso de selección para la movilidad estudiantil, cómo escribir una carta de motivación, cómo es una entrevista, entre otros aspectos. Cualquier duda que ustedes tengan, pueden contactarme por correo electrónico. ¡Suerte!

Un abrazo, de su nueva amiga,

Lia Castillejos.

---

## **Material 2 – elaborado durante a segunda graduação**

### ■ REGISTRA TU EXPERIENCIA

**¿Tienes WhatsApp?**  
**¿Con qué frecuencia y finalidad utilizas la aplicación?**  
**¿Te gustan los stickers de WhatsApp?**  
**¿Cuáles te gustan más?**

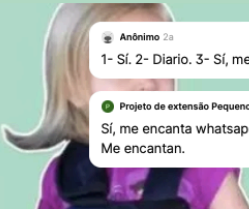
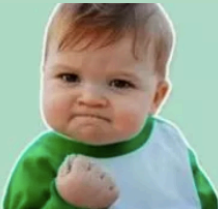


**¡Contesta las preguntas a continuación (si prefieres, utiliza la herramienta voice para grabar las respuestas oralmente)!**

● 11M

COMPARTILHAR

**Registra tus respuestas aquí:**



Anónimo 2a

1- Sí. 2- Diario. 3- Sí, me gustan los stickers de perros.

Projeto de extensão Pequeno Curso Aberto e Online 2a

Sí, me encanta whatsapp. Conozco los stickers de Whatsapp. Me encantan.

### ■ BASTA STICKERS

**Lee, a continuación, un reportaje sobre stickers de WhatsApp. En seguida, contesta a las preguntas que se plantean.**

#### ■ **Lanzan stickers de WhatsApp para responder ante la discriminación y el machismo**

**¿Cuándo y dónde la noticia fue publicada?**

- ☐ En el año de 2017, en la ciudad de Córdoba (Argentina).
- ☐ En el año de 2019, en la ciudad de Rosario (Argentina).
- ☐ En el año de 2019, en la ciudad de Mendoza (Argentina).
- ☐ En el año de 2019, en la ciudad de Córdoba (Argentina).
- ☐ En el año de 2019, en la ciudad de Buenos Aires (Argentina).



**¿Qué tecnología la empresa cordobesa ha desarrollado?**



**¿Con qué objetivo ha desarrollado esta tecnología?**





## STICKERS CONTRA LA DISCRIMINACION

- La noticia que has leído en el módulo anterior trata de stickers desarrollados por una empresa cordobesa para reaccionar a manifestaciones homofóbicas, gordofóbicas, machistas, entre otros. Identifica, en el juego de memoria a continuación, situaciones en que estos stickers pueden ser utilizados.



## IMPERATIVO AFIRMATIVO Y NEGATIVO 1

Como has visto anteriormente, los stickers, muchas veces, son utilizados para dar órdenes, consejos o hacer peticiones de forma más directa. Por eso, además de los recursos no verbales, pueden hacer uso del **imperativo afirmativo** y del **imperativo negativo**. Tras mirar los enlaces sobre ese contenido, haz las actividades propuestas.

Basántote en los stickers a continuación, señala la alternativa **inadecuada** con relación al **imperativo afirmativo**.



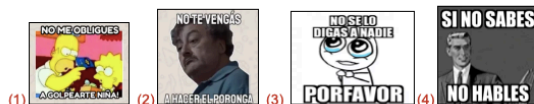
- ☐ Verbos que terminan en -er o -ir (infinitivo), cuando conjugados en la persona **tú/vos** (imperativo), suelen terminar en -e o -í. Por ejemplo: sticker 3.
- ☐ Los stickers 1, 2, 3 y 4 están conjugados en la misma persona: **vosotros/as**.
- ☐ Si las frases de los stickers 1, 2 y 3 estuvieran conjugadas en la persona **usted** (imperativo), dirían, respectivamente, "Baje un cambio", "Frene sus mensajes machistas" y "Siga con sus mamadas, cabrón".
- ☐ Verbos que terminan en -ar (infinitivo), cuando conjugados en la persona **tú/vos** (imperativo), suelen terminar en -a. Por ejemplo: stickers 1 y 2.
- ☐ En imperativo, la conjugación tanto en la persona **usted** como en la persona **ustedes** es igual que en presente de subjuntivo. Por ejemplo: sticker 4.



Basántote en el sticker a continuación, contesta si estás **de acuerdo** o **desacuerdo** con la siguiente afirmación: "en **imperativo afirmativo**, los pronombres van después del verbo". Justifica tu respuesta.



Basántote en los stickers a continuación, señala la alternativa **inadecuada** con relación al **imperativo negativo**.



- ☐ Si en el sticker 2 la frase estuviera conjugada en **usted**, la frase quedaría "No se venga a hacer el poronga".
- ☐ El imperativo negativo se forma con **no + presente de subjuntivo** en todas las personas. Por ejemplo: todos los stickers.
- ☐ El imperativo negativo **no posee irregularidades**. Por ejemplo: todos los stickers.
- ☐ En el imperativo negativo, los pronombres se colocan entre la partícula de negación **no** y el verbo. Por ejemplo: sticker 1, 2 y 3.
- ☐ El uso del imperativo negativo **no es recomendable** para hacer peticiones. Por ejemplo: sticker 3.

Oye, ¿qué quitas tu perreña de aquí?

NO VUELVAS A HACER ESO WEY

SI NO SABES NO HABLES

PONETE LAS PILAS

Tapen eso

¿Por qué te metieron a prisión?

NO ME ODIGUES

NO ME MOLESTES

¡A GOLPEARTE NINA!

GRACIAS

Imperativo afirmativo

Imperativo negativo

### ■ CARACTERÍSTICAS, FINALIDADES Y HERRAMIENTAS

- 

- Página 285

Mira, a continuación, un documental sobre el racismo en México. En seguida, transcribe los fragmentos de 06:06 a 06:35 (Tenoch Huerta) y de 06:40 a 07:14 (María Elisa Velázquez) en el espacio a continuación.



Ojo con los desvíos ortográficos. Si necesario, consulta el [diccionario](#).

[illegible] $+\frac{5}{6}$ 

### STICKERS Y RACISMO 2

Basándote en el documental "El racismo México no quiere ver", producido por el periódico El País, señala (A) ADECUADO o (I) INADECUADO para las aseveraciones a continuación:



- De acuerdo con el científico Adrián Santuario, los datos acerca del racismo en México demuestran que el color de piel es un gran decisivo para el nivel de salario, el nivel de puesto y el tipo de empresa en el que las personas se pueden desenvolver.
- Según el actor Tenoch Huerta, cuando le preguntó a un amigo porque siempre le llamaba para hacer el casting de Jodido, sufrido y de ratero, ya que es uno de los pocos actores que tiene dos carreras (periodismo y actor), la respuesta fue "es porque eres feo".
- En el punto de vista del investigador Patricio Solís, los medios de comunicación y la publicidad suelen reproducir modelos sociales que no representan la composición social de la sociedad mexicana (blancos, rubios etc.), de modo que constituyen uno de los ámbitos más importantes para el desarrollo de prácticas antidiscriminatorias.

## STICKERS EN PERSPECTIVA

En las etapas anteriores, hemos visto como los stickers pueden contribuir tanto para la manutención como para la transformación de problemas sociales como homofobia, gordofobia, machismo, entre otras. ¿Crees que estos problemas también están presentes en Brasil? ¿Ya has visto manifestaciones de esta naturaleza en WhatsApp? ¿Qué otras formas de discriminación ya has presenciado en internet o en otras situaciones de la vida cotidiana?



## CREA TU PROPIO "PACK"



En la tercera etapa de esta actividad, la *youtuber Chica Geek* ha presentado tres herramientas para la creación de *stickers*: Sticker Maker, Sticker.ly y StickersApp. Ahora, tu tarea consiste en utilizar una de estas herramientas (u otra de tu preferencia) para crear un paquete de stickers.

Imagina que te deparas con una manifestación racista en WhatsApp y que deseas utilizar tus propios *stickers* para posicionarte. ¿Cómo lo harías? Crea un paquete de diez *stickers* para manifestar tu opinión en situaciones de este tipo. Comparte tu "pack" en nuestro grupo de WhatsApp. 

Si necesario, mira el video de Chica Geek otras veces.



## ¿Y EL ENEM?

Observa, a continuación, cómo esta actividad te puede ayudar en exámenes como el ENEM.

(ENEM 2016)

Desde Nápoles hasta Johannesburgo, desde Buenos Aires hasta Barcelona, los actos de xenofobia y racismo indican que nos encontramos ante un fenómeno global. Definida por la Real Academia de la Lengua como el "odio, repugnancia y hostilidad a los extranjeros", la xenofobia va de la mano con los flujos migratorios por razones económicas o ambientales, y el desplazamiento forzado provocado por los conflictos armados internos y las guerras. El otro, el que viste, habla y tiene otra cultura y una religión diferente es visto con sospecha, desconfianza y temor en los países del llamado primer mundo. Los políticos de derecha y los grandes medios "ensalzan lo propio y denigren lo ajeno" contribuyendo a crear un clima de miedo y odio hacia el extraño y desconocido.

En el texto, la relación entre el fenómeno discriminatorio y la postura de políticos de derecha y de los grandes medios de comunicación tienen la función de

- ☐ señalar las causas que determinan los flujos migratorios
- ☐ criticar aquellos que favorecen la aparición del miedo
- ☐ denunciar las prácticas que encubren las diferencias
- ☐ quejarse de las acciones tomadas por los países desarrollados
- ☐ hacer públicas las razones económicas de la xenofobia

---

## ANEXO C - ENTREVISTAS<sup>62</sup>

### ADORE

#### Entrevista 1

- 1 [Adore]: Sim, 100% 100%. Estou aqui de livre espontânea vontade.
- 2 [Carolina]: então só para te repetir, deixa eu ver se tá gravando mesmo aqui...
- 3 [Adore]: pra mim aparece que tá gravando.
- 4 [Carolina]: Aham, tá gravando! Mas só para te repetir: eu fiquei bem curiosa com o teu início  
5 da autonarrativa, que tu disse que teve muita dor de cabeça sobre esse tema na graduação,  
6 sobre o tema da autoria. E eu queria te ouvir um pouquinho sobre isso. Quais foram as tuas  
7 experiências como autora de materiais didáticos na graduação, se tu teve essas  
8 experiências...
- 9 [Adore]: Bom, então, eu escolhi, porque eu acredito que é sempre consciente, quando a  
10 gente começa a escrever de uma certa forma, mas depois realmente não me ative a isso  
11 porque eu pensei: “Nossa vou escrever uma Bíblia! Porque se eu vou contar tudo que  
12 aconteceu na graduação e o que tá acontecendo agora, eu vou chegar a 10 páginas!”. E aí eu  
13 cortei um pouco mesmo. O que aconteceu, Carol, foi que, quando eu entrei na graduação,  
14 eu já tinha feito cinco anos de curso de inglês, tá? Então teoricamente eu tava formada no  
15 curso de inglês. Teoricamente, né?
- 16 [Carolina]: Sim, tu já entrou com uma boa proficiência e tal...
- 17 [Adore]: Sim. Quando eu entrei, eu tava ali...segundo o curso de inglês, né, eu já era uma  
18 intermediária avançada, ali...B2. Na graduação eu descobri que não, que eu cheguei como  
19 uma intermediária forte, mas não era intermediário avançado. Depois eu fui desenvolvendo  
20 essa proficiência na graduação mesmo. E eu tinha uma expectativa muito alta! “Nossa! Eu  
21 vou aprender a criar coisas!”. Na época, na minha cabeça, eu não pensava “material  
22 didático”, né? Porque eu não tinha essa noção. Mas eu pensava: “eu vou criar coisas, eu vou  
23 ensinar as pessoas inglês com essas coisas...”. E embora eu tenha me desenvolvido muito  
24 como pessoa no [nome da escola de Ensino Médio onde estudou], eu tive um tempo muito  
25 difícil lá. Então eu tava com uma expectativa de que a graduação ia me salvar! Sempre gostei  
26 muito de estudar, sempre fui muito CDF, eu gosto mesmo! Mas eu passei por muito  
27 perrengue no [nome da escola de ensino médio onde estudou] e eu tava muito feliz de fazer

---

<sup>62</sup> Assim como o que foi feito nas histórias de vida e nos materiais didáticos, foram suprimidas das transcrições das entrevistas aquelas informações que pudessem comprometer o sigilo das identidades dos professores participantes. Nos casos em que a supressão eventualmente prejudicasse a compreensão do texto, foi feita uma recuperação contextual, indicada entre colchetes. Além disso, para facilitar o processo de unitarização, bem como a localização dos trechos remetidos ao longo do capítulo de análise, as linhas dos textos transcritos foram numeradas.

uma coisa que eu realmente queria. E eu cheguei lá e tive uma experiência fantástica em inglês 1, com um professor que...e aí eu entendi que não ia ser bem o que eu achava que ia ser, que nós teríamos sim um livro, mas que ele seguiria este livro, às vezes subvertendo este livro, mas que a gente receberia cópias...um pouco parecido com o que eu fiz no cursinho. Esse foi o primeiro baque, mas o professor não deixava isso afetar ninguém! Era o primeiro semestre, tinha muita gente de muitas proficiências diferentes, então assim: tinha gente que nunca falou inglês achando que ia aprender na universidade e tinha nós, intermediários fortes, tinha gente avançada...E o que que ele começou a fazer? Ele começou a pedir ajuda de quem já era mais proficiente para fazer as mediações, então ele pedia muito ajuda minha, de um outro colega e de uma outra colega também. O material ele foi ficando assim...eu não dava muita bola que a gente usava um livro! Não me incomodava. Só que, quando eu passei pro inglês 2 e pro inglês 3, nós pegamos professores diferentes, porque as pessoas são diferentes, têm didáticas diferentes, práticas diferentes, né? E lá no passado eu era muito imatura, muito imatura! E imatura assim em questão disso mesmo, de como que se aprende, como que se ensina, né? E aí eram professores mais tradicionais. E eu, com meu grupo de amigos, começamos a lutar contra o sistema por causa do livro. Então nós reclamamos na coordenação, nós não queríamos usar aquele livro! Então, assim, teve um dia que ficou demais, as nossas reclamações estavam demais, e aí a gente reclamava, e aí a gente fazia pirraça: saía da aula para não fazer a atividade da folhinha, aí saía um, daqui a pouco saía outro...era uma coisa, assim, ensino médio no segundo semestre da graduação! A gente entrava na aula, a professora fazia chamada e a gente saía e voltava tipo...50 minutos depois! Todo o grupo assim! Porque a gente achava que aquilo ali não era o que a gente tinha que aprender em língua, não era o tipo de prática que a gente tinha que ter. E aí lá atrás o problema era o livro. A gente brigava com o livro: então a gente dizia “esse livro é ruim, esse livro é ruim”. Só que nenhum dos meus colegas, exceto um, na verdade, havia tido experiências docentes. Então a gente dizia que o livro era ruim na perspectiva do aprendiz. E eu já tinha cinco anos de livros, livros e livros na minha vida e dizia: “não, o livro é ruim mesmo, eu já tive livros muito melhores!”. E a gente brigou muito e não deu em nada, a não ser que a gente ficou conhecido, com uma péssima fama, ninguém queria dar aula pra nós porque era uma turma muito difícil, porque era uma turma que nada agradava, entendeu? E claro, isso mudou, e aí por isso que eu mencionei isso no início da narrativa. Porque hoje eu lembro dessa história e penso “eu fui horrível com a professora”! Eu não seria dessa forma, né? Eu acho que...tá, para o meu estilo de aprendizagem, eu acredito que faltou? Faltou, mas o problema não era o livro. O problema era a prática porque, no primeiro semestre, tinha um xerox e nunca foi um problema!

[Carolina]: Era uma questão da didática, né? Como usar, como inserir aquele livro ali com vocês...

[Adore]: E aí era uma questão muito engraçada, Carol, porque era uma questão até do corpo. A gente vinha de um professor que se agitava muito, que levantava e girava as cadeiras, a gente sentava...e ela não se levantava. Ela chegava na sala, sentava e dava aula dela sentada. Até isso incomodava! Então, na época eu dizia que era o material. E a gente foi lutando contra

69 isso até mais ou menos o inglês... (nós temos oito, né, por causa dos oito semestres), língua  
70 inglesa 4. A nossa professora foi a [nome da professora], que era orientanda do [nome de um  
71 professor conhecido em comum]. Ela era substituta na [nome da universidade onde estudou]  
72 e ela subverteu o sistema total e nos introduziu as *webquests*. A gente teve um semestre  
73 MARAVILHOSO. A nossa turma ficou supersatisfeita! E aí a [nome da professora] dizia para  
74 nós: “Que estranho, falaram tanto de vocês, mas vocês são tão legais, é tão bom dar aula pra  
75 vocês”. Eu disse: “É, talvez seja porque tu subverte que nem a gente gosta de se subverter as  
76 coisas!”.

77 [Carolina]: E aí tu começou a criar coisas no quarto semestre, digamos assim.

78 [Adore]: Isso! Aí o que que acontecia? Nas aulas de língua...não sei se é semelhante aos  
79 outros cursos de graduação, né, mas aqui na [nome da universidade onde estudou] era o  
80 seguinte: a gente tem demasiadas disciplinas do português e chegou num semestre que a  
81 gente tinha uma disciplina do inglês que era só a língua. Então a gente tinha oito disciplinas  
82 de Língua Portuguesa e uma só do inglês! E isso a gente se revoltava também! Não era só  
83 com o material né?

84 [Carolina]: Vocês têm licenciatura dupla ou é simples só?

85 [Adore]: É dupla. Todas são duplas. Não. Na verdade, tem português puro, né, então não são  
86 todas.

87 [Carolina]: Mas a que tu fez era dupla?

88 [Adore]: Era dupla sim. E aí a gente teve aula com ela e aí ela botou a gente muito no *front* a  
89 fazer muito trabalho, né? Então a gente criou *Webquest*, a gente deu aula para os nossos  
90 colegas, a gente teve trabalho colaborativo. Então a gente...“ah, vocês vão ensinar adjetivos,  
91 vocês vão ensinar isso”. A partir de um conteúdo gramatical, mas estava ali sabe? Ali. Tava  
92 ali, né? Eu entendo hoje como professora que isso também influencia o nível da proficiência.  
93 No inglês quatro nós estávamos muito mais nivelados. Quem não sabia inglês já tinha  
94 desistido. Então o fluxo da turma e o fluxo de produção da turma era muito parelho, então a  
95 gente estava mais entrosado porque não ficava tanto foco só “ai, Fulano consegue falar ou o  
96 ciclano consegue falar”. Todo mundo interagia muito!

97 [Carolina]: Todo mundo sabia que tinha condições para isso, né?

98 [Adore]: Era. Todo mundo ficava mais confortável! E aí a entrada, na época, da [nome da  
99 professora], nos levou pro topo de experiências e aí a gente começou a criar alguma coisa ali.  
100 Então, mesmo que no cronograma na ementa de língua aqui não tenha nada que a gente  
101 tenha que criar coisas, a [nome da professora] foi a primeira pessoa que nos colocou a criar  
102 coisas, a testar. Na época a gente não tinha tido aula de metodologia do ensino de língua  
103 estrangeira ainda, mas ela foi a primeira que nos introduziu ao PPP, a gente pensar, mesmo  
104 na aula de língua quatro, então foi ali um divisor de águas pra mim. O livro ainda tava ali, mas  
105 a prática dela transformava muito tudo que a gente tinha que fazer. No inglês 5, a gente  
106 novamente pegou uma professora um pouco mais tradicional, entre aspas. Eu não gosto de

107 dizer bom e ruim pra didática, porque eu acho que depende, mas com uma didática que se  
 108 encaixava com o nosso estilo de aprendizagem. Então ela era um pouco mais tradicional, a  
 109 gente tinha umas provas mais tradicionais, a gente tinha que ler um livro...era uma pegada  
 110 mais tradicional, mas era dinâmico ainda. Então a gente tinha o livro ali. Ele tava ali. A gente  
 111 às vezes fazia uma cara de ranço, mas ela...e com o professor, o primeiro, e como a [*nome da*  
 112 *professora*], a gente deixava passar o livro. Aí a gente já tinha parado de lutar. Aí no inglês 6,  
 113 a gente pegou uma professora que tem um histórico bem ruim no curso e foi quando eu  
 114 pensei em passar para português puro eu não ia mais fazer licenciatura dupla porque...ah,  
 115 não dava! E aí a discussão do livro voltou no inglês 6. Só que ela era muito...ela era muito  
 116 autoritária e conhecida por ser autoritária. Então a gente brigava fora da sala de aula, mas  
 117 não ia dar em nada, né? E ali foi péssimo, foi muito, muito ruim, assim, ruim num nível que  
 118 aí eu pensei tipo: “ah não, criar coisas para mim, tudo que eu tinha começado a criar com a  
 119 [*nome da professora*], um pouco com a [*nome de outra professora*] também, que a gente  
 120 criava mais sobre nós, não materiais de ensino, mas a gente tinha trabalhos muito autorais  
 121 no inglês cinco, né, com a [*nome de outra professora*]. E quando chegou no 6 com essa  
 122 professora eu disse não, talvez eu esteja viajando e não tem mais outro paradigma. Na  
 123 verdade, talvez somente este seja o paradigma! Esta é a aula de inglês. No máximo um  
 124 semicírculo e não tem mais o que fazer, né? E aí foi péssimo, eu fiquei muito abalada  
 125 psicologicamente. Ela...não só para mim, mas para outras colegas, ela disse que nós não  
 126 merecíamos estar no inglês, porque nós não éramos proficientes para estar no inglês 6, que  
 127 não sabia como que nós tínhamos chegado ao inglês 6. E o terrorismo era no sentido de  
 128 assim, tanto, Carol, que a gente tinha feito exercício certo e, quando ela pedia para ler, a  
 129 gente lia da linha errada, entendeu? Então assim, aquilo ali destruiu. Eu disse assim: não, não  
 130 dá para mim. E aí na época eu já tava tendo também experiências mais significativas com o  
 131 português e comecei a me afastar em inglês ali na transição do 5 pro 6. Então foi nesse  
 132 sentido que eu mencionei isso na minha auto narrativa. Depois a criação de material mesmo  
 133 ela só foi aparecer pro inglês no estágio. Dali eu não criei mais nada, nada. E, claro, criei coisas  
 134 do português, porque eu tava no PIBID, todos os trabalhos que eu apresentei nos anos de  
 135 [*nome de evento na área de ensino de línguas e tecnologia*] e tudo mais foram frutos do PIB  
 136 de língua portuguesa.

137 [Carolina]: E te ajudou? Tu acha que o Pibid contribuiu com esse lado da docência?

138 [Adore]: Total! Total! Eu sou uma pessoa pós PIBID que eu não sei se eu seria se não  
 139 tivesse...enfim, o Pibid foi muito importante. Na época eu tive oportunidade de prestar pro  
 140 Pibid inglês, mas eu escolhi ir para o português porque eu tava com todas essas crises  
 141 identitárias em relação ao inglês. E aí acabou que eu consegui passar com essa professora,  
 142 bem apertadinho, mas passei. E resolvi: não, vou terminar. Agora que eu já tô aqui no seis,  
 143 eu vou ficar com a licenciatura dupla mesmo. Eu lembro que tinha um professor, um outro  
 144 professor, muito querido meu, que me dizia: “Adore, tu não vai morrer de fome se terminar  
 145 o inglês, hein, sempre se precisa de um professor de inglês em qualquer birosca?” Eu não tô  
 146 dizendo que professor de português passa fome, mas pensa...

147 [Carolina]: Não...é uma carta na manga, né?



148 [Adore]: E aí eu pensava: não, tá, vamos em frente! Vamos né? Vamos indo e aí acabou que  
149 ele teve razão, né? Realmente foi o inglês que me tirou do buraco financeiro. E aí foi o Pibid,  
150 Carol, que mudou totalmente a minha prática, principalmente para eu visualizar a  
151 importância da colaboração. Eu era uma professora em formação, claro, né, talvez um pouco  
152 egoísta antes do Pibid. Uma pessoa que talvez quisesse receber os créditos...

153 [Carolina]: Sim, tipo: “eu que fiz isso”, né? É meu e ninguém toca!

154 [Adore]: Exatamente! Então, assim, era uma questão muito...até um pouco controladora  
155 intelectualmente falando, né? Hoje eu tenho outra visão muito diferente pós Pibid, sem falar  
156 que o Pibid me fez ver uma realidade que a gente sabe que existe, mas a gente não imagina  
157 que a criança no 7º ano vai chegar e vai dizer que o pai tá preso, que o pai bateu na mãe,  
158 que...e vai te jogar aquilo ali e tu tem uma atividade com o jogo para fazer com ela.

159 [Carolina]: E ela tem que se “divertir”, né?

160 [Adore]: Exatamente. E isso me fez olhar muito mais para como planejar coisas que sejam  
161 significativas, né? E aí foi transformador para mim, mas é nesse sentido. Eu briguei muito, na  
162 graduação, por causa do uso do livro didático no curso de letras inglês, muito!

163 [Carolina]: E aí aproveitando esse gancho que tu falou agora, né, vendo a realidade tu  
164 começou a ver essa importância de fazer coisas significativas. Tu acha que foi aí a sementinha  
165 pra hoje tu ter uma característica tão marcante de fazer materiais personalizados? Porque é  
166 uma marca tua, né? Pelo que tu escreve ali, pelo que eu vejo, é uma marca das tuas aulas os  
167 materiais personalizados, as aulas personalizadas, não só o material, né? Tu acha que foi aí  
168 então que nasceu?

169 [Adore]: Eu acho. Eu acho que primeiro nasceu lá com a [*nome da professora*], no inglês 4.  
170 Claro que depois a transformação foi com o Pibid, mas a sementinha foi ali, né? Foi de ver:  
171 não, eu consigo pensar em alguma coisa, a criatividade não é um dom, eu não sou melhor do  
172 que ninguém, ela é um exercício. Então como eu convivia com pessoas muito criativas, que  
173 pensavam muito parecido comigo, a gente conseguia criar coisas muito divertidas, assim,  
174 engraçadas, em inglês, né? Então foi isso assim que que fez...porque também teve um  
175 momento, que talvez não tenha ficado muito claro na hora de escrever, mas em seguida que  
176 eu decidi trilhar esse rumo diferente de não trabalhar mais na escola, de sair, e de ser a minha  
177 “eupresa”, como eu digo, existiu um momento que eu também voltei a ser um pouco a Adore  
178 da graduação e dizer: “não, aqui nós não usamos livros, a minha empresa não usa livros  
179 didáticos”. E aí eu vendia, muito no início, isso há uns dois anos e meio atrás, que o material  
180 era personalizado, do zero! Isso mudou. Não é mais, e eu não acho que precisa ser para ter  
181 qualidade, isso é uma coisa que eu desconstruí. Então isso é uma diferença: existe um  
182 material tradicional por trás das minhas aulas, mas o que se tornou a minha marca é  
183 personalizar. Então, às vezes eu subverto o material. Às vezes não, sempre. Ah...não sigo a  
184 linearidade do livro, às vezes diz ali que a unidade 1 é tal coisa, mas eu vejo que na 3...é muito  
185 melhor começar com meu aluno pela 3 porque ele já tem a base do que tem na 1. Então eu  
186 vou lá e começo pela 3 e depois eu volto pra 1.

187 [Carolina]: Sim, na verdade, tu tá personalizando a aula de acordo com o teu aluno. O material  
188 entra aí, né, depois.

189 [Adore]: Exatamente, mas antes eu tinha uma coisa meio Adore da graduação, assim: não,  
190 aqui não, aqui o problema é o livro.

191 [Carolina]: É...a gente quer se afastar do que a gente considerou lá atrás que tenha dado  
192 errado, que não tenha funcionado, né? Eu acho que depois, quando a gente vai ganhando  
193 experiência, a gente vê que é tudo muito complexo, são várias coisas, né? Não dá pra a gente  
194 colocar, entre aspas, a culpa numa coisa só, no material. E te ouvindo falar assim eu percebo  
195 muito isso na tua fala, uma espécie de sinergia entre o professor e o material...porque tu  
196 falou ali dos teus colegas, que eram tão criativos quanto tu e vocês tinham um entrosamento  
197 mesmo de uma equipe, e aí o resultado disso eram materiais legais, divertidos, que de certa  
198 forma refletiam esse entrosamento de vocês. Tu acha que o material tem que ter esse DNA  
199 do professor, essa assinatura? Tem que ter um pouquinho da gente no material? Tu te  
200 coloca? Tem muito da Adore no material?

201 [Adore]: Eu acredito. Uma pergunta que eu sempre me faço, antes mesmo de pensar qual é  
202 o meu objetivo linguístico, ou extralinguístico, é: eu gostaria de ter essa aula? Às vezes os  
203 meus alunos propõem coisas. Eu tinha aluno que era muito louco dos signos e a gente sempre  
204 falava de signos. Só que ele era muito, muito, muito pré-básico, assim, então a gente ainda  
205 não tinha conversas muito substanciais em inglês. E aí teve um dia que não sei o que tinha  
206 acontecido com meu computador e eu falei que era o mercúrio retrógrado, e aí ele me disse  
207 assim: “ai, *teacher*, dá para a gente ter uma aula sobre signos?”. E ele é muito pré-básico!  
208 Então eu disse assim: “dá”. E aí foi uma das aulas que eu montei DO ZERO! Zero, zero mesmo,  
209 assim. E aí eu pensei nisso: eu gostaria de ter essa aula? Tô te dando só um exemplo né? Eu  
210 sempre penso nisso: eu gostaria de ter essa aula? Então tava ali tudo que tinha que tá, tinha  
211 que estar no nível dele. Não foram conversas muito substanciais, com muita complexidade  
212 de estrutura, mas ele sabia falar do signo dele, ele sabia falar qual era o ascendente dele,  
213 qual era as características dele, enfim, ele acreditava, né, então pra ele fez sentido e eu  
214 também. Então eu acredito 100%, Carol, assim bem em Caxias mesmo, que o DNA do  
215 professor precisa estar impresso ali porque se a gente não se conecta com aquilo, como que  
216 a gente quer que o nosso aluno se conecte? Claro que às vezes os interesses são diferentes:  
217 eu sou uma pessoa que, por exemplo, eu contraria todos os professores de inglês: eu não  
218 gosto de Harry Potter. Não gosto. E tem alunos fascinados, assim ó, fascinados! Então vou lá,  
219 não...vou aprender um pouquinho, vou jogar um pouco para o meu aluno, o que tu pode me  
220 ensinar? Não vou também me fechar e dizer não, eu não gosto, eu não faço, não vou  
221 trabalhar, mas aí eu tento inverter um pouco a prática. Se é uma pessoa...se é um aprendiz  
222 que já tem um pouco mais de domínio, já consegue alguma desenvoltura, mesmo que seja  
223 ainda básica eu jogo: que que tu pode me falar desse personagem? Que que a gente pode  
224 falar sobre ele? E eu ajudo ele e ele me ajuda. Eu posso não tá gostando, meu DNA pode não  
225 tá ali, mas a gente encontra o meio termo.

226 [Carolina]: Achei interessante o que tu falou. E aí me ocorreu agora, não tinha parado para  
227 pensar, que às vezes, e aí vai também da nossa maturidade, da nossa experiência de avaliar:  
228 quando é mais vantagem, até em questões de tempo investido mesmo, tu adaptar e quando  
229 é mais vantajoso criar do zero. No caso desse aluno dos signos, tu criou do zero porque,  
230 provavelmente, pra adaptar o material pronto, tu ia ter que fazer tantas adaptações para o  
231 nível dele que seria um material novo.

232 [Adore]: Exatamente! Exatamente! E aí entra talvez a crítica ao material tradicional. Esse é  
233 um tipo de temática que tu não encontra no material tradicional, né? Mas é porque a gente  
234 sabe que tem uma prescrição acadêmica, que tem os centros de línguas que desenvolvem  
235 são centros internacionais que tentam homogeneizar todo mundo, então a gente vai ainda  
236 encontrar coisas nos livros que não representam. Então geralmente no adaptar é isso, né,  
237 sempre a gente vai passar num curso básico pelo tópico de família, por exemplo. Aí tu abre  
238 o livro, tu vai ver aquela foto que é aquele casal loiro, branco, do olho azul, com filhinho, uma  
239 filhinha, geralmente dos dois sexos biológicos. E eu penso: não, por que eu não ponho uma  
240 foto da minha família pra falar sobre a minha família? E aí geralmente eu levo uma foto  
241 minha, da minha namorada e do nosso gatinho. E aí a gente fala das relações ali, peço a foto  
242 da família daquele aluno. Então o adaptar é nesse sentido. Não é ruim que ele aprenda a falar  
243 sobre a família. Às vezes parecia que a minha crítica era isso: aí, por que que eu tenho que  
244 ensinar meu aluno a usar o possessivo S? Porque a gente vai se comunicar usando aquele  
245 recurso ali, só que não precisa ser com aquela foto que não faz sentido nem para ele nem  
246 para mim.

247 [Carolina]: É a questão do falar de si, né? Eu comentava muito isso com os alunos, de priorizar.  
248 Não importa se tu vai ensinar conjugação verbal ou concordância, não importa qual o tópico  
249 gramatical, mas oportunizar que o aluno fale de si porque quando a gente tem essas  
250 oportunidades a gente cresce, a gente revê coisas, a gente aprende, falar é legal, escrever  
251 legal, sobre si. Eu acho que muito da minha pesquisa tem a ver com isso, pegar as  
252 autonarrativas, depois entrevistar as pessoas...porque essa questão da autoria a gente nem  
253 sempre para pra refletir, em relação ao que a gente já fez, o que a gente está fazendo e como  
254 a gente está fazendo. E me parece que tu tem uma clareza muito grande do teu propósito,  
255 de onde tu quer chegar. Na tua autonarrativa eu percebi muito isso, que a graduação ela não  
256 me satisfaz até aqui, então eu fui procurar cursos fora, fiz vários cursos, mais voltado para as  
257 tecnologias, né, porque eu entendi que depois tu emendou o mestrado e isso era o tema.  
258 Então tu fala muito em algumas partes dessa questão da importância dessa  
259 instrumentalização que tu teve. Aí, claro, isso se reflete no teu trabalho. Tu faz um trabalho  
260 multiplataforma, integrando várias. Tu acha que tá nesse ambiente digital, porque tu tá  
261 exercendo a tua docência no ambiente digital, usando uma rede social como ferramenta de  
262 trabalho e de divulgação do teu trabalho, tu acha que isso contribuiu com esse teu jeito de  
263 pensar, coisa que a graduação talvez não tenha feito?

264 [Adore]: Sim, sim. Acho que sim. E eu sempre converso isso com as pessoas que convivem  
265 mais comigo, né? Tanto que quando eu terminei o mestrado, eu, enfim, tive uns perrengues,  
266 perdi uma seleção de doutorado, mas abracei aquela perda ali e vivi outras coisas fora da  
267 academia né? E eu sou uma profissional/pessoa que defende o diálogo teórico-prático; eu

268 não sou contra academia, coisas assim. A gente sabe os problemas que tem, mas eu também  
269 acredito que a gente aprenda muito nessa relação. Mas eu vivi muitas coisas que não são  
270 validadas na academia e eu acho que essas coisas que eu vivi contribuíram para o que eu sou  
271 e pelo menos muito certa do que eu quero. Geralmente foram coisas que envolveram  
272 dinheiro, como eu mencionei na autonarrativas? Sim, porque eu mencionei cursos pagos e  
273 tudo mais, né, mas o que eu aprendi me instrumentalizando em *Google slides*, por exemplo,  
274 eu gostaria de ter aprendido na graduação. E eu acredito firmemente que é algo que pode  
275 ser incorporado. A gente sempre discute, eu discuti também na minha pesquisa, que não é  
276 só o nível técnico, também é o nível semiótico, mas o nível técnico ele é importante. Não  
277 adianta, a gente não faz uma coisa sem a outra nas dimensões dos letramentos digitais. Então  
278 para mim é muito fácil, para mim às vezes é intuitivo. Eu fiz o curso mais para me achar no  
279 meio do que para entender como fazia, porque eu sabia mexer naquelas coisas ali. E aí aquela  
280 instrumentalização, daquela forma, tipo assim, coisas que a gente sabe que o que as  
281 plataformas *Google* permitem: várias pessoas mexendo no mesmo documento, todo mundo  
282 sabe isso, né? Só que eu não conseguia visualizar aquilo funcionando na minha aula. Aí eu fiz  
283 um curso de instrumentalização e pensei: nossa, gente, mas é muito fácil, tá tudo integrado!

284 [Carolina]: Sim, tu precisava ali de um gatilho, de um empurrãozinho pra conectar as coisas,  
285 né?

286 [Adore]: E aí porque que até me deu uma fúria, assim, uma revolta, em seguida que eu fiz  
287 esses cursos fora da academia? Me gerou um sentimento de revolta porque eu penso: pô,  
288 isso tinha que tá no curso, né? Eu sei que não é fácil, eu sei que a gente tem uma pressão  
289 estrutural acadêmica dentro da própria Universidade, não é só o professor querer fazer, né,  
290 eu sei, o currículo, as ementas...Mas me deu aquilo porque eu penso que tipo...parece que é  
291 privar um pouco professor de saber que ele pode ganhar dinheiro daquela forma ali, que  
292 existem outras formas de dar aula.

293 [Carolina]: Sim, isso. Tu é a prova viva disso, né? Tu tá dando aula em outro espaço, né? Não  
294 é no espaço tradicional, não é com a folhinha ali. Então eu acho que a gente tá vivendo agora  
295 um choque geracional muito grande nas universidades, né, entre os professores e os alunos.  
296 Tem professores que são de outra época e os alunos chegando novos, assim, do ensino  
297 médio, com uma outra forma de estudar, uma outra forma de... até de pensamento, assim.  
298 Então eu vejo essas coisas se chocando muito. Acho que tem a ver com geração. Claro que  
299 tem muitas pessoas que são de outros tempos que se atualizam e tudo. Precisam se  
300 reinventar né?

301 [Adore]: E eu acho que a gente pode ter uma combinação. Claro, sempre cuidando pra gente  
302 não fazer aquilo de novos vinhos em garrafas velhas, que nem é meu, foi a [...] e o [...] que  
303 falaram isso, mas eu nunca esqueci dessa citação. Eu sei que a gente tem que ter cuidado.  
304 Mas às vezes até a roupagem, né? Mesmo que a gente não entre no cerne do problema, ela  
305 já ajuda. O tradicional ainda tá ali, não é negar o tradicional. Eu sempre digo quando eu vou  
306 apresentar o meu curso e tal, e aí às vezes as pessoas me perguntam do tipo assim: “Tá, mas  
307 aonde que tudo isso vai ficar?”. E aí eu mostro a sala virtual, mostro alguns *slides*...E aí eu

308 sempre pergunto para pessoa: quando tu estudava na escola, tu eras a pessoa que  
309 completava o caderno, que precisava da caneta colorida, do post-it, ou tu era a pessoa que  
310 não, o caderno para ti era só pra tua mãe brigar ou o teu pai brigar contigo, que tava gastando  
311 dinheiro em caderno? E a pessoa me disse assim: “Ba, eu amo a função do caderno, eu amo,  
312 eu sou viciado em papelaria, eu adoro, eu já tô super empolgada que eu vou começar a fazer  
313 aula de inglês, eu vou ter meu caderninho de inglês...”. Bom, não é de todo mal, porque é  
314 uma tecnologia também, a gente sabe disso!

315 [Carolina]: Claro! E tem uma relação de afeto ali, né?

316 [Adore]: Exatamente! E aí como que tu age? Não, aqui somos 100% digitais, cê não pode usar  
317 o seu caderno, cê nunca vai fazer o seu caderno. E aí eu caminho na direção dele. Eu mostro:  
318 olha, tu tem esse exercício aqui para fazer no slide, mas tu sente confortável passando para  
319 o caderno? Aí alguns dizem: “ai, Adore, adoro copiar!”. Copia! O que é que tem? Tem pessoas  
320 que dizem: “não, Adore, aqui no slide tá show para mim! Dá para a gente ter um caderno  
321 virtual?”. Dá. Eu faço um box virtual e com...tipo um sumário, né, com os títulos do ladinho,  
322 e cada aula é só clicar no título que tá tudo anotado ali, entendeu? Então assim, é um pouco  
323 do tradicional com, talvez, a mesma proposta, mas funciona para pessoa. E eu acho que isso  
324 é que tem que ficar. Não é que tem que ficar muito claro, mas é o que me guia, sabe, Carol?  
325 Tá funcionando para o meu aluno? Eu estou tendo resultados? Eu tenho um aluno que não  
326 anota absolutamente nada! Nada! O que para mim é absolutamente surreal porque eu sou  
327 a louca do caderninho! Então mesmo que eu trabalhe no ambiente virtual, eu fico assim, eu  
328 anoto as coisas antes de começar a fazer no computador, esse é o nível né? Mas ele não  
329 anota e tá tudo certo! Ele faz a tarefa dele no slide como eu sempre proponho, eu corrijo ali  
330 mesmo, às vezes se é um texto é no docs, se temos um link de formulário a gente vai, eu vejo  
331 no formulário a resposta dele e manda um PDF com comentários depois...e ele subiu de cargo  
332 onde ele tava trabalhando, que era o que ele queria com o inglês! Então assim...tá  
333 funcionando, mas eu não posso deixar a forma como eu aprendi interpelar a forma como  
334 meu aluno aprende. Acho que por isso que eu sempre me coloco nesse lugar: eu gostaria de  
335 ter essa aula? Qual é o objetivo do meu aluno? Meu aluno não tem o conhecimento técnico  
336 pedagógico, mas ele tem um objetivo. Se ele não tem, eu tenho que ajudar ele a ter esse  
337 objetivo. E aí a gente constrói. Então eu trabalho muito com a questão do celular também,  
338 muita gravação de voz para a gente fazer pronúncia e etc., os diários de voz. E tem alguns  
339 que não funciona. Eles dizem “ai, Adore, não gosto de gravar minha voz”. Eu digo: bom, vai  
340 te prejudicar em tal ponto, mas tudo bem, a gente tem outras estratégias. Eu não me importo  
341 de fazer repetição em aula, então vamos pegar esse momento para ser um pouquinho mais  
342 tradicional. Vamos repetir. Eu falo e tu repete.

343 [Carolina]: É essa coisa de ir negociando, né? A decisão não é só do professor porque, se a  
344 gente for tomar as decisões sozinhos, a gente vai fazer as coisas como a gente quer, no ideal...

345 [Adore]: E aí foi isso, Carol, que fez eu começar a querer sair do cursinho. Foi essa a minha  
346 problemática: eu tinha que tomar decisões como se eu fosse... a hierarquia. Eu é que tinha  
347 que tomar as decisões sem escutar o meu aluno. E isso começou a me incomodar!

348 [Carolina]: é... porque daí é uma empresa, né? Ela tem o seu método e o professor ele entra  
349 ali meio como um “executor”, então ele tem que ficar ali balizando: aqui fugiu um pouquinho,  
350 aqui não sei o quê...

351 [Adore]: Exatamente! Então...claro que muitos fatores, né, eu mencionei o financeiro  
352 também ali na minha autonarrativa. Não é que eu não tinha resultado com meus alunos, né?  
353 Porque a minha prática continua sendo a minha prática independente do método, mas era  
354 muito sofrido, muito desniveladas as coisas, muito perdidas, assim.

355 [Carolina]: Tu te sentia menos livre nessa época? Hoje tu se sente mais autora, se a gente  
356 pudesse dizer desse jeito?

357 [Adore]: Sim. E eu acho que isso é um aspecto...eu demorei muito, tá... muito tempo não,  
358 porque eu sou recém-formada até, né, mas assim, eu posso te dizer claramente que nos dois  
359 primeiros anos, dois anos e meio, eu negava isso. Então o meu problema é que eu não tenho  
360 conhecimento pedagógico suficiente. Eu talvez eu não tenha tido tantas coisas na graduação  
361 sobre planejamento de aula, sobre metodologia, método, diferença entre abordagem. E aí  
362 eu tentava anular tudo que eu tinha estudado por fora, tipo, claro que eu sei diferença dessas  
363 coisas porque eu sempre fiz pesquisa, eu sempre estive na iniciação científica como  
364 voluntária. Eu não sei tudo porque ninguém sabe, mas eu sei a diferença e aí eu negava,  
365 sabe? Não, é por causa disso, tá me faltando instrumentalização pedagógica, não digital, e aí  
366 eu não consigo me adaptar por causa disso, porque eu não me sinto segura. E aí depois que  
367 eu comecei a migrar, primeiro devagarinho, né, pra ter certeza que eu ia fazer essa aposta  
368 alta de largar lá e ficar sozinha, foi vendo que, não, na verdade era porque eu tava negando  
369 esse aspecto da minha identidade docente: eu sou uma professora autora e eu gosto de ser  
370 uma professor autora!

371 [Carolina]: Tu gosta? Tu sente prazer quando tu tá fazendo o material?

372 [Adore]: Muito! Às vezes me dá uma dor de cabeça do cão, porque eu invento! Mas eu fico  
373 muito feliz! Nem tudo dá certo? Nem tudo dá certo, né? Mas me traz muita felicidade, algo  
374 que eu não tinha no cursinho.

375 [Carolina]: Tu acha que tu desenvolveu com a tua experiência uma intencionalidade  
376 pedagógica? Porque me parece isso, né, tu olha pro teu aluno, pelo que tu mencionou, tu faz  
377 algumas perguntas para te orientar. Essa do caderno me pareceu muito interessante: ah, tu  
378 é mais fã da papelaria ou é mais digital? Tu acha que tu foi desenvolvendo uma característica  
379 da tua personalidade como professora, essa intencionalidade?

380 [Adore]: Acho que sim, e às vezes não é fácil colocar em prática essa intencionalidade porque  
381 a gente precisa abrir mão desse controle. Às vezes eu fico pensando: nossa, mas eu sou a  
382 professora, porque que eu tô negociando tanto? Então às vezes eu me puxo a orelha no  
383 sentido de: tá, eu vou escutar meu aluno, a gente vai negociar, mas vai ter um limite no  
384 sentido da intencionalidade de tipo assim: eu não posso perder de vista o que eu combinei,  
385 o resultado que eu disse para ele que nós vamos chegar, mesmo que a gente saiba que não

386 tem um ponto final. Quem é de fora chega querendo um ponto final, então a gente tem que  
387 balizar e ó: não é o ponto final. Por isso que às vezes as pessoas fazem uma aula-apresentação  
388 comigo, Carol, e dizem: “ai, Adore, gostei muito da aula, mas eu acho que teu curso não é  
389 para mim”. No início eu ficava assim: nossa, que péssimo, eu sou horrível!

390 [Carolina]: Sim, te frustrava!

391 [Adore]: Sim, me frustrava! Disse assim: não...e, claro, consciente da posição privilegiada  
392 100% que eu ocupo desta escolha como ela se organizou, né. Poder dizer: tudo bem, não  
393 serviu para ele, mas tem outros tantos que estão aqui comigo que serve, que estão indo pra  
394 frente, porque tem essa característica de que é muito mão na massa. O aluno que não pega,  
395 não fica. O aluno que não encara, não fica, Carol. Tive pessoas que...antes eu trabalhava com  
396 os contratos um pouco diferentes, agora eu reformulei, mas a minha primeira prática era  
397 trabalhar com contratos de três, seis e um ano. Ninguém fechava um ano no meu primeiro  
398 ano de aulas *online*, todo mundo fechava três [meses]. Aí, eu comecei a pegar algumas  
399 pessoas que pegavam três, aí depois renovavam, renovavam e ficavam. E outras que  
400 pegavam 3 e iam embora. E aí quando eu mandava o formulário de *feedback* de conclusão  
401 do módulo, né, a pessoa só me elogiava. E eu disse assim: ba, mas eu queria que ela fosse  
402 sincera porque talvez tenha alguma coisa ali que eu precise melhorar, né? E aí eu deixava um  
403 tempo, dava uma insistida, voltava a conversar com a pessoa, e aí a pessoa me dizia: “não,  
404 Adore, é que não é para mim porque tu demanda trabalho, e no momento não posso me  
405 dedicar dessa forma”. E aí por muito tempo eu me culpei: pô, eu demando o trabalho do meu  
406 aluno. Aí eu cheguei num momento, eu construí um momento de pensar assim: não é o que  
407 eu acredito, sabe? Eu não vou tirar dinheiro de uma pessoa...eu não vou cobrar, tirar dinheiro  
408 não, né? Mas eu tô recebendo e o que eu acredito é isso: um aluno que faz, que tem que vir  
409 para a aula, contribuir...

410 [Carolina]: E tem uma posição de autoria ali também né?

411 [Adore]: Sim. Eu tenho uma aluna mais tímida e às vezes ela fala tipo assim: “ai, Adore, de  
412 novo isso?”. E aí eu sempre digo para ela: tu tá confortável de fazer? E aí às vezes ela diz: “ai,  
413 sobre esse assunto eu não queria”. Eu digo: não, beleza, esse assunto a gente não faz dessa  
414 forma, mas no próximo eu vou gravar esse diário. E aí ela vai lá e grava. Então a gente negocia  
415 também, mas tá tudo bem se a pessoa não se adapta. Antes eu achava que a culpa era minha,  
416 agora eu vejo que talvez a minha intencionalidade traga alcance certo tipo de público e repele  
417 outro tipo.

418 [Carolina]: Tem uma consequência, né, as formas como a gente age. Eu anotei mais umas  
419 coisas pra não me esquecer de te perguntar. Tem uma passagem que tu disse que tu tava  
420 “financeiramente insatisfeita e pedagogicamente frustrada”. Achei isso bem impactante, né,  
421 é uma síntese que deu para imaginar o momento, esses momentos que são divisores de  
422 águas, quando a gente tem que tomar uma decisão pra onde é que a gente vai e tal. E aí  
423 pensando na tua trajetória, e agora sabendo um pouquinho mais de como que tu começou,  
424 sabendo que tu fez Pibid, por exemplo, e tu destacou no Pibid, até anotei aqui, a questão da

425 colaboração, né? E hoje tu tem a tua “eupresa”, como tu falou. Tu te sente assim solitária?  
426 Tem alguns momentos que tu gostaria de novo de ter essa colaboração com colegas?

427 [Adore]: Eu acho que eu não mencionei na minha autonarrativas, eu não lembro, que hoje  
428 eu tenho parceria com uma outra escola.

429 [Carolina]: Não, tu falou que a professora que te deu aula no curso dos *slides* tu presta serviço  
430 para ela.

431 [Adore]: Isso. É como se fosse, eu sou, né, o que ela chama de co-teatcher. Eu sou uma  
432 teacher colaboradora da escola dela. Eu presto serviço, mas foi buscando essa colaboração  
433 pedagógica que eu me candidatei à vaga de professora colaboradora porque eu tava me  
434 sentindo muito sozinha pedagogicamente porque também nem tudo são flores. Eu queria  
435 conversar sobre coisas pedagógicas. E aí, claro, foi um momento muito crucial para mim. Eu  
436 tava prestando doutorado, eu tava muito exausta, e isso impactou as minha...tava me  
437 preparando, o projeto para seleção, né, na verdade isso impactou bastante as minhas aulas  
438 e eu queria conversar com alguém porque a minha performance tava caindo eu não tava  
439 conseguindo criar nem adaptar muita coisa, eu tava muito bloqueada. E aí foi quando eu tava  
440 me sentindo numa espécie de ilha também, que eu procurei essa parceria. Ela abriu uma vaga  
441 e através dessa parceria eu conheci outros professores que hoje, mesmo que eu não faça  
442 mais parte dessa parceria daqui a pouco, eu sei que eu não estou mais na minha Ilha sozinha.  
443 A gente troca muita coisa. Inclusive a dinâmica de professores colaboradores que essa  
444 professora tem na empresa dela, porque aí sim ela já é uma empresa mesmo, uma ME, como  
445 a gente chama, né, uma microempresa, não uma autônoma, a gente tem uma sala de aula  
446 colaborativa. Todo mundo posta tudo que faz e um pode editar as coisas dos outros, numa  
447 espécie de colaboração raiz! A gente troca muitos áudios, a gente se fala muito pelo  
448 WhatsApp. E pessoas que não necessariamente têm os mesmos alunos, mas estamos ali  
449 prestando todo o serviços para uma empresa, para uma escola *online* que também tem a  
450 mesma perspectiva que nós, então achei um pouco da minha casinha. Teve um momento  
451 que eu me senti um pouco isolada, assim, e também eu tava distante da academia já ia fazer  
452 quase um ano, fora de grupo de estudo, fora de grupo de pesquisa...isso me é muito caro  
453 porque eu gosto muito, então eu tava sofrendo também por estar fora, né, enfim, me  
454 culpando [...]

455 [Carolina]: É, tu passou muito tempo da graduação se envolvendo com esses projetos, aí  
456 quando termina a gente fica meio sem casa mesmo.

457 [Adore]: É. E no mestrado foi muito diferente. A minha orientadora não tinha muitos  
458 orientandos que tivessem coisas afins, ela teve alguns problemas com alguns orientandos,  
459 então agora no doutorado tá sendo um pouco diferente porque ela tem um número  
460 significativo de mestrandos e eu no doutorado. E aí a gente tem um grupo de estudo, então  
461 a coisa começou a funcionar também, a me deixar um pouco menos isolada também, né,  
462 então tudo andou junto. Mas acredito sim, Carol, que teve um momento em que eu me senti.  
463 E sobre a parte que tu destacou, “o pedagogicamente frustrada” era isso, de sentir que lutava



464 contra uma maré metodológica. Não, eu não trabalhava numa escola cuja metodologia  
465 prometia coisas absurdas, tipo, três meses fluência, só falamos inglês, morte à língua  
466 portuguesa, nada disso. Eu trabalhava na escola onde eu estudei, então o carinho e o afeto,  
467 o filtro afetivo lá em cima. O pedagogicamente frustrada ia muito ao encontro de, tipo: eu  
468 era a professora mais nova e eu só poderia dar aulas para crianças.

469 [Carolina]: Sim. Tu acha que...não tem esse conceito, pelo menos eu nunca vi, né, mas a gente  
470 poderia falar que existe um filtro afetivo para os professores, digamos assim? Porque te  
471 ouvindo assim: pô eu voltei como professora da Escola onde eu estudei! Então tinha ali uma  
472 relação de afeto, né? Mas depois foi nessa escola que tu te frustrou pedagogicamente. Então  
473 a gente poderia falar que isso te impactou a ponto de tu parar e bom...preciso mudar os  
474 rumos?

475 [Adore]: Sim, me impactou bastante. Me impactou bastante porque eu tinha uma... eu tenho,  
476 né, porque tá todo mundo ainda muito vivo, admiração enorme pelas meninas. A maioria  
477 foram minhas professoras, outras não, mas eu já as conhecia porque é um quadro sempre o  
478 mesmo ao longo dos anos, não eram pessoas diferentes. Mas eu comecei a ver que não dava.  
479 Primeiro o pedagógico que bateu era isso né: obviamente me dava bem com crianças, mas  
480 eu nunca tinha voz para dizer “eu não quero dar aula para criança!”. Eu era  
481 tipo...internamente era até uma piada, que era creche da tia Adore, porque eu dava aula para  
482 quase todas as crianças, né? E aí eu descobri, na prática, que eu posso me dar bem com elas,  
483 mas eu não gosto de dar aulas para crianças.

484 [Carolina]: Aí aproveitando isso que tu falou sobre a questão da experiência, a gente não tem  
485 essa dimensão quando a gente tá fazendo uma graduação, né, a menos que a gente tenha a  
486 experiência!

487 [Adore]: Porque na graduação sempre nos é dito, e tudo bem que esse seja o quadro, a  
488 ementa, né, que a partir do sexto ano até o ensino médio. Ninguém vai nos dizer que estamos  
489 aptos, teoricamente pela graduação não estaríamos, né, dar aula para o infantil. E aí tu chega  
490 no cursinho e a primeira coisa que querem te dar porque tu não tem experiência é turma de  
491 criança! Então tem uma discrepância entre a realidade do professor de língua inglesa e o  
492 curso de graduação para além do uso das tecnologias. A questão das tecnologias é uma, agora  
493 a questão é outra de não abraçar que o primeiro emprego do professor de inglês recém-  
494 formado vai ser uma turma de criança!

495 [Carolina]: É, eu conheço várias! Eu mesma, a minha primeira experiência foi com espanhol  
496 para crianças. Eu não era nem a professora, eu era auxiliar, bolsista. Tava acompanhando o  
497 professor. Eu era mais uma aluna, na verdade, porque eu aprendia ali com ele, mas também  
498 ali eu vi que talvez eu não fosse gostar de dar aula para criança. Mas eu precisei entrar em  
499 contato com essa prática.

500 [Adore]: Sim, a mesma coisa aconteceu comigo. Eu nunca digo nunca, porque a gente não  
501 sabe as voltas que a vida dá, mas enquanto eu puder escolher, apenas adultos 18+.

502 [Carolina]: E aproveitando isso que a gente falou dos afetos e tudo, tu comentou na tua  
503 autonarrativas sobre uma baixa autoestima em relação à língua em alguns momentos,  
504 comentou o caso da tua professora lá do sexto semestre que foi horrível com vocês, etc. Tu  
505 acha que essa relação que a gente tem com a língua que a gente ensina, quanto mais de afeto  
506 ela for, mais positiva, melhor é o nosso material didático? Tu acha que daria pra falar algo  
507 nesse sentido?

508 [Adore]: Eu acredito que sim. Acredito que sim, mas eu pontuaria algo que eu percebi que  
509 aconteceu comigo na graduação. Eu saí da graduação bastante satisfeita e confiante e,  
510 quando cheguei na prática, por eu estar de certa forma confiante eu levei um balde de água  
511 fria. Então a gente precisa sim ter uma relação, né, balizar essa relação de afeto com a língua  
512 que a gente ensina, de que a gente é sim capaz, de que a gente é proficiente, que a gente  
513 alcançou essa proficiência na graduação e nunca parar de exercitar essa proficiência, sem  
514 esquecer a pitadinha da autocrítica. Tipo, de não alcançar um momento e dizer assim: “eu  
515 sou muito bom em inglês, nada vai me parar”, ou em espanhol ou em qualquer outra língua,  
516 “não, eu não preciso disso porque eu sou muito proficiente”. Eu acho que esse é o perigo. E  
517 aí eu digo isso porque eu conheci pessoas assim. Eu digo: poxa, o fato daquela pessoa ser tão  
518 proficiente, não faz com que ela enxergue que ela tem lacunas didáticas, que não é só  
519 proficiência. Então acho que é primordial uma boa relação, construir uma boa autoestima  
520 linguística sempre com a pitadinha da autocrítica, não ficar na zona de conforto. Tipo, “não,  
521 agora eu já sei o suficiente”. Isso era um pouco o que me incomodava no curso, porque as  
522 professoras estavam tipo assim: “ah, eu dou aula aqui nesse nível. Pra que eu vou fazer  
523 qualquer outra coisa?”. Eu ficava tipo: amiga, tu tá viva! Tu é professora há um baita tempo,  
524 tu tem uma baita bagagem! Vamos fazer um clube de conversação nosso! Vamos...e nada ía  
525 pra frente! “Por que eu vou fazer isso se eu dou aula para criança?”

526 [Carolina]: É, às vezes é o que eu noto, assim, que esse estreitamento de vínculos com o  
527 idioma ele é um pouquinho mais difícil né, e eu também compartilho contigo esse sentimento  
528 de olhar os alunos, né. Assim, eu dou aula para estágio, então fora ali da Universidade eles  
529 não ouvem uma música em espanhol, que a minha língua, não vê série... ou vê dublado. É La  
530 casa de papel, mas é dublado, sabe? Então assim, me chama atenção. E eu gosto de trabalhar  
531 com professores apaixonados, e acho que esse é o teu caso, assim, pelo que fazem, pelo que  
532 ensinam, essa parte do afeto. O quanto a gente está vinculado afetivamente com o idioma  
533 que a gente ensina impacta ali nos materiais que a gente cria, né, nesse sentido de dar minha  
534 identidade mesmo, não ficar aqueles materiais assim meio assépticos que a gente conhece,  
535 que poderia ser aplicado em qualquer lugar né?

536 [Adore]: E a maior lacuna que a gente vai enfrentar na hora de construir essa autoestima  
537 linguística é que a gente também precisa ajudar o nosso aluno a construir essa autoestima  
538 linguística. Então como que a gente vai estar com ela baixa, né? E aí uma coisa que foi uma  
539 virada de chave para mim em relação a isso, Carol, foi ver que tipo, não, as pessoas que me  
540 contratam, os alunos que estão comigo, eles se inspiram em mim! Por que que eu vou ficar  
541 duvidando da proficiência que eu tenho?

542 [Carolina]: É, a gente é uma referência ali para o aluno.

543 [Adore]: Exatamente, exatamente! Então assim, a gente precisa construir essa relação  
544 saudável pra gente mostrar para o nosso aluno que ele também vai conseguir construir, que  
545 ele não vai ter da noite para o dia, mas que ele vai também. Tá tudo bem, às vezes a  
546 gente...sei lá, exemplos de inglês, né. Tô falando ali no fluxo e saiu sem um s no verbo. Aí  
547 volta e corrige. Essa é a língua da vida! É isso! Isso é a realidade! Eu fui, eu voltei, eu troquei  
548 sem querer o pronome. E aí eu falei no plural, daqui a pouco era no singular...

549 [Carolina]: emenda uma história na outra, tem que concluir...

550 [Adore]: Exatamente. Então é isso que eu que eu comecei a perceber. Eu disse: “pô, a galera  
551 confiando em mim e eu ainda mais ou menos?”. Então essa colaboração com meu aluno que  
552 fez eu também reconhecer mais o meu valor. Pra mim sempre a chave parece a colaboração:  
553 às vezes é colaboração professor-professor, às vezes é colaboração professor-aluno sabe?

554 [Carolina]: Sei, é expandir o significado de colaboração né? E tu acha que esse teu prazer em  
555 ser autora durante o processo ele se completa, digamos, num ciclo, quando o teu aluno faz  
556 o material que tu propôs e de alguma forma te dá um retorno sobre isso? Explicitamente ou  
557 não, né, porque às vezes a gente vê que o aluno tá curtindo, ele não precisa nem dizer, né?  
558 Tu acha que isso completa esse prazer?

559 [Adore]: Isso! Eu acho que isso acontece mais né...esses dias eu até entrei numa crise  
560 existencial porque vi um meme de uma professora que eu sigo que compartilhou e disse:  
561 quando o aluno diz que não viu o tempo passar na aula, e aí tinha um memezinho assim, é  
562 isso que significa sucesso. E eu fiquei pensando: ai, meus alunos não me dizem isso, não  
563 verbalizam isso. Uma pira, assim. E aí eu, agora que tu me fez essa pergunta, me lembrei  
564 dessa história porque sim, é muito importante quando eles verbalizam, mas eu parei de me  
565 apegar um pouco ao verbalizado e comecei a coletar os resultados. Uma aluna que não falava  
566 cinco minutos comigo em inglês conseguir ter uma conversa de 51 minutos, com os  
567 problemas que tenha, com as pausas necessárias que tenha...

568 [Carolina]: mas seguiu em frente!

569 [Adore]: seguiu em frente! Tá bom! O meu material eu dei check! Ela talvez não vai conseguir  
570 me dizer, por uma série de razões, mas pra mim aquilo serviu porque é isso que me interessa:  
571 eu quero que ela aprenda e eu quero que ela não reproduza estereótipos linguísticos do tipo  
572 “eu nunca vou falar bem em inglês, se eu não falar que nem o americano...”, “porque o inglês  
573 britânico é mais bonito que todos os ingleses do mundo”, etc. Eu quero trabalhar o meu aluno  
574 nisso, essa consciência. Então, quando eu começo a compartilhar a tela, a primeira pergunta  
575 que eu faço inglês é: “você consegue ver minha tela?”. E aí ele mostra aquela cara, tipo assim:  
576 “nossa, Adore, que lindo! A primeira coisa que escapa, às vezes até em português. Eu não  
577 vou te dizer que não faz um carinho que faz, né? A gente passa ali às vezes uma aula de uma  
578 hora que demanda uma hora e meia, duas, pensando, articulando entre design e pedagógico.  
579 E aí vão ter professores que vão dizer ali na rede, vão brigar com isso, vão dizer que é  
580 contraproducente, que a gente tá sempre perdendo dinheiro...

581 [Carolina]: Pois é isso que eu queria te perguntar. Quanto tempo tu dedica para elaboração  
582 de material didático e se tu tem uma rotina, tipo, eu começo sempre procurando referências,  
583 e aí depois...tu disse que antes de colocar no computador tu passa no papel...

584 [Adore]: Eu passo. Eu tenho uma espécie de fichinha, de fichamento mesmo, sabe? Tem até  
585 uma aqui, tipo essas aqui! E no momento, Carol, eu tenho 10/11 alunos tá? Só para te dar  
586 uma dimensão de como a minha rotina é organizada. Eu tenho 11 alunos particulares e dois  
587 grupos que é...os grupos são da minha parceria com essa empresa, né? E aí, dos meus alunos  
588 particulares, uma aluna é parceria dessa empresa. Então, o que eu percebi é que eu precisei  
589 começar a respeitar meu tempo. Antes eu queria fazer o meu tempo de elaboração de  
590 material no tempo dos outros. Não, eu tenho que fazer tudo num dia. Eu não consigo fazer  
591 tudo num dia! Por uma série de fatores, de prioridades na minha vida e de outras coisas que  
592 existem além do trabalho. Eu tive dois *burnouts* muito fortes, um em 2020 e o outro em 2021.  
593 E eu decidi que eu não trabalharia mais nos finais de semana. Antes eu dava aulas aos  
594 sábados. Eu parei e eu também não fazia elaborações de material no final de semana. Eu faço  
595 tipo um *restart* no final de semana: eu assisto coisas que me dão *insights*, eu...sem eu  
596 perceber, eu já chego na segunda-feira muito melhor para começar. Então segunda-feira, por  
597 exemplo, eu preencho uma planilha que é o que eu chamo o planilha de planejamento de  
598 aulas. Então eu vou lá, lá tem o nome do meu aluno e aí tem um *Excel* mesmo, no *Drive*, né,  
599 onde tem as etapas, os estágios de um assunto mais tradicionalzinho, né, o que que vai ser o  
600 meu aquecimento, qual é o meu objetivo geral, qual é o meu objetivo específico, qual é meu  
601 tópico...Mais ou menos assim as tabelinhas, né? Eu vejo se ficou tarefa da semana passada,  
602 porque geralmente eu ponho as tarefas dos meus alunos todas para segunda-feira, então  
603 segunda-feira é um dia que eu tiro para preencher essa planilha, para ver se todo mundo fez  
604 a tarefa. *Spoiler*: nem todo mundo faz! Aí tu fica frustrada, aí tu tem que esperar, eles  
605 mandam atrasado etc. E aí eu começo a dar uma olhada nos materiais. Como eu mencionei,  
606 eu não sei se mencionei na minha narrativa, na verdade eu não lembro, mas hoje, um pouco  
607 mais madura, eu consegui selecionar materiais que eu gosto. Então assim, uma característica  
608 também do meu curso que eu demorei pra entender que não tem a ver com a minha  
609 capacidade de proficiência, com a minha capacidade linguística, mas com uma questão de  
610 identificação do meu aluno, é eu ter uma galera mais iniciante/intermediária. É uma galera  
611 que tem muito trauma de outras aulas e aí chega até mim por indicação, porque viram meu  
612 material, se sentiram acolhidos e tal e disse: “não, Adore, eu quero investir”. Então não tem  
613 a ver com a minha falta de proficiência, mas é uma característica da minha “eupresa” é a  
614 galera mais iniciante e intermediária. Por isso os níveis se parecem. Então, antes, eu pensava:  
615 “não, nossa, eu nunca posso dar uma aula repetida na minha vida! Se o meu aluno sabe que  
616 eu já dei aula antes ele vai me matar!”, na ingenuidade. Hoje não. Hoje eu faço coisas um  
617 pouco mais gerais do nível básico e aí eu vou encaixando no planejamento pedagógico de  
618 cada aluno

619 [Carolina]: Claro, conforme ele vai te respondendo...

620 [Adore]: Isso! Então se eu tivesse que falar um pouco da minha rotina, toda segunda-feira eu  
621 dedico tempo para pensar sobre a semana. Então eu pego a minha fichinha e coloca ali:

622 semana 7 a...agora 11, por exemplo, né? E aí coloco os nomes deles, coloco se ficou alguma  
623 tarefa pendente e penso: “não, com esse aqui eu vou para tópico tal, com esse eu vou para  
624 tal...e geralmente eu desenvolvo sequências didáticas, então cada sequência didática é de  
625 duas semanas, então eu já sei a sequência que vai ser, mas eu divido o planejamento. Se eu  
626 tenho tempo suficiente, eu planejo toda a sequência de duas semanas num único dia. Senão,  
627 eu planejo até onde eu sei que eu vou conseguir com o meu aluno e depois eu planejo o  
628 resto. Então eu vou nesses materiais que são digitais. Eu assino uma plataforma de materiais  
629 autênticos...

630 [Carolina]: Qual é, Adore?

631 [Adore]: Ai, deixa eu ver aqui. É “*eslbrands*” que a gente chama. É uma plataforma de planos  
632 de aula a partir do A2 até o C2 só baseada em vídeo. Ela é meio “*task-based*”, mas é só com  
633 vídeo. Então às vezes eu vou lá, olho. Como eu assino o pacote que é o mais completo, ele já  
634 tem os *slides* prontos, mas eu abro e nunca me satisfazem. Não a nível do *design*, mas às  
635 vezes eu penso: “não, tem uma ruptura pedagógica muito abrupta, como é que vai sair de  
636 um exercício disso para ir para o outro”. Mesmo que sejam feitos por professores, é um site  
637 tal...então eu, por exemplo, vou lá. Eu tenho alguns alunos que eu trabalho “*Business*  
638 *english*”, aí geralmente eu vou lá e dou uma olhada no final. A ruptura tá muito abrupta, mas  
639 eu seleciono os *slides* e adapto. Então sempre esse momento de adaptação, geralmente  
640 segunda e terça-feira.

641 [Carolina]: Começa então com um trabalho mais de curadoria, seria isso?

642 [Adore]: Sim. Sim. E às vezes eu mesclo livros, as atividades dos livros, se têm os objetivos  
643 similares, eu mesclo. Não fico presa a um único livro, né? E aí depois vou para a questão do  
644 *Design*, né? Eu faço muito o diálogo ali *Canva* e *Google slides*. Por uma questão de  
645 personalização do meu curso, hoje eu tenho um padrãozinho de slide que eu uso para todos,  
646 então tem a minha logo, embaixo tem as minhas cores e aí o que eu mudo é o tipo de coisa  
647 que eu faço ali, né? Mas eu já tenho a capa. Se a pessoa tá no básico, vai dizer curso básico,  
648 a gente já tem uma capa x! Eu percebi que, mesmo que o design às vezes não fique tão “uau”  
649 aos olhos, isso trouxe uma seriedade que alguns alunos pediram. Isso me poupou mais  
650 tempo, né, porque ainda tem a minha cara, porque eu escolhi tudo, mas eu dei uma  
651 padronizada para otimizar o tempo.

652 [Carolina]: É...acho que essa repetição ajuda, né? Se ela não for irrefletida ela ajuda.

653 [Adore]: Exatamente! Então é mais ou menos assim: segunda e terça são dias bem pontuais  
654 e também são início de semana...E quando eu crio sim uma coisa completamente do zero,  
655 geralmente eu já me programo de uma semana pra outra, aí eu passo vários dias curando.  
656 Eu tô trabalhando com uma aluna agora que é 100% personalizado mesmo, criado do zero,  
657 porque ela vai pela primeira vez para o Reino Unido e enfim...ela tem uma baixa estima  
658 linguística. Ela é muito proficiente, mas ela pediu: “Adore, vamos fazer as situações reais que  
659 eu vou passar lá?”. Sempre as situações são reais, né, mas às vezes eles têm essas colocações  
660 do tipo: “ai, será que eu vou falar isso ou não?”. Então eu tô fazendo algo muito do zero, a  
661 gente tá indo juntas, pesquisando sites de conversão de número de sapato pra gente praticar

662 como que ela pede o número dela, se ela vai comprar um sapato na loja x, que é mais chique,  
663 na loja x, que é um brechó...E aí isso tá me demandando mais tempo, claro.

664 [Carolina]: E nesse processo de curadoria tu considera também que tu estuda? Porque tu  
665 mesma pontuou que a gente não sabe tudo, e é verdade, eu concordo. Esse momento

666 é um momento também que a gente mata dois com eles com uma cajadada só, né, já pega  
667 alguma coisa para usar no material, mas também aprende várias coisas, né?

668 [Adore]: Sim, principalmente porque tem uma leitura muito...muito específica, né? Então é  
669 um momento de pegar um tópico e às vezes mergulhar mesmo naquele tópico. Então eu um  
670 momento que eu estudo também, que eu aproveito pra botar um vocabulário em jogo,  
671 pesquisar umas outras coisas e aí é um momento de desenvolvimento também pessoal. Por  
672 isso que quando eu vejo as pessoas dizendo “ah, porque tu tá perdendo dinheiro”, eu não  
673 abraço muito essa crítica porque eu também tô me desenvolvendo, isso faz com que eu vá  
674 conseguir mais dinheiro em breve. Então, assim, eu não penso que eu tenho que demorar 15  
675 minutos porque o tempo é uma das coisas mais preciosas que a gente tem, então eu tento  
676 diminuí-lo para que eu tenha a qualidade de vida, mas não porque o meu aluno não tá me  
677 pagando o suficiente. O preço que eu cobro eu considero justo e tá tudo certo.

678 [Carolina]: Entendi. E pensando na questão da experiência, se eu te perguntasse: “Ai, que  
679 saberes tu usa para criar um material didático?”. E aí saberes pode ser numa perspectiva  
680 assim mais ampla, não precisa ser só aquilo que tu aprendeu na faculdade. Se tu fosse dar  
681 um conselho para alguém assim, “olha para tu ser autor de material didático tem que ter  
682 essas três características básicas”. O que tu procura fazer, ter, desenvolver na tua identidade  
683 como autora de materiais?

684 [Adore]: Na base, Carol, primeira coisa, novamente, que eu precisaria comentar:  
685 instrumentalização. Se tu não souber o que abrir, não souber como jogar uma palavra-chave,  
686 tu não vai chegar a lugar nenhum, não adianta. Claro, eu até mencionei que estar disposto,  
687 querer fazer, é basilar, concordo com isso, mas a parte técnica do letramento digital. Tu saber  
688 que tu vai em tal site, colocar a palavra de tal jeito, tu ter conhecimento de alguns sites. E aí  
689 conhecimento técnico de algum site mesmo pedagógico, como que tu procura porque, por  
690 exemplo, se tu entra no mais conhecidinho depois da pandemia, né, no “World wall”. Por  
691 exemplo, em inglês faz diferença se tu coloca “simple past” or “past simple”. Porque o  
692 nomezinho mais comum desse tempo verbal é “simple past” mas “past simple” também tá  
693 certo, porque, enfim... é a ordem mais do gênero britânico lá. Mas aí tu te expõe a outras  
694 coisas. Então se tu não tem ISSO na plataforma, de tipo: “ah, eu tentei com isso, mas agora  
695 eu vou tentar o inverso”. Isso é da parte técnica, isso aí não é da parte semiótica, digamos,  
696 né. Então, assim, eu diria que esse no meu top 3 seria o primeiro. E aí nem que seja  
697 aprendendo do zero com alguém. Eu lembro que, por exemplo, no canva mesmo, né, se tu  
698 procura certas coisas, tu acha certos modelos ou não consegue se tu não tem a malícia.  
699 Algumas professoras andaram me procurando e eu andei meio que dando umas, eu não  
700 gosto dessa palavra, que é meio Coach, né, mas tipo mentorias, assim, consultorias, e falando

701 um pouco sobre criação de material. E aí eu mostrei para elas, por exemplo, que a gente tem  
702 que jogar a nosso favor no canva já que a gente sabe inglês. Porque se a gente procura a  
703 palavra em inglês, aparece muito mais coisa na base de dados. Então, se a gente procura, sei  
704 lá, em vez de procurar “blusa”, procura “t-shirt” que vai aparecer um monte de coisa

705 [Carolina]: Eu já percebi isso também nas imagens, ali nas fotos...

706 [Adore]: Isso! E aí elas disseram: “nossa, Adore, mas como que tu descobriu isso?”. Eu  
707 descobri porque eu sei isso! Isso é da parte técnica! Eu não um dia tentei, eu li que era melhor  
708 procurar, entendeu? Então, assim, essa instrumentalização técnica seria a base. Outro  
709 saberes aí acredito que entram saberes mais pedagógicos mesmo, né, como qual vai ser o  
710 meu objetivo com aquele material? Vai ser um objetivo principal e outros secundários? Eu  
711 vou ter só um objetivo principal e só um objetivo secundário? Vai ser uma aula de gramática?  
712 Vai ser uma aula de pronúncia? Vai ser uma aula de vocabulário? Ou vai ser uma aula de  
713 multisistemas? Ou momentos de aprendizagem mesclados? Tudo bem se é só gramática,  
714 tudo bem se é uma aula só de vocabulário, tudo bem ser aula só de pronúncia. Mas aí tu tem  
715 que saber o pedagógico para conseguir botar isso no material.

716 [Carolina]: Que seria acho que é a intencionalidade que eu comentei né?

717 [Adore]: Exatamente! O que que tu quer com aquilo ali? Aí, claro, aí eu acho que eu poderia  
718 dizer dessa forma: intencionalidade linguística, primeiro, dos sistemas. E aí a tua  
719 intencionalidade extralinguística, né? Para além de habilidades isoladas, o que que tu quer  
720 que o teu aluno saia da aula com aquilo ali, né? Então acho que isso entraria no meu tópico  
721 dois. E o meu tópico 3 talvez não seja muito a questão...na verdade é linguagem também, né,  
722 porque design é linguagem. Mas noções básicas de design”. Porque aí a gente entra nos  
723 extremos. Eu tô no Canva e eu vou usar tudo que eu tenho! Se tiver muito poluído, impacta  
724 a experiência de aprendizagem. Um pouquinho de cores ali, de círculo cromático. “Ah, eu vou  
725 botar um fundo amarelo com uma letra laranja. Porque parece óbvio pra nós porque a gente  
726 tem um letramento técnico. Agora, tem muita gente que faz esse tipo de coisa: uma letra  
727 neon com fundo amarelo. Então acho que isso eu colocaria nos três assim. Que eu acho que  
728 seria o mais importante mesmo.

729 [Carolina]: Bom, eu já estou me encaminhando porque já falamos muito e não quero te  
730 prender tanto...Deixa eu só ver aqui as minhas anotações para não perder nada.

731 [Adore]: Por favor, não fique com pressa, estou aqui e vamos lá!

732 [Carolina]: Não, tranquilo, eu já passei pelos pontos principais. Só para a gente terminar,  
733 então, como que tá sendo ser uma educadora linguística usando uma rede social como  
734 espaço de trabalho?

735 [Adore]: Dias de luta, dias de glória, já dizia Chorão, né? É muito difícil, ao passo que também  
736 é muito satisfatório porque a gente tem que dançar a música do algoritmo. E aí é o que eu  
737 conversava com a minha orientadora, porque eu pretendo seguir nesse caminho aí pra minha  
738 pesquisa, né, entender a lógica e saber até onde a gente quer ir com ela e quando a gente

739 quer subvertê-la. Então, assim, eu fico muito feliz, eu adoro mesmo! Mas existem algumas  
 740 partes que são difíceis. Se tu para de postar por um tempo, porque tem outras demandas na  
 741 tua vida, tu cai nesse momento. E aí tu deixa de ser relevante naquela lógica sem espaço,  
 742 sem tempo, que tudo está acontecendo a 70 km por hora... Então uma coisa que não serve  
 743 mais para aquilo ali e, quando eu digo não serve mais, vou reformular, o que não serve mais,  
 744 PRA MIM, é dançar a música das dicas isoladas. Eu não curto mais fazer o que eu fazia no  
 745 início. Eu percebi isso e isso me trouxe um agravante de menos engajamento. Então é muito  
 746 legal. Eu acredito... já entrei em diversas discussões produtivas sobre. Eu acho que não é  
 747 obrigação de todo o professor ter uma personalidade que se inclina a compartilhar coisas na  
 748 rede, mas a gente tem que criticamente entender que é assim que o cenário está se  
 749 organizando. Então é como se praticamente o professor não existisse se ele não acontece na  
 750 rede. No ano passado e no primeiro ano, eu tive muitas questões de tipo: “ai meu  
 751 engajamento tá baixo, acho que não vai dar certo a minha “eupresa””, mas, na verdade, eu  
 752 posso resumir essa experiência para mim como muito desafiadora mas também muito...ai,  
 753 me fugiu a palavra...eu tenho aprendido muito com ela. Porque a gente aprende, a gente  
 754 experiencia a colaboração ali. Estar interagindo com outros professores é incrível!  
 755 Professores que eu nunca...bom, a professora que eu tenho colaboração além do Instagram,  
 756 né, eu nunca a conheci pessoalmente! As pessoas falam: “Como assim tu trabalha com uma  
 757 pessoa que tu não conhece pessoalmente?”. E eu troco áudios infinitos com ela, como se a  
 758 gente se conhecesse pessoalmente. Então pra mim aquilo é muito a extensão do real, mesmo  
 759 que algumas pessoas não acreditem nisso. Então assim, é muito produtivo a colaboração com  
 760 outros professores ali para eu não me sentir tão sozinha pedagogicamente e também a  
 761 capitalização de alunos: tu vê que alguma coisa que tu colocou ali gerou uma reflexão, gerou  
 762 uma problematização. Eu lembro que um dos posts que as pessoas mais me compartilharam  
 763 foi quando eu disse que eu era contra professores nativos. Eu peguei um meme “sou contra”,  
 764 né, várias coisas sou contra, sou contra, quando a gente tava naquela vibe do meme do sou  
 765 contra né? Então é isso: o que tu pode fazer com a lógica que está exposta? Então hoje eu  
 766 considero que eu lido com aquilo ali muito melhor do que nos outros anos, nos outros dois  
 767 anos, nos primeiros dois, e é muito gratificante as pessoas que tu nunca literalmente viu na  
 768 vida dizendo: “Nossa, Adore, isso aqui fez a diferença para mim” ou chegando para ter aulas  
 769 de inglês comigo sem nunca ter me conhecido, digamos assim, pessoalmente.

770 [Carolina]: Tua acha que tu tá trabalhando nessa tua identidade digital como professora?

771 [Adore]: Sim, com certeza. E não acho que seja uma obrigação que parta da personalidade  
 772 individual, mas que talvez devesse ser um aspecto social a ser discutido na graduação. Quem  
 773 é esse professor cuja identidade docente digital.

774 [Carolina] Tu acha que o teu perfil como pessoa favoreceu tu tá nesse espaço? Tu acha que  
 775 tem características...Tu é novinha né? Tua geração...tu acha que isso é relevante, que fez  
 776 alguma diferença?

777 [Adore]: Acho que sim, acho que sim. Acho que esse é um movimento que pode estar  
 778 começando. E eu não imaginava que existia tanta gente antes de criar o meu perfil! Então,



779 assim, às vezes as pessoas podem até dizer: “nossa eu só conheço tu que tem esse perfil na  
780 *Internet* ou aquelas pessoas muito grandes, que têm canais muito grandes e significativos”.  
781 E aí tu começa a perceber que a pessoa que estudou contigo no segundo semestre hoje  
782 também tá lá, entendeu? E também, em contrapartida, tem gente lutando e diminuindo,  
783 dizendo que é precarização do trabalho. E aí cada um luta sua luta! Pra mim, precarizar é eu  
784 tá numa escola de idiomas que paga 17 reais a minha hora, não eu tá na *Internet*, construindo  
785 uma identidade que vai me trazer mais do que eu preciso para me sustentar. Então eu acho  
786 que isso é algo que a gente tá começando agora e daqui a uns anos a discussão vai ser muito  
787 disso: é precarização ou não é?

788 [Carolina]: Adore, eu acho que é isso, obrigada!

789 [Adore]: Eu que agradeço pelo convite novamente, Carol!

790 [Carolina]: E aí qual que é a ideia? Vocês escreveram autonarrativas, fiz as entrevistas com  
791 vocês e aí agora a próxima fase é analisar alguns materiais didáticos que vocês tenham  
792 produzido. E aí eu vou te pedir para tu me enviar quando tu puder qualquer material; pode  
793 ser dois materiais que tu goste ou, sei lá, pode mandar um bem do começo da tua carreira e  
794 o mais recente... tu que escolhe!

795 [Adore]: Tem problema desse material ser adaptado, Carol? Ou precisa ser 100% autêntico.

796 [Carolina]: não tem problema, porque a minha concepção de autoria é: aquele professor que  
797 adapta é autor também. Então não tem problema ser adaptado ou não. Eu não vou divulgar  
798 isso, é só para eu olhar mesmo E para fazer uma nova entrevista daqui um tempinho. Essa  
799 seria a terceira fase. Mas então, novamente, muito obrigada por ter aceitado o convite, foi  
800 muito legal falar contigo e saber um pouquinho mais do teu trabalho e é isso.

801 [Adore]: Obrigada, viu, Carol? Muito sucesso nas tuas análises. Eu imagino que seja um baita  
802 trabalho, né, então toda sorte, que tu tenha um bom período, que não seja tão estressante!

803 [Carolina]: Obrigada, querida!

**ADORE**  
**Entrevista 2**

1 [Carolina]: Adore, obrigada mais uma vez. Estamos entrando na segunda etapa, geração de  
2 dados e aí o que que é essa etapa: vocês, os três, né, me enviaram os seus materiais didáticos.  
3 Cada um fez suas escolhas e também foi interessante perguntar porque Fulano escolheu tal  
4 coisa, porque que o outro escolheu um material de perfil diferente, enfim...e hoje eu tenho,  
5 ao contrário da primeira entrevista, que a gente foi mais conversando, ficou um pouquinho  
6 mais livre, tu contou bastante as tuas histórias, o que foi muito bom, hoje eu tenho algumas  
7 perguntas assim mais pontuais que eu gostaria de te fazer. Então a gente vai começar de uma  
8 forma mais ampla e depois eu vou especificando algumas coisas tá?

9 Primeiro dizer que o teu material é belíssimo, lindo e encantador. Tudo tão lindo que eu  
10 consigo entender aquela reação que dos teus alunos que tu descreveu quando se deparam  
11 ali com aquele com aquele material. Então primeiro dizer que essa questão do design eu acho  
12 superimportante porque justamente causa esse impacto no aluno essa coisa do  
13 engajamento: pô, tá tão lindo que vou me engajar. Desperta o interesse, então antes do  
14 aluno ver ali o conteúdo em si, o que ele vai aprender, essa parte visual acaba atraindo e  
15 despertando o interesse por engajar na atividade. Então eu acho que esse cartão de visitas  
16 assim do material é bem importante e o teu tem de sobra.

17 Então pra gente começar eu queria que tu me apresentasse o teu material, que tu me  
18 dissesse que material é esse. Poderia descrever ele para mim? Qual o contexto que ele surgiu,  
19 descrever ele, se tu pudesse me caracterizar ele.

20 [Adore]: e descrevo as etapas dele também, Carol?

21 [Carolina]: o contexto que originou ele, né, se foi uma necessidade do teu aluno, da tua aluna,  
22 qual era o objetivo do teu material, o que tu pretendia com ele, enfim... e aí tu pode ir falando  
23 das etapas e tudo.

24 [Adore]: Tá. Então esse esse material foi um material que surgiu, como eu digo, da lógica  
25 diversa porque o meu aluno me perguntou se a gente não poderia estudar sobre signos em  
26 inglês, porque ele é uma pessoa que acredita, e a gente sabe que é uma crença mesmo, né,  
27 assim. Então nunca que nós encontraremos isso em...não posso dizer nunca em nenhum  
28 porque eu não conheço todos do mundo, mas a probabilidade da gente encontrar um  
29 material sobre astrologia num livro didático já é baixa, né? Só que ele me pediu isso muito  
30 empolgado e eu nunca corto os sonhos e as asas e os desejos dos meus alunos, mas eu fiquei  
31 preocupada porque quando a gente pensa, e eu digo a gente trazendo vozes de outros  
32 professores com os quais eu divido minha prática e tal, a gente pensa em “Ah então tá, vamos  
33 fazer um lesson plan de astrologia”, a gente pensa de B1 para cima porque a gente vai fazer  
34 a pessoa falar das suas características, a gente vai fazer a pessoa justificar suas ações  
35 baseadas no signo, a gente vai trazer links de opinião, enfim, a gente vai desenvolver. E aí era

36 um aluno...no título do arquivo que eu te mandei até botei A1, né? Mas é aquilo, ele não  
37 chegou a A1, ele estava em rumo ao A1, né. E aí eu pensei: “como eu vou fazer isso ser  
38 significativo para ele com o léxico limitadíssimo e a gramática limitadíssima em termos de  
39 aspectos linguísticos que ele tem?”. Porque era uma pessoa que - hoje não está mais  
40 estudando comigo - mas ela tinha muita dificuldade principalmente na pronúncia, e a gente  
41 sabe que os sistemas não são tudo, mas eles são meio. Então, quando a pessoa começa a  
42 encontrar muitas dificuldades, ela começa a se frustrar. Então eu digo: “bom, eu tenho um  
43 filtro afetivo que tá baixando porque a gente se dá bem, eu acolhi a sugestão dele, ele já  
44 engajava em outros materiais que eu propunha, então foi nesse contexto mais ou menos que  
45 ele surgiu. Então por isso, embora seja um material que eu não me orgulhe do design da  
46 construção pedagógica, eu não pude fugir de uma coisa um pouco mais, aí como é que é o  
47 nome daquela aquela metodologia “PPP”...apresentar não sei quê, depois produzir...é que  
48 eu só lembro da sigla em inglês que é *present*...nem em inglês eu lembro mais! Ai meu Deus,  
49 o cérebro da pessoa! Mas é o ppp, né?

50 E aí eu disse: “pô, mas eu não curto muito trabalhar nessa metodologia que a gente só  
51 termina com a produção e aí a gente apresentou...e aí fiquei...fiquei dias naquilo, Carol, dias  
52 assim: “como que eu vou fazer isso daqui ser significativo”? E aí ele me pediu - e aí esse aluno  
53 também é um professor - ele disse assim: “não, Adore, eu sei que vai demorar um tempo,  
54 não tô esperando para a aula que vem porque eu sei que provavelmente tu vai criar do zero”.  
55 E aí a gente foi terminando umas coisas que estavam desamarradas e eu fui criando. Então  
56 foi nesse contexto. Eu pensei: “bom, eu não posso fugir da contextualização de apresentar  
57 mesmo, de instrumentalizar, vamos praticar aqui os nomes...só que lá no terceiro slide  
58 mesmo onde eu trago os símbolos e os nomes, eu tenho um *wordwall* linkado nesse slide  
59 porque eu acredito ser muito importante não que o aluno saiba os símbolos fonéticos, mas  
60 que ele entenda certas coisas que vão ajudá-lo. Então, assim, eu botei num *wordwall* as  
61 transcrições, tendo consciência de que esse plano apareceu quando a gente já tava há mais  
62 de quatro meses juntos, então a gente já tinha construído alguma coisa de sons, alguma coisa  
63 dele entendendo de ritmo das frases e tudo mais. Então a gente foi lá brincar um pouquinho  
64 com as transcrições fonéticas, né. Tipo ele olhar e ver...porque a gente sabe que inglês não é  
65 transparente, é muito opaco: a gente escreve de um jeito e diz do outro. E também trazer  
66 um pouco dessa inferência dele para ele começar a praticar. Então surgiu nisso e eu pensei:  
67 “mas eu tenho que botar”...não é que eu tenho que, eu quero ver ele também dando uma  
68 trabalhada com o básico que ele tem. E eu pensei: “bom, falar sobre signos é um  
69 momento...”. A gente vinha estudando sobre características, não surgiu do nada também a  
70 sugestão dele. Então se uma pessoa era amigável, se uma pessoa era assim ou era assado, e  
71 com os intensificadores: se ela era MUITO amigável, se ela era MAIS OU MENOS amigável.  
72 Mas se ela era amigável, mas às vezes era egoísta, como é que a gente dizia isso?  
73 Eu pensei: “bom, vou trazer isso de volta, mas eu preciso trazer a questão de como os signos  
74 se dividem”. Meses do ano, datas! Não tem melhor coisa do que ser isso, né? Então foi nesse  
75 contexto que surgiu, sabe, Carol? Aí eu disse: “bom, vou botar ele com a mão na massa  
76 mesmo que ele ainda não leia um texto completo” para ele fazer *skimming* e já começar com  
77 uma estratégia de leitura básica. Então peguei um texto ali do *anytime master blog*, que é  
78 um texto bem completo, mas só com o objetivo dele fazer *skimming* primeiro e depois fazer o

79 *skimming* das datas, só com estratégia de leitura. E aí a gente foi revisando os meses depois.  
 80 Com o que ele pegou, ele organizou na tabelinha...então, pensando nisso, tinha um caráter  
 81 tradicional, mas não estritamente tradicional, que eu acho que esse é o problema: o  
 82 estritamente tradicional às vezes nos cansa. Então ele foi fazendo, aí a gente foi revisando  
 83 aspectos do tipo: os meses do ano em inglês precisam ser sempre com letra maiúscula...e foi  
 84 nesse contexto que surgiu.

85 Ele é uma pessoa que pertence a certa religião, então é muito conectado aos elementos,  
 86 então eu também aproveitei para colocar isso e dividir os signos pelos elementos para ele  
 87 fazer essa categorização de acordo com o que dizia no site e depois a gente entrou com uma  
 88 parte mais linguística, tipo como que a gente pergunta a data do aniversário. A gente já tinha  
 89 trabalhado com informação pessoal, mas não com data de aniversário: qual a diferença de  
 90 quando é seu aniversário para quando é sua data de nascimento? Então a gente foi  
 91 trabalhando com essas coisas funcionais pensando que ele um dia quer viajar para fora e ele  
 92 precisa preencher uma tabelinha lá com os dados informacionais, que o mês tem que vir na  
 93 frente se ele tiver preenchendo algo em inglês, então foi nesse contexto que surgiu. A gente  
 94 aproveitou para trabalhar os números ordinais, que são um calcanhar de Aquiles aí para  
 95 muita gente. Eu te mandei um arquivo só, mas não foi uma única aula! Era uma sequência...Eu  
 96 escolhi mandar assim porque eu acho que tem uma lógica de tudo que aconteceu para talvez  
 97 responder as tuas perguntas, mas na verdade todo esse material foi dividido em duas aulas.

98 [Carolina]: Essa era a minha próxima pergunta: porque que tu escolheu compartilhar esse  
 99 material? E acho que tu tocou um pouco nesse ponto: como que esse material que tu  
 100 compartilhou ajudou o teu aluno nas próximas etapas? Tu falou aqui que tem um objetivo,  
 101 que ele vai viajar e vai precisar preencher alguns dados informais, mas acho que a gente pode  
 102 ficar nisso primeiro: porque que tu escolheu?

103 [Adore]: Eu escolhi porque eu tenho muita dificuldade em trabalhar com uma aula que  
 104 começa e termina naquela uma hora. Claro que depende do aluno, depende do tópico,  
 105 depende de onde eu tô me baseando. É multifatorial! Mas em toda essa experiência que eu  
 106 tenho tido em criação, elaboração e adaptação, eu já percebi que eu tenho um perfil que é:  
 107 pelo menos uma sequência didática de duas aulas, pelo menos uma sequência didática de  
 108 duas aulas. No início isso era o medo de faltar coisa numa aula de uma hora. Hoje eu já  
 109 entendo que começou com esse medo, mas virou um perfil: que eu já comecei a deixar um  
 110 homework que linka...eles vão fazer o *homework*? Nem sempre. Quase nunca fazem, mas  
 111 eu deixo, entendeu? Porque o meu papel eu tô fazendo, é cada um com a sua  
 112 responsabilidade. Então já linko para aula que vem, assim eu tenho uma ideia de revisão. E  
 113 esse aluno tinha aula duas vezes por semana, então era ainda melhor. Mas eu percebo que  
 114 é um perfil meu até com alunos que têm aula uma vez por semana. Eu não consigo começar  
 115 e terminar uma coisa assim ó, no ligeirão. O tópico muda sim, o tópico do sistema. Mas às  
 116 vezes a gente fica, por exemplo, falando de dinheiro por duas semanas pelo menos, porque  
 117 eu não consigo, eu acho que é muito rápido e essa era uma crítica que eu tinha ao lugar onde  
 118 eu trabalhava, então não fazia muito sentido. Então essa foi a minha motivação 1: escolher  
 119 um material que expressasse a minha identidade docente. Eu planejo sequências didáticas.

120 Então, se eu te mandasse duas aulas diferentes provavelmente eu teria te enviando quatro  
121 aulas. E fiquei assim: “ah, será que vai ajudar ou vai prejudicar a pesquisa? Então vou mandar  
122 o que eu acho que eu tenho que mandar, que é essa né?

123 [Carolina]: Não, não ia atrapalhar. Até porque eu tava cogitando pedir mais materiais porque  
124 surgiu uma dúvida aqui em relação à minha própria pesquisa: será que não seria melhor pedir  
125 mais materiais de cada um para fazer uma comparação, para ver aquilo que, entre aspas, se  
126 repete para ver um padrão dentro do perfil de cada um...? Então é uma coisa que eu ainda  
127 preciso conversar com o Leffa. Mas eu achei muito interessante, linkando agora as tuas  
128 respostas. Tu disse ali: não me orgulho tanto desse material em termos da progressão  
129 didático-pedagógica porque, pelo que eu entendi, tu fez uma adaptação do que seria um  
130 conteúdo de nível mais avançado porque daí seria mais complexo, trabalharia questões  
131 morfosintáticas mais complexas mesmo. E aí tu faz uma adaptação para um nível A1  
132 iniciante ou até um pouco mais iniciante do que um A1, que seria o caso desse aluno. E aí tu  
133 falou isso, mas depois, ao mesmo tempo, e eu acho que é uma coisa interessante da gente  
134 perceber, ao mesmo tempo tu disse: “ah, eu escolhi esse material porque ele representa a  
135 minha identidade docente”. Quer dizer, eu não costumo trabalhar muito rápido, tenho  
136 críticas a um conteúdo que é trabalhado rapidamente, numa aula só, então normalmente eu  
137 trabalho com consequências didáticas de duas horas ou duas aulas. Então eu achei  
138 interessante notar que nem sempre a gente vai apresentar ou vai ter o material perfeito,  
139 entre aspas, que nos represente. Não sei se tu me entende: tu tem uma autocrítica em  
140 relação ao teu material, mas ainda assim ele te representa porque, no todo, é um jeito como  
141 tu costuma trabalhar, né? E aí é aquilo: a adaptação, ela de alguma forma tem os seus  
142 encaixes e alguns pontos que não vão contemplar aquilo que a gente almeja justamente  
143 porque é uma adaptação e a gente faz dentro daquilo que é possível.

144 [Adore]: Com certeza. Eu acho que quando eu falei isso, Carol, é porque eu fiquei lembrando  
145 de coisas que deram errado porque a gente sempre tem de lembrar disso, porque perfeição  
146 não existe. A gente pode planejar na melhor das intenções e a gente chegar e o nosso aluno  
147 não tá bem com outras questões né? Lembro essa semana mesmo que eu entrei na aula com  
148 a minha aluna e tal e ela me deu uma notícia horrível de saúde e ela começou a chorar e  
149 acabou! Não teve material e a gente ficou naquele momento se escutando. Então assim: não  
150 foi horrível a aula porque eu não usei o material, mas às vezes a gente trabalha com esses  
151 imprevistos né? E esse era um aluno que vinha passando por coisas na vida dele muito  
152 inesperadas, então ele desmarcava muito, ele vinha, ele não vinha, a coisa não andava! E aí,  
153 por exemplo, eu lembro que a parte que eu inseri os números ordinais, hoje, se eu fosse  
154 reaplicar para um aluno que tivesse tantas dificuldades quanto ele, eu tiraria os números  
155 ordinais nesse momento. É aquilo de que a prática nos transforma, porque ele ainda não tava  
156 tão confortável com certos números e eu entrei com os ordinais e os ordinais são muito  
157 chatos em inglês, e são mesmo, por causa dos sons. E aí na fala é aquilo, né? Tava ouvindo  
158 um *webinar* do David Crystal e ele não usou o número ordinal para falar uma data,  
159 entendeu?! Então, tipo assim: é aquilo do sistema e da realidade. Então eu poderia, mas  
160 claro, a prática me transformou nisso, que eu sei que eu vou...eu acho que esse é o bom, né?  
161 A gente vê, adapta, readapta e dialoga com aquele aluno. Então eu continuo tendo essa

162 autocrítica com tudo, com todos os materiais. Então não vai ter material perfeito! Não vai  
163 existir, nem que a gente crie do zero! A gente segue uma crença, eu sigo um certo feijão com  
164 arroz que é: “ah, começa com uma contextualização e começa com não sei o que, começa  
165 com não sei o que, entendeu? Então assim: me orgulho com críticas, eu gosto de dizer.  
166 Orgulho com críticas.

167 [Carolina]: Sabe que eu achei muito interessante isso porque às vezes é uma hipótese minha.  
168 Acho que também não é só um motivo, porque acho que a coisa é mais complexa. Mas eu  
169 acho que muitas vezes os professores optam por não compartilhar com os outros aquilo que  
170 eles produzem justamente porque existe uma expectativa de que eu só posso compartilhar  
171 quando o material estiver perfeito, no sentido de ser aquela coisa fechadinha redonda, ou  
172 seja, não criticável.

173 [Adore]: Exatamente, eu concordo com a hipótese.

174 [Carolina]: Às vezes o material tá excelente! E, claro, uma próxima pessoa, e até a própria  
175 pessoa que fez, ela pode melhorar e provavelmente vai fazer isso! Porque vai mudar o  
176 contexto de uma turma pra outra, ou de um aluno pro outro muda, mesmo que aquele vá  
177 aplicar, entre aspas, o mesmo material, nunca em si ele vai ser o mesmo. Então acho que  
178 muitas vezes a pessoa tem muito essa autocrítica, ela é muito severa. E aí isso é inibidor assim  
179 dessa atitude de compartilhar o que se produz. E no teu caso eu vejo que essa autocrítica é  
180 bastante ponderada, porque tu compartilhou comigo! Tu poderia ter escolhido um outro  
181 material que tivesse redondinho, mas não. Apesar de tu considerar que poderia ser  
182 melhorado - porque tu disse: eu melhoraria tal e tal aspecto - tu compartilhou porque ele te  
183 representa. Então achei muito legal. Interessante ver que tu tá tocando já em vários pontos  
184 do que eu ia te perguntar. Fico feliz porque, bom...eu pensei nas coisas certas, entre aspas,  
185 pra perguntar, né, não me fugiu nada assim.

186 [Adore]: Ótimo!

187 [Carolina]: Aí é uma das coisas que eu queria te perguntar era isso: se tu teve dificuldade no  
188 dia dessa aula com o aluno e, com base nisso, se tu pretende aplicar ou desenvolver esse  
189 material com outro aluno e o que que tu melhoraria ou adaptaria? Acho que essa questão  
190 dos números foi o que tu falou: para um aluno tão iniciante...

191 [Adore]: É, porque, por exemplo, os números ordinais eles estão previstos para o nível A1.  
192 Talvez não no momento que eu tenha adicionado, mas eles estão previstos para aparecer ali,  
193 principalmente atrelado aos meses, até porque se pensa nessa contextualização. Tem  
194 materiais que trabalham números ordinais atrelados a colocações, aí tipo: top 10 lista de  
195 melhores coisas tecnológicas. Aí tu tá lá no contexto de tecnologias, números ordinais, mas  
196 a maioria atrela dias, meses, agenda, enfim. Uma coisa que eu mudaria com certeza seriam  
197 os números ordinais. Eu, introduziria, diria que existem os números ordinais, mas eu não  
198 trabalharia naquela aula porque acho que a dificuldade daquele dia não tinha aparecido até

os números ordinais, e aí nos números ordinais ele deu uma assustada. Então, assim, não que a aula tenha que ser fácil, mas tava sendo um momento de revisão das características, contextualizado, e a gente falando um pouquinho de como a gente era...e me passou. Foi um momento mais difícil de mediar, mas foi possível. Eu falei para ele que tudo bem se ele tivesse essa dificuldade e que inicialmente ele usasse os números cardinais, que a gente estava recém no momento de introdução daquele tópico. Mas claro, né, Carol, eu acho que hoje é minha autocrítica para ti consegue ser mais ponderada porque eu já deixei o negócio cicatrizar bastante. Eu lembro que no dia eu fiquei arrasada! Tipo assim, eu fiquei: “meu Deus! A noção que eu tenho de A1 talvez esteja muito fora”. No dia eu fiquei bastante arrasada, mas também lembrando que aquele aluno, ele não só estuda inglês, ele tem uma série de problemas da vida e aquele aluno compartilhava bastante comigo, e ele sempre terminava dizendo: “Adore, que maravilhoso, eu tô muito feliz de estar aqui”. E aí eu comecei a validar um pouco isso. Eu tive um problema de mediação ali...mediação não, de apresentação do tópico. Por ser um tópico desafiador deu medo, retraiu, normal, qualquer pessoa vai ficar assim. E, tá, passou. Na outra aula já tava tudo mais tranquilo, os meses passaram, a gente focou mais no que a gente estava produzindo e tudo certo. Então eu mudaria isso. E, sim, no dia eu tive um pouco de dificuldade.

[Carolina]: Tu comentou na outra entrevista que tu tem um grupo de professores com os quais tu troca, que vocês compartilham materiais uns com os outros, e imagino que devem falar também das dificuldades de vocês. Nesse caso específico, que tu disse que ficou arrasada com o resultado da aula num primeiro momento, tu chegou a compartilhar com esses colegas?

[Adore]: Na época desse aluno eu não tava participando desse grupo de colegas, então eu tive que...não digo sofrer sozinha, porque eu falei tudo que eu estava sentindo para minha namorada que, embora não exerça, é formada em Letras. Então às vezes ela me traz um pouco para tipo: “te lembra que era assim? Lembra aquela vez que deu tudo errado no estágio depois deu tudo certo?”. Então, assim, ela também me ajudou a passar por isso. Mas não, na época não participava, eu não tinha contato com esses professores e eu lembro que eu compartilhei algumas coisas do processo de criação dessa aula lá no meu perfil profissional e alguns professores me pediram o link e se eu compartilharia, porque era uma época que eu compartilhava bastante material gratuito. Hoje eu não faço mais isso não é porque eu não queira, é porque eu defini um pouco o nicho do meu perfil, que é mais falar pros alunos, porque em breve vai ser outro para falar com os professores. Então eu dividi um pouco as coisas. E aí eu lembro que duas coisas ocorreram. Eu vou trazer a tua hipótese só para justificar. Eu pensei nisso, de tipo: “ah, eles vão achar muito básico!”, os professores que me pediram. E segundo: esse plano me representa e me orgulha até certo momento - orgulho com críticas - eu gostaria de vender esse material! Depois eu acabei não vendendo, nem passando para ninguém, porque aí aconteceu tudo isso, mas eu não cheguei a compartilhar com ninguém, com outros docentes atuantes, digamos assim.

[Carolina]: Tu tem planos de fazer tipo uma apostila, compilar alguns materiais teu e comercializar?

240 [Adore]: Tenho. Eu vou ver como as coisas vão se desdobrar agora no início da pesquisa e tal,  
241 o que eu vou definir fazer. Agora só tem reunião com a Camila ano que vem, então agora eu  
242 não tô pensando muito nisso. A minha ideia é ter uma parte gratuita e ter uma parte  
243 comercializada, nem que seja um *pack* de materiais, acho que um programa de assinaturas  
244 como o que eu participo. Eu assino um programa de assinatura de uma professora. Então  
245 mensalmente ela elabora quatro aulas temáticas de caráter pré intermediário, intermediário,  
246 dependendo do tópico. E é maravilhoso! O material dela é fantástico! O nome do perfil dela  
247 é até *Creativity for teachers*. Então é tudo assim com *design* lindo, negócio maravilhoso! Só  
248 que esse tipo de programa acho que não, mas talvez assim reunir duas, três, quatro cinco  
249 aulas que eu daria para básico, quatro cinco aulas que eu daria intermediário...Acho que sim,  
250 futuramente.

251 [Carolina]: E aí voltado para professores?

252 [Adore]: Isso, para professores, porque eu reparei que a gente tá ali na rede, mas cada público  
253 quer uma coisa e a gente dança um pouco a música do público. Quando eu falava muito para  
254 os professores, os alunos surgiam com várias *dms*: “ah, Adore, não sei o que, não sei o que”.  
255 De alunos que eu digo não só os meus...de aprendizes, digamos assim. Então, assim, eu faço  
256 um meio termo agora porque depois eu quero me voltar para os professores mesmo.

257 [Carolina]: Ah, legal. Legal porque daí já é uma autoria diferenciada, porque tem a parte do  
258 material em si, que a pessoa implementaria com os alunos, mas também tem a parte que tu  
259 vai precisar orientar o uso desse material para o professor, então é um diálogo.

260 [Adore]: Isso! E a ideia é também disponibilizar algo editável, que não é acabado em si  
261 mesmo. Se o professor olha pro material e pensa: “Ah não, eu acho que esse exercício aqui  
262 tem que ir lá para cima, eu acho que tem que ir lá para baixo, ou eu acho que eu vou dividir  
263 o material em duas aulas”. Isso tudo são coisas que emergiram por exemplo deste plano de  
264 aula que eu compartilhei contigo. Acho que ele foi um divisor de águas porque esse eu posso  
265 dizer, claro que tem ali uma fotinho dos números que eu tirei do *Google* com todos  
266 organizadinhos e tal, mas este foi feito 100% por mim, 100%. Eu recuperei os adjetivos que  
267 vinham do livro que a gente usava como base, mas assim: todo, tudo foi pensado por mim.  
268 Não teve um guia de tipo: “ah eu vou adaptar esse guia”. Então eu acho que isso me mostrou  
269 que eu sou capaz de ser uma autora que adapta, que tá tudo bem também, eu já saí dessa  
270 nóia de que tem que criar do zero, mas eu também consigo ser uma autora que cria do zero,  
271 uma coisa que eu não tinha visto eu fazia ainda.

272 [Carolina]: E aí nesse material que tu percebeu que tu...

273 [Adore]: ...que eu percebi que não deu trabalho: “olha, eu consegui, eu tive esses *insights*!”.  
274 Então acho que foi por isso que eu também o escolhi, acho que conversa um pouco com a  
275 tua primeira pergunta.



276 [Carolina]: Legal. Então aproveitando isso que tu disse, como que foi esse processo de  
277 elaboração? Tu falou que foi tu que fez do zero, né? Como que tu começou? Tu é a pessoa  
278 do signo ou tu precisou estudar para ver algo nesse sentido?

279 [Adore]: Eu sou dessa parte básica do signos. Então, assim, por exemplo, embora  
280 linguisticamente seria melhor falar...melhor não, seria mais confortável pensar nessa  
281 temática para um nível pelo menos intermediário - pelo menos intermediário - ou pré-  
282 intermediário mais forte, como a gente diz. Eu sou a pessoa que sabe isso que tá ali. Então  
283 eu sei que o sol tem a ver com tal coisa, eu sei que a gente tem uma lua, que a gente tem a  
284 Vênus, que a gente tem um ascendente, que às vezes pode ser mais importante nosso signo  
285 solar, então eu fui reunindo o que eu sabia. E aí eu pensei: “bom, acho que o que eu sei é o  
286 máximo que eu vou conseguir chegar com ele”, pensando no nível linguístico. Mas igual eu  
287 conferi coisas. Aquele texto que eu botei para ele só fazer *skimming* e *scanning*, eu li aquele  
288 texto, vi se não tinha nada que me chamasse atenção que eu podia trazer para aula...E aí  
289 lendo aquele texto é que eu pensei em linkar com os meses do ano. Eu não tinha pensado  
290 ainda, eu tinha pensado que a gente ia organizar talvez pelos elementos por causa da questão  
291 religiosa que ele tem, então assim foi esse sentido na elaboração. Eu geralmente primeiro  
292 pego um papel e uma caneta e rabisco. Tentei fazer aquele...“acordando meu cérebro”, do  
293 tipo: “ah tá, eu sei que a gente tem um sol, eu sei que...” e fui anotando. Será que a gente diz  
294 *sun* mesmo? Aí botei um ponto de interrogação. Como que a gente diz “signo do zodíaco”?  
295 Eu sei que signo é *sign*, mas será que é só esse o nome que tem? E eu fui botando naquele  
296 papel, tentando organizar o conhecimento que eu tenho também. E aí depois o processo de  
297 elaboração. Primeira coisa eu abro o canva. E aí eu procurei “astrology”. Não nos modelos,  
298 nos fundos ali, nos elementos. É que às vezes eu trabalho com alguns modelos, às vezes eu  
299 trabalho só com os elementos, depende. E eu comecei a achar umas fotos ali, fotos não,  
300 aquela capa mesmo. E aquela capa começou a me dar uns insights visuais. Aí eu pensei: “Ah  
301 não, a paleta vai ser toda assim meio azul, meio roxo”, porque isso é importante para mim.  
302 A letra vai ser um pouco mais divertida, uma fonte mais divertida do que uma fonte que eu  
303 uso também, Arial ou serifa, mas vai ser uma coisa mais descontraída e tal. E aí eu fiz os  
304 fundos que se repetem. Aquele fundo lilás que tem as estrelinhas e os planetas fui eu que  
305 fiz.

306 [Carolina]: Que lindo que ficou!

307 [Adore]: Aquele também onde tem os símbolos dos signos e os nomes na primeira introdução  
308 eu fui pegando os pngs do *Google* e colando no canva e com aquilo pronto eu disse: “não,  
309 mas precisa disso, dele ir para algum lugar”.

310 E aí eu cheguei no texto, aí eu comecei a responder as minhas próprias perguntas do tipo: “tá  
311 a gente pode falar *sun*, mas geralmente a gente não diz que o signo solar é tal. Geralmente a  
312 gente não diz “o sol é”, a gente diz que o “signo solar é” em inglês mais do que “o meu sol  
313 é”, como a gente diz em português. Aí descobri que não é só “signs of zodiac”, é também  
314 “stars signs”, que eu não sabia, eu descobri elaborando a aula. E aí comecei a jogar com isso

315 e fui elaborando. Aí quando eu li o texto eu pensei: “mas eu podia fazer uma coisa dele  
 316 organizar esses meses, os meses são muito parecidos com o português, então não tem muita  
 317 dificuldade quando tu estuda os meses com a maioria dos alunos. E foi indo. Então esse  
 318 processo de elaboração ele foi bastante...holístico, acho que eu posso dizer assim. De tipo:  
 319 “ah eu sei isso aqui”. E aí também teve um momento que eu tive que me cuidar para: “não,  
 320 para! Muita coisa, aluno é A1...”. Se não... porque esse é um *feedback* que eu já recebi, então  
 321 por isso que eu tenho esse cuidado. Eu tinha um aluno muito querido, com *feedbacks* muito  
 322 construtivos, disse assim várias vezes: “Adore, eu acho que tu é um pouco avançada para o  
 323 aluno A1”. Ele não disse com essas palavras, mas, resumindo o rodeio que ele fez, é tipo  
 324 assim: “às vezes eu acho que tu espera muito da gente que nunca estudou inglês”. E aí eu  
 325 peguei aquele *feedback* não como uma verdade absoluta, mas para baixar um pouco a minha  
 326 expectativa com a minha prática. Tá tudo bem se numa aula o meu aluno contou do zero ao  
 327 10, ele saiu feliz porque não sabia os 10 números. E eu fico pensando: “é pouco, é pouco, é  
 328 pouco!” Então eu também tive que ter esse olhar do tipo: “não, tá bom, a gente vai ter vários  
 329 aspectos para trabalhar”. Ali no slide não tava porque foi uma parte mais oral, mas a gente  
 330 trabalhou com as frases com as conexões dos sons que a gente tem que dizer, tipo: eu sou  
 331 de gêmeos, né, então “I’m a gemini”. Então tudo junto: “I’magemini” por causa da conexão  
 332 do *connected speech*, então foi bem holístico esse processo de elaboração.

333 [Carolina]: E tu encontrou alguma dificuldade nesse processo? Teve alguma coisa que tu  
 334 tenha considerado difícil?

335 [Adore]: Mais difícil foi essa curadoria porque não existe um texto básico sobre astrologia!  
 336 Não existe uma coisa feijão com arroz tipo: ai, eu vou entrar num blog de astrologia e vai  
 337 dizer só que gêmeos gosta de falar e ser duas caras, sei lá, umas coisas assim, um estereótipos  
 338 com frases curtas. Tudo é tipo: “apesar de ser duas caras, gêmeos é muito comunicativo”, e  
 339 aí já diz um all tho lá no início...meu Deus! Então isso foi uma dificuldade. Se o meu aluno  
 340 fosse intermediário, teria sido mais fácil sim.

341 [Carolina]: Pra ti que tem um nível avançado de inglês, elaborar esses materiais básicos é  
 342 difícil? Justamente por isso, de modular? Seria mais fácil elaborar materiais mais avançados?

343 [Adore]: Então...acho que mais fácil não seria a classificação, Carol, porque aí entra a  
 344 autocrítica da performance como falante e fica brigando contigo: “ai, será que eu consigo  
 345 explicar isso daqui para o meu aluno avançado?”, que é uma questão de identidade. Hoje,  
 346 quase três anos depois de ter começado nesse mundo *online*, praticamente três anos agora,  
 347 eu vejo um pouco diferente, eu tô com essa autocrítica um pouco melhor, mas no início eu  
 348 achava tão difícil quanto o básico. Hoje eu já consigo achar um pouco mais confortável de  
 349 preparar o mais avançado.

350 [Carolina]: porque eu lembro que tu tinha comentado na outra entrevista que a maioria do  
 351 teu público, digamos assim, é iniciante, né?

352 [Adore]: É. E eu lembro que há um tempo atrás eu culpava o meu público. Não culpava os  
353 alunos por serem básicos, não é isso, mas eu ficava tipo assim: “porque eu não consigo atrair  
354 gente avançada?” Porque aí a gente começa a modular nossa linguagem e depois a gente cai  
355 numa conversa avançada...é tipo andar de bicicleta: hoje mesmo, faz quase oito anos que  
356 eu não ando de bicicleta. Se eu pego uma bicicleta, a primeira coisa que eu vou fazer é cair.  
357 E aí depois eu vou voltar para aquilo ali: “não, tá, tranquilo. Eu tenho que dobrar com mais  
358 calma, não posso ir muito rápido. Então, hoje hoje eu consigo ver que, tá, se esse é meu  
359 público tem uma razão, e talvez eu precisasse de quem eu sou hoje como professora quando  
360 eu tava começando e eu não tinha, então, se eu sou isso para as pessoas, tá tudo bem. O  
361 meu objetivo é fazê-las perceber que é pra elas!

362 [Carolina]: Entendi!

363 [Adore]: E aí, se eu quero coisas mais avançadas, eu vou continuar investindo no meu  
364 desenvolvimento profissional: participando daqueles cursos pagos que eu mencionei na  
365 outra entrevista e no texto, fazendo aula de conversa com outros professores e enfim,  
366 acho que é isso.

367 [Carolina]: E aí acho que é essa questão do perfil não ser fechado, né? Hoje tu tem um perfil  
368 de professora de nível iniciante, mas está aberta a ter outras experiências.

369 [Adore]: É, e eu tenho eu tenho. Eu tenho um aluno para intermediário, um aluno que tá  
370 fazendo aquela transição para o intermediário, eu tenho um intermediário, uma  
371 intermediária avançada...então eu não tenho apenas básicos, mas a maioria é.

372 [Carolina]: E tu tem uma hipótese de porque tu atraís esse público de nível mais básico? Tu já  
373 chegou a investigar isso?

374 [Adore]: Eu nunca investiguei, mas a minha hipótese é 100% baseada em quem eu sou, e por  
375 isso eu defendo tanto a conexão que a gente cria enquanto pessoas. No final meu aluno nem  
376 quer saber se eu tô no doutorado, ele nem sabe o que é fazer um doutorado, meu aluno não  
377 quer nem saber se eu tenho a certificação de Cambridge ou não. Ele chega em mim e diz: “a  
378 fulana te indicou e eu vi o inglês dela se transformar, e eu quero muito fazer aula contigo, eu  
379 vou esperar pra fazer aula contigo quando tiver um horário”... Então eu acho que é baseado  
380 um pouco nessa empatia que eu tenho, um pouco no meu humor, porque eu sou muito assim  
381 debochada na aula, então a gente está sempre - claro que nem tudo é uma brincadeira - mas  
382 a gente está sempre rindo, a gente está sempre na boa. Eu também respeito quando meu  
383 aluno não tá muito na...tipo, às vezes eles chegam e falam: “Adore, hoje eu só tô aqui porque  
384 eu não posso mais cancelar contigo”. Eu acho também eu não fico tipo: “ah, então não quero  
385 saber, a gente vai fazer exatamente o que eu planejei porque eu tô nem aí pros teus  
386 problemas”. Então a minha hipótese, Carol, ela é 100% baseada na minha personalidade e  
387 como eu imprimo a minha personalidade na prática. Às vezes os meus alunos dizem cinco,  
388 seis vezes, “não entendi” e a gente vai construindo de novo, e acho que esse espaço para  
389 dizerem que não entendem faz com que eles façam propaganda de mim, né, e acho que uma

390 outra coisa que faz parte da minha hipótese também é essa questão de que eles vêem sim  
 391 que eu tenho um domínio. Não é só minha personalidade, né? E a gente troca. Às vezes eles  
 392 me perguntam uma coisa tipo “como eu posso dizer rebimboca da parafuseta?”, e aí eu  
 393 sempre proponho: “como que tu explicaria isso se eu não tivesse aqui para dizer qual é a  
 394 palavra?” E aí eles ficam de cara, porque eu faço eles pensar, né? E aí, se ele não consegue  
 395 alguma coisa, assim eu mostro, mostro pra ele, tudo mais, e às vezes eu digo “eu não sei,  
 396 vamos verificar juntos?” e aquilo nos deixa...tem uma relação de poder, a gente não tá no  
 397 mesmo patamar ali dentro, mas a gente fica o mais próximo daquela relação possível. Então  
 398 às vezes eu digo “ah, eu não lembro, eu sei que tem uma expressão para isso, mas vamo aqui  
 399 no dicionário juntos”. Eu compartilho a tela do dicionário e coloco. E também sou a pessoa  
 400 que ao mesmo tempo dou uma puxada. Então acho que é um pouco que eles percebem o  
 401 domínio e percebem que tem o fator humano, mesmo que eu não os conheça pessoalmente.

402 [Carolina]: E tu comentou agora uma coisa que também era uma das perguntas. Quando tu  
 403 falou do teu perfil, eu te perguntei porque que tu achava que atrai esse público mais iniciante  
 404 e eu concordo contigo. A gente tem uma ideia do que um professor de nível iniciante  
 405 precisaria ter, que é justamente isso: ser uma pessoa mais acolhedora, ter paciência, porque  
 406 a pessoa tá insegura, ela vai errar várias vezes e tal, entender...então de fato acho que tu  
 407 atende essas expectativas das pessoas que estão em nível mais iniciante de inglês, porque  
 408 muitas pessoas têm uma trava com inglês, essa questão da pronúncia...E acho que quando  
 409 eles veem que tu tem muito domínio e ao mesmo tempo muita paciência e empolgação, acho  
 410 que isso abraça o aluno, faz eles te indicarem e criar essa corrente: ó, achei uma professora  
 411 que vai ser boa pra gente. E aí tu falou do teu material, que ele tá muito baseado em  
 412 quem tu é, no teu perfil e falou dessa questão da ética da tua prática: “bom as minhas  
 413 sequências didáticas são de duas aulas no mínimo”. Mas o que mais da Adore tem nesse  
 414 material? Não só desse aspecto ético, mas outras coisas que tu considere que esse material  
 415 representa o teu perfil docente ou a tua identidade que foi que tu comentou anteriormente.

416 [Adore]: Eu acredito que é dinamicidade. Eu sou uma pessoa muito dinâmica. Isso às vezes  
 417 até quem é um pouco mais sequencial fica até meio perdida porque eu faço 500 coisas ao  
 418 mesmo tempo, e tem 500 cadernos, 500 coisas abertas, a caneca do café e eu aqui no  
 419 computador! E esse caos...é bem aquela coisa lá do Vygotsky, né, que o caos se auto-organiza.  
 420 Então acho que tem isso na minha aula. Claro que não é caótico no sentido negativo, mas  
 421 tem de mim isso de que a gente tá ali no slide, daqui a pouco a gente tá no *Google Docs*,  
 422 daqui a pouco a gente tá no wordwall, que é uma coisa que eu gosto, eu, Adore, de deslocar.  
 423 E claro que a maioria dos meus alunos tem esse perfil parecido, então eu aproveito para  
 424 imprimir essa parte. Os que não têm e precisam da escadinha, a gente trabalha na escadinha  
 425 também. Então isso pra mim define dinamicidade, porque eu consigo ser a escadinha e eu  
 426 também consigo ser a roda gigante, entendeu? Depende de com quem eu tô trabalhando,  
 427 depende quem é o meu aluno. Eu tive alunos por exemplo que eu fui analisando: a roda  
 428 gigante no slide não deu certo nessa metáfora assim muito maluca, mas na minha cabeça me  
 429 descreve. Aí eu tentei uma escadinha no *Google slides* e não deu certo. Aí eu tentei uma  
 430 escadinha fazendo um caderno *online* no *Google docs* com sumário e não deu certo. Bom,

431 então a gente chegou e eu, muito sinceramente: “vâmo comprar o livro?” E aí a pessoa disse:  
432 “ai, Adore, que bom que tu mencionou, porque eu acho que eu tô sentindo falta aqui daquele  
433 livrinho e tal. E eu disse: “não tem problema”, link do livro e bora! Continuou tendo  
434 dinamicidade, eu continuei inserindo um pouco de mim naquelas aulas, mas a gente tinha  
435 um livro. O aluno tinha aquele livro. Eu tive ao longo dessa trajetória duas alunas que me  
436 pediram para comprar o livro, que eu definisse que elas compravam.

437 [Carolina]: Como é importante estar atenta para isso né, Adore, pras características dos  
438 alunos, e como é na relação que vai se constituindo a nossa prática né? Quer dizer, tu estava  
439 aberta a usar o livro desde que visse necessidade por parte do aluno. Então a gente vai  
440 modulando a prática nessa relação mesmo, e ela não é linear, ela tem essas idas e vindas,  
441 acho bem interessante.

442 [Adore]: E eu lembro que uma das alunas em específico, ela é tão dessa construção linear,  
443 que às vezes a gente ia ter alguma aula mais baseada em algum projeto mesmo, tipo com  
444 datas comemorativas, que são importantes porque nem tudo é positivo. Então, por exemplo,  
445 eu trabalho Halloween com os adultos mostrando outra parte do Halloween e do  
446 Thanksgiving, que muita gente não sabia que não é só amor, que lá fora tem uma história  
447 bem triste assim para construção e eu trabalho com esse tipo de projeto. E aí a minha aluna  
448 ficava “perdidinha” porque ela não tinha o tratamento digital para acompanhar esse tipo de  
449 coisa. Ela precisava estar na chamada comigo compartilhando o livro e ela olhando para o  
450 livro dela. Isso fez com que ela aprendesse. Hoje ela tá lá no intercâmbio dela de fotografia  
451 na Califórnia e tá tudo certo, entendeu? Só que eu sempre tento encontrar um meio termo  
452 porque uma coisa muito engessada também não é quem eu sou, então não posso também  
453 me silenciar enquanto profissional só escutando meu aluno. Então às vezes eu queria  
454 trabalhar alguma coisa com ela e eu sabia que ao invés de ser uma aula daquilo, não poderia  
455 ser, seria um momento. Então eu dividia um momento da gente fazer alguma coisa temática,  
456 o que é importante para ela, que vai passar um baita tempo lá fora e vai enfrentar essas  
457 datas, ela precisava saber pelo menos como se portar porque é diferente, e é diferente além  
458 do que a gente vê nos filmes. Acho que isso tem muito a ver com quem eu sou, sempre  
459 procurando um meio termo.

460 [Carolina]: E uma hora ali mais no início tu comentou que tu faz o teu arroz com feijão na  
461 elaboração dos materiais e vai modulando, adaptando de acordo com as demandas dos  
462 alunos, com a tua intenção para aquele momento, enfim. O que é esse arroz e feijão?  
463 Pensando nos materiais que tu elabora. Porque eu entendo que tu disse que tem uma base,  
464 tipo um núcleo comum que serve para os materiais todos que tu elabora e vai criando o que  
465 é diferente de acordo com essa relação com o aluno, demandas e intenções. E o que que  
466 seria esse arroz feijão, esse núcleo comum entre os teus materiais?

467 [Adore]: Bom, esse arroz e feijão, Carol, não diz respeito só a essa parte mais docente que eu  
468 construí, mas também é uma base teórica. Então, por exemplo, tem um tipo de certificação  
469 internacional para professores de inglês, que eu não tenho, mas, enfim, eu não sei se tu já  
470 ouviu falar, é Celta o nome. Então, por exemplo, os materiais didáticos são todos baseados

em como é o plano de aula dentro do Celta. É um pouco desse arroz feijão. Toda aula vai ter um momento de *warm up*, de começar, o início que não é introdução, e depois ela vai ter um *leading*, que aí sim vai ser a contextualização do que que a gente vai trabalhar na aula. Se for um tópico novo, provavelmente vai ter um momento de apresentação daquele tópico, que pode variar de acordo com o nível linguístico de cada aluno. Geralmente no momento de *warm up* que vem antes, são questões para que aquele aluno responda, que ele olha figuras...e aí desde o nível básico dá para fazer isso. O que acontece no nível básico é que as perguntas provavelmente vão estar no slide junto com a foto e aí a resposta vai ter duas opções para escolher uma resposta porque ele ainda não consegue construir sozinho. E isso vai mudando ao longo dos níveis até chegar lá no avançado, onde só tem as figuras e tu só tá fazendo as perguntas e a pessoa tá te respondendo. Então esse feijão com arroz é sempre. Aí chega no momento de apresentação, aí define-se o tipo de interação, se eu vou ter uma interação que vai ser o estudante e o material primeiro, ou o estudante comigo. Claro que na aula particular isso é um pouco mais difícil de tu dizer que vai ter estudante-estudante porque tu não tem outro, mas, por exemplo, eu dou aula para grupos, então no meu feijão e arroz tem um momento que é aluno-aluno, o aluno comigo, o aluno com o material... então isso tudo é o feijão com arroz que vem do Celta. Se eu vou trabalhar com vídeo, se é uma aula com vídeo, que tipo de *skill* eu vou tá desenvolvendo? Então isso já vai tá lá também. Se geralmente eu vou tá nas habilidades mais mais produtivas - porque não gosto de passiva, né, já sabemos disso - as habilidades mais produtivas, momentos de antecipação: mostra o título do vídeo, o que será que esse vídeo vai trabalhar? Quais são suas hipóteses a partir do título? Então esse feijão e arroz tem sempre! Se a gente vai trabalhar com áudio, geralmente eu pego uma foto que tem a ver com o áudio e pergunto: o que tu acha que tá acontecendo? Esse momento de inferência faz parte do meu feijão com arroz, teoricamente falando. Depois a questão da prática em cima do que a gente fez, e aí vai ter a prática controlada primeiro, que aí sim ou vai ser completar as lacunas, que todo mundo quer tacar fogo no completar as lacunas, mas ele tem um propósito em alguns momentos, ou vai ser ordenar alguma coisa, ou responder perguntas sobre um texto em questão de interpretação...se em vez de trabalhar com vídeo que vai ser para a escuta eu trabalhar com leitura, muitas vezes também pego o título do texto e trabalho inferência. Às vezes eu desorganizo parágrafos e peço para que ele coloque em ordem...então isso tudo tem a ver com essa “metodologia” Celta. E por fim termina sempre com uma prática mais livre, apresentação da tarefa de casa, se tiver, e um momento de reflexão tipo “o que nós aprendemos?”, o que vai depender do nível da consciência linguística. Não vou perguntar pra uma pessoa pré-A1 “o que a gente aprendeu hoje?” e esperar que ela diga tipo: “ah, não, nós aprendemos como utilizar intensificadores” e tal. Não. Vai dizer: “ah, a gente hoje falou tais cores”. Tá bom, ela tá refletindo sobre aquilo ali. E os momentos de *feedback*, que eu não falei: por exemplo, se a gente tem uma prática livre, a gente vai ter o *feedback* na sequência em aula. Então esse é o feijão que arroz que eu me referia.

[Carolina]: Entendi. E imagino que o *design* seja parte desse feijão com arroz, né? Em termos visuais, tem sempre essa característica né?

512 [Adore]: Sim, tem. Essas aulas que são como a que eu te enviei, que eu considero projetos de  
513 aprendizagem de certa forma, elas têm um design mais personalizado ainda. Mas quando eu  
514 tô trabalhando com aluno que tá comigo no seu pacote, eu tenho vários elementos de *design*,  
515 mas eu tenho um fundo que é comum. Eu criei um fundo com a minha logo, aí tem o meu @  
516 embaixo, e aí tem uma única cor. Isso também veio de um *feedback* de um aluno: “ai, Adore,  
517 às vezes é muita coisa, muito elemento, e aí eu quero voltar para a parte que a gente treinou  
518 listening e eu me perco”. Então penso: “bom, eu vou nomear os *slides*”. Então o momento  
519 esse do warm up é um momento que diz assim: “welcome”.

520 [Carolina]: Tu organizou as etapas no próprio design da tua atividade.

521 [Adore]: Exatamente! Então é um design do curso comum, é pra todo mundo que tá comigo.  
522 É “igual”, exceto quando a gente tem projetos de aprendizagem que também seguem esse  
523 feijão com arroz mas exijam um design mais intuitivo, que desperte também outra parte mais  
524 despretensiosa dos alunos...então eu tenho, no meu comum, o curso básico vai ter uma capa,  
525 sempre na capa tem a data da aula, o número da aula que é, depois a gente tem ali o que eu  
526 chamei de *Welcome*, depois tem *lesson objective*, onde a gente vai ver exatamente qual é o  
527 objetivo da aula naquele momento, aí depois tem os nomes: tem o slide que se chama  
528 *listening*, o slide que se chama *righting*, o slide que se chama *speaking*, um que se chama  
529 *practice*, um que se chama *feedback*, um que se chama *homework*...então eles ficaram  
530 nomeados também partindo de um retorno que eu tive de alguns alunos.

531 [Carolina]: Sim. É interessante organizar essa temporalidade das coisas, porque numa aula  
532 presencial fica talvez um pouco mais claro. Numa aula *online*, às vezes justamente por essa  
533 dinamicidade, que é uma característica tua, para algumas pessoas pode parecer um pouco  
534 confusa né? Onde é que eu tô? Isso aqui é igual? Principalmente para quem tá em nível  
535 iniciante. Essa atividade aqui é igual àquela outra? Então eu achei bem inteligente o modo  
536 como tu organizou. Além de dar uma cara, uma identidade, um DNA uma assinatura pra parte  
537 visual do teu curso, também organiza pro aluno esses elementos. Bom, pra gente finalizar,  
538 Adore, já tocamos em quase todos os pontos...tu falou que as pessoas querem tacar fogo no  
539 completar lacunas. De fato, completar lacunas, organizar texto, a gente conheceu isso como  
540 um dos mais famosos exercícios daqueles métodos mais tradicionais, né, e tu lança a mão  
541 desses recursos nas tuas práticas e eu acho que não só tu, mas muitos professores fazem  
542 isso, e noto que a diferença é a intenção com que a gente usa. Poderia me pontuar no que  
543 esse teu material especificamente, mas pode ser extensível aos outros, porque tu já deixou  
544 claro né que tu usa uma base para fazer todos dessa forma e tem uma ética em relação a  
545 como tu faz, poderia pontuar no que os teus materiais se diferenciam de materiais mais  
546 tradicionais que também usam desses mesmos recursos?

547 [Adore]: Falando especificamente desse que eu te enviei, Carol, eu acho que é principalmente  
548 essa temática emergente. Eu trabalho muito com temas que ou o meu aluno traz ou eu  
549 percebo que ele precise, então eu acho que isso é, ao mesmo tempo que um desafio, um  
550 diferencial. Então acho que mesmo que exista um momento de apresentação, de completar  
551 as lacunas e tudo isso, é a questão...não é nem só dos métodos que eu lanço dentro de uma

552 determinada metodologia, mas também é uma questão da abordagem. Então acho que isso  
553 diferencia o meu material. E também, é que agora, né, a gente já sabe disso há vários anos,  
554 mas tá na moda agora a palavra gamificação, que não é novidade pra nós, né, mas  
555 descobriram há dois anos a palavra gamificação. Os alunos chegam já dizendo que querem  
556 coisas gamificadas. Eles nem sabem o que é isso e já querem uma coisa gamificada. Então  
557 assim, eu acho que também o que diferencia é que eu uso a gamificação sem ele perceber  
558 que é gamificado. Quando ele vê, já...claro que aí eu tô estendendo a outros materiais,  
559 porque nesse aqui específico a gente não tem nada gamificado.

560 [Carolina]: Não, mas pode falar em geral, porque é interessante.

561 [Adore]: Com uma outra aluna que, até se tu for pedir mais materiais eu acho que eu vou te  
562 mandar esse dela, era toda uma coisa da gente tinha que desbloquear os níveis. Não era uma  
563 plataforma diferente, era no *Google slides*, mas só o design já expressava uma certa  
564 gamificação, tipo assim: “ah, você pode me ajudar a desbloquear a próxima palavra?” E aí ela  
565 tinha que botar na ordem correta palavras que talvez ela não se lembrasse tanto. Uma aluna  
566 avançada, claro. Mas eu acho que tem isso, entendeu? Eu lanço mão sim de métodos  
567 tradicionais, mas com temáticas que são relevantes para o meu aluno e, por serem  
568 relevantes, ele não tá nem aí se ele tá preenchendo lacuna, ele não tem mais pânico de  
569 preencher lacuna, entendeu? E acho que essa questão da gamificação sem ser só por  
570 gamificar, “ai, agora tá na moda, agora eu vou gamificar”. O que é difícil a gente fazer com o  
571 aluno particular, então já é uma adaptação da gamificação porque ele não tá concorrendo  
572 com ninguém mesmo. Então acho que que seriam esses dois pontos que diferenciam.

573 [Carolina]: Então tá, Adore, acho que seria isso por hoje. Fosse tocando ponto a ponto, só fui  
574 riscando aqui! Falou sem nem eu perguntar! Fiquei bem bem satisfeita com a nossa conversa  
575 de hoje e aí eu acho que eu vou pedir mais materiais sim porque eu queria justamente ver  
576 esse arroz com feijão entre os materiais de cada um de você. Vou conversar com o Leffa sobre  
577 isso e aí qualquer coisa eu te falo.

578 [Adore]: Porque...só para a gente encerrar, Carol, me ocorreu aqui agora. Sempre tem aquilo  
579 da gente sempre escolher os nossos melhores exemplares, que isso nos atravessa também,  
580 né? Então talvez fosse interessante tu pedir outros materiais, se o Leffa também achar  
581 relevante, claro, pra tua pesquisa. Quem sou eu para dizer qualquer coisa, mas também tem  
582 um espaço para tu ver uma coisa do tipo assim: o que talvez seja uma aula feita mais na  
583 correria. Porque às vezes é mais assim: é um print do que tá no livro e a gente só enche  
584 algumas coisas porque a vida aconteceu e naquele dia não teve como fazer uma coisa ou se  
585 tá trabalhando com a sequência didática do próprio livro...

586 [Carolina]: Eu deixei vocês livres para escolher. E aí, por exemplo, o Paulo Gustavo, ele me  
587 mandou um material, acho que o primeiro que ele fez no [nome do recurso digital], e o mais  
588 recente. Foi essa trajetória que ele escolheu. Já tu mandou um, que eu sei que desmembrou  
589 em duas aulas, então de repente tu pode me mandar esse pra gente ver, comparar, fica à



590 vontade. Se quiser me mandar esse, pode mandar. E o outro professor, que dá aula de inglês,  
591 português e espanhol, mandou um de cada. Vocês têm perfis que complementam até certo  
592 ponto, mas que também se diferenciam porque trabalham em contextos diferentes. Enfim,  
593 tá sendo bem legal conversar com vocês e vendo os materiais, como que isso se organiza.  
594 Então pode me mandar.

595 [Adore]: Depois eu vou ver para compartilhar contigo então mais.

596 [Carolina]: Pode me mandar esses mais da correria ou então os que tu fazia lá no início  
597 quando começou.

598 [Adore]: agora que tu falou o que o Paulo Gustavo te mandou, me deu esse Insight de mandar  
599 também porque aí vai ser discrepante! Porque agora eu tô lembrando dos primeiros  
600 materiais e eu nem sabia direito o que que eu tava fazendo! Eu acho a prática que constrói  
601 também a gente um pouco. Então.

602 [Carolina]: Tu acha que era uma autoria mais intuitiva?

603 [Adore]: Eu acho que não, que era diferente. Eu pegava o material que eu me embasava e eu  
604 ficava me culpando que eu queria cortar alguma coisa então era uma autoria ainda mais  
605 controlada no meu início. Agora é mais intuitiva, tipo: acho que esse exercício não tem que  
606 estar aqui, ele tem que estar lá no início e eu vou pegar e vou botar ele lá no início. No começo  
607 eu não escutava a minha própria cada

608 [Carolina]: Mas tu acha que isso é uma intuição ou tem a ver com teu conhecimento já da  
609 área ou com a própria experiência as coisas?

610 [Adore]: As duas coisas!

611 [Carolina]: Porque pra mim intuição remete muito, não improvisado né, mas às vezes uma coisa  
612 que é do momento.

613 [Adore]: Não, eu acho que que é um pouco do conhecimento. Na verdade a maior parte do  
614 conhecimento, aí o conhecimento formal e não formal, conhecimento geral construído ao  
615 longo da prática, que interpela com a teoria etc. Não é porque os caras famosos dos centros  
616 de línguas fizeram esse material pensando assim que eu, que também tenho a minha  
617 autoridade, não posso: “não, eu acho que esse aqui pode ir lá para cima” ou que eu posso  
618 cortar essa parte da unidade. Então a gente tem um pouco disso.

619 [Carolina]: Então tá Adore eu vou parar de gravar aqui antes de tu ir embora.

620 [Adore]: Ah, tá bem.

**PERSEU**  
***Entrevista 1***

- 1 [Carolina]: Tá aparecendo aí pra ti que tá gravando?
- 2 [Perseu]: Sim, tá aparecendo ali, tem o REC do lado...
- 3 [Carolina]: Então vou te perguntar de novo se tu aceita que grave a entrevista...
- 4 [Perseu]: Aceito, pode.
- 5 [Carolina]: Eu não vou divulgar isso em nenhum lugar público, vai ficar só aqui no meu  
6 computador para a pesquisa né? Depois a gente apaga e mantém os dados em sigilo, que  
7 nem tá ali no termo. Então qual é a ideia? Eu peguei as auto narrativas de vocês, e com base  
8 no que eu li eu fiz algumas perguntas, pensei algumas perguntas para a entrevista, mas a  
9 ideia é a gente ir conversando, não é nada muito fechado porque às vezes vocês dão uma  
10 resposta e me suscita outras coisas, então não é uma entrevista de perguntas fechadas. Então  
11 assim...o teu perfil ele é um perfil bem interessante, porque, pelo menos que eu sabia, tu  
12 tava dando aula nas três línguas né? A última vez que a gente teve contato tu comentou que  
13 tava no espanhol, no inglês e no português, então é um perfil muito rico porque dá para  
14 traçar um paralelo, fazer um comparativo entre como é a autoria de materiais didáticos  
15 nessas três línguas né? Mas para a gente começar do começo, eu queria saber quando que  
16 tu começou a dar aula e como que tu foi parar no português e no inglês, porque a tua  
17 formação é em espanhol né?
- 18 [Perseu]: Isso. O que que aconteceu: eu comecei a dar aula...Eu me formei em 2015 aí na  
19 Federal de [...] e em 2016 meu pai me inscreveu em todos os concursos possíveis, tipo: "não  
20 te banco mais", sabe?
- 21 [Carolina]: Agora vai se virar!!
- 22 [Perseu]: Tudo ele. Aí ele me inscreveu em Uruguaiana, que eu sou de Uruguaiana, e aqui. E  
23 aí me chamaram aqui primeiro e eu vim para cá no outro ano, em 2016. Quando eu cheguei  
24 aqui, eu tinha só espanhol, e aí devido à falta de professores o que que aconteceu: eles me  
25 ofereceram, perguntaram se eu era habilitado em português e eu disse que não, que eu era  
26 formado em letras, mas que a minha habilitação era em língua espanhola. Ah tá mas tá  
27 formado em letras, então tá!
- 28 [Carolina]: Então serve!

29 [Perseu]: E... então serve! Sabe? E aí... tu quer uma convocação? Eu digo: quero! Eu entrei  
30 em 2016 atuando com português e espanhol. 2017 mantive, 2018 também. Em 2019, quando  
31 veio a reforma do currículo, da BNCC, e coisa e tal, eles incorporaram o inglês, mas o que que  
32 eles fizeram aqui: antes nós tínhamos dois períodos de espanhol semanais, então aí agora  
33 passou a ser um período de espanhol e um período de inglês.  
34 A rede Municipal não tem professor de inglês... nunca teve porque foi agora! Foi  
35 recentemente a mudança...e eles não vão fazer concurso para professor de português,  
36 porque senão... é...de inglês, perdão, porque senão imagina?!

37 [Carolina]: Sim, não tem como pagar professor de inglês para todas as escolas.

38 [Perseu]: Não. então o que que eles fizeram? Eles nos fizeram fazer um curso de inglês, a  
39 secretaria pagou, ofereceu esse curso para nós assumirmos a disciplina de inglês. Então,  
40 professor de espanhol no município dá em inglês e espanhol...porque fechou o quadro de  
41 professor de espanhol, não vai ter mais concursos para professor de espanhol, entendeu?

42 [Carolina]: Sim, e diminuiu a carga horária inclusive né?

43 [Perseu]: Claro. Pra um sair, por exemplo, eles vão fazer um concurso para professor de  
44 inglês.

45 [Carolina]: Claro...

46 [Perseu]: Entende? Aí então a gente assumiu a disciplina de inglês então eu tenho português,  
47 inglês e espanhol. Claro, mas eles deixaram bem livre: tu quer dar só espanhol? Pode... mas  
48 aí imagina que a minha escola tem 10...8 turmas: eu ficaria oito períodos aqui, mais oito  
49 períodos na outra escola, ou mais...então tu vai acabar indo!

50 [Carolina]: Claro, com certeza. Sim, não tem nem...pra facilitar a vida... e também ali  
51 colaborar com a escola né? É compreensível assim...

52 [Perseu]: Ficar pipocando de escola em escola é ruim.

53 [Carolina]: É...não, não, realmente.

54 [Perseu]: Eu dou aula nas três línguas, mas eu não sou habilitado em inglês e em português,  
55 só em espanhol...

56 [Carolina]: E tu sente assim que... não que não faça falta né, a formação, mas tu acha que  
57 com a própria prática tu vai dando conta assim de aprender essas coisas para as quais tu não  
58 foi formado ou tu sente falta de: "Ah se eu tivesse a informação"?

59 [Perseu]: Tu sabe, Carol, que...o que eu vou te dizer...A minha formação em espanhol foi  
60 muito boa, sabe? Não tenho do que reclamar... nada, assim, como relação à minha formação

61 com relação às disciplinas. Eu acho que eu saí muito bem-preparado tá? Eu tive algumas  
62 disciplinas de português...tem as do núcleo comum...eu não sei explicar, agora mudou, eu  
63 acho que mudou...

64 [Carolina]: É, mas continua aquele núcleo...

65 [Perseu]: E eu tive professoras assim ó, excelentes, também nessas disciplinas do núcleo  
66 comum sabe? Não trabalhei a questão, já pegando o desenvolvimento de material didático,  
67 né, específico proo português, mas específico pro o espanhol. É línguas né? Às vezes tu  
68 acaba...tá bem que é diferente, né, uma como língua adicional e outra como língua materna,  
69 mas tu acaba meio que transferindo o saber da produção do material didático pro espanhol,  
70 então eu acredito que eu siga o mesmo padrão assim, sabe, uma mesma estruturação de  
71 material didático quando eu produzo.

72 [Carolina]: Claro...e tu saberia...tipo, se tu pudesse descrever qual é essa estrutura, tu saberia  
73 me dizer?

74 [Perseu]: A minha estrutura?

75 [Carolina]: É, esse padrão que tu repete.

76 [Perseu]: Sim, sim, sim. Eu sempre coloco perguntas que vão instigar o aluno sabe? "Você  
77 conhece sobre o tema?", "Você já ouviu...", sabe? Nesse sentido.

78 [Carolina]: Sim, mais pra aquecimento ali...

79 [Perseu]: Isso! Por algum textinho ali ou alguma imagenzinha minha, que às vezes eu faço,  
80 né...quando dá tempo de preparar algo mais específico... e vou trabalhando depois  
81 perguntas, mais interpretação de texto, de acordo com aquilo que foi colocado, e depois mais  
82 aspectos gramaticais. Eu tô pensando na língua portuguesa tá? Não sei se...

83 [Carolina]: Pode fazer um comparativo, se tu conseguir... Por que isso me interessa? É ver  
84 como que é esse teu processo nas três línguas né... eu achei interessante o que tu falou...que  
85 tu repete um padrão, e isso é interessante para o que eu tô pesquisando, de perceber...de  
86 ver o que tem de comum entre autoria nessas três línguas. Então se tu puder...

87 [Perseu]: E aí eu coloco uma perguntinha ali sobre...perguntas sobre o texto, depois  
88 perguntas mais pessoais...faço um conteúdo ali...se é bem gramatical, gramatical mesmo,  
89 né...ahn...faço depois eles pensarem no uso porque eu sempre boto: uma coisa é gramática,  
90 outra coisa é o uso. E aí até nos livros eu faço isso, principalmente aqui por ser uma zona de  
91 Fronteira né?

92 [Carolina]: Pois é...aham.

93 [Perseu]: Porque tem diferenças...na própria sintaxe do idioma. Às vezes tu tem uma  
94 estrutura do português que no espanhol não é recorrente, sabe? A lexical é mais perceptível  
95 porque [...], por exemplo...que daí tu tem que saber como é que funciona a sintaxe do  
96 português, como é que funciona a sintaxe do espanhol né...Mas, por exemplo, só para um  
97 comentário mais geral: essa duplicação do complemento no espanhol, por exemplo, aqui não  
98 se tem, sabe? Porque aqui tu usa o...por exemplo, o "le vi a la profesora", sabe? A estrutura  
99 que eles utilizam é a mesma nossa do português: "vi...yo vi a la profesora", por exemplo. Não  
100 tem essa duplicação aí, do complemento. Ou até mesmo o verbo "gustar"...que a gente  
101 sempre bate na tecla: "me gusta"... "Yo gusto"...sabe? Tu escuta isso porque faz parte daqui.  
102 Nessa região a gente escuta. Então eu sempre vou mais ou menos finalizando esse material  
103 com esse tipo de...na prática, assim, sabe?

104 [Carolina]: Entendi. Sim, vai contrastando a língua "na teoria", assim, e ela em uso né?

105 [Perseu]: Isso. Basicamente. Nos três...no inglês nem tanto...no inglês eu não consigo fazer  
106 isso. No inglês é verbo to be, meu filho! Não tem outra!

107 [Carolina]: Tu já tinha algum conhecimento de inglês...antes de começar a dar aula e de fazer  
108 esse curso ou não?

109 [Perseu]: Não, não, Nada! E eu já tenho uma trava no inglês eu já botei isso...eu sei que é  
110 errado...

111 [Carolina]: Ah eu também tenho!

112 [Perseu]:...mas eu já pus uma trava na minha cabeça de que eu não vou conseguir pronunciar  
113 em inglês!

114 [Carolina]: É...eu tenho também isso!

115 [Perseu]: ou sai que nem o português...sai qualquer coisa!

116 [Carolina]: É...e aí então tu acha que, por exemplo, essa falta de conhecimento mais formal  
117 do idioma, que é o caso do inglês, de vivência...isso impacta na tua autoria de materiais  
118 didáticos? Tu fica mais limitado?

119 [Perseu]: Sim, com certeza! Isso que eu ia te comentar agora, sabe? Eu acho que essa falta  
120 do domínio da língua impede que eu produza materiais talvez mais ricos, sabe? Porque  
121 realmente...o inglês...como...quando tu não sabe o que que tu faz? Tu vai se apegar na  
122 gramática, né? Porque...

123 [Carolina]: Lógico, sim!

124

- 125 [Perseu]: Então é aquilo e é aquilo sabe? Então me apego nesse sentido para dar aula de  
126 língua inglesa porque realmente eu não tenho formação e não saberia, não sei! Sabe?
- 127 [Carolina]: E tu...tu tenta...à parte, assim, como se não bastasse tudo, mas...estudar inglês,  
128 ou tu não tem conseguido?
- 129 [Perseu]: Não, não. Não, não, não estudo. Não tem...eu só vejo assim alguns materiais. Não,  
130 né...inglês eu nem produzo.
- 131 [Carolina]: Eles têm...vocês têm livro didático de inglês?
- 132 [Perseu]: Tem livro, tem livro de inglês, de espanhol e de português. E também não pego o  
133 livro porque, de inglês, no caso, porque tem algumas palavras que eu não...que eu não  
134 conheço, então...ou algumas atividades que eu acho que não são adequadas para aquele  
135 momento até porque também é o terceiro ano, o segundo ano que eles têm inglês.
- 136 [Carolina]: Sim, tão bem no comecinho...
- 137 [Perseu]: Então a orientação também da secretaria foi que nesses primeiros cinco anos, por  
138 exemplo, fossem iguais para todas as turmas: mesma aula do sexto ao...mesma aula não a  
139 mesma aula, mas o mesmo conteúdo, em níveis diferentes, mas que seja do sexto ao nono.
- 140 [Carolina]: Alô?
- 141 [Perseu]: Oi...
- 142 [Carolina]: Deu uma cortadinha aqui...É...eu não lembro aqui se tu colocou na tua narrativa  
143 para que séries tu tá dando aula...
- 144 [Perseu]: Acho que eu coloquei sim.
- 145 [Carolina]: Só para ficar certinho, para não me esquecer né? E aí que que eu queria te  
146 perguntar mais: sobre o teu vínculo com essas línguas. A gente já viu que o inglês tu não  
147 sabia, não tinha muito conhecimento antes de começar a dar aula, é uma coisa que tá se  
148 criando agora...e com o português e o espanhol? A questão dos afetos com essas  
149 línguas...Com qual que tu sente mais confortável de dar aula e de elaborar material didático?  
150 Como é que esse vínculo se reflete no que tu produz? Porque tu é da fronteira né?
- 151 [Perseu]: Sim, sim, eu sou de uruguaiana e vim morar em outra fronteira.
- 152 [Carolina]: A tua vivência, ela é permeada por essa complementariedade né...dualidade,  
153 dependendo...

154 [Perseu]: do que tu vai entender por...

155 [Carolina]: Eu queria que tu falasse um pouco sobre isso, tua vivência nesse contexto e como  
156 isso impacta...o que tem do Perseu no material didático que ele produz?

157 [Perseu]: Tu sabe que eu me sinto mais à vontade de produzir material em língua espanhola,  
158 sabe? Porque foi, fez parte da minha formação, sabe? Então...português  
159 também...é...assim...se eu tivesse que colocar numa lista, seria em espanhol, português,  
160 inglês, sabe?...da produção de material mesmo...e até de preferência de dar aula, sabe? Eu  
161 prefiro dar aula de espanhol do que de português e de inglês porque...eu me vejo preparando  
162 o material, eu faço, é algo que eu gosto, que eu acredito que eu saiba. E agora só lembrando  
163 um pouquinho da questão da estrutura, eu sempre boto...os guris até mexiam comigo: "Ba,  
164 lá vem o nosotros estudiamos", porque eu sempre começo...pra retomar alguma coisa ou pra  
165 fazer alguma prova assim: "Nosotros estudiamos respecto de..." tal coisa, sabe? É sempre...

166 [Carolina]: Os alunos, eles já vão "Ah, isso aqui é a cara do professor" né? Parece que o  
167 material vai ficando com a nossa cara.

168 [Perseu]: é bem isso, sabe? Bem isso! E...a minha relação com o espanhol sempre foi muito  
169 muito presente, muito de contato mesmo, sabe? Adorava cruzar a ponte lá em Uruguiana  
170 para ir para Paso de los Libres e jogar. Tive...tenho muitos amigos argentinos...aqui agora  
171 nem tantos uruguaios, mas...ahn...sempre foi muito boa essa minha relação. Eu sempre  
172 pensei, sempre quis, desde a quinta série eu quis ser professor de espanhol, que foi quando  
173 eu tive mesmo o meu primeiro contato com o espanhol, sabe?

174 [Carolina]: Ah, na quinta série, tu vê...

175 [Perseu]: E aí...com a professora Isabel!

176 [Carolina]: Ah, que legal!

177 [Perseu]: Sabe? Surgiu dali. Não sei te explicar...acho que quando a gente gosta, quando a  
178 gente ama, a gente não consegue explicar.

179 [Carolina]: É. Sim!

180 [Perseu]: É que nem xingar na outra língua, sabe? Tudo...até...pra mim tu é nativo quando tu  
181 sente o xingamento da outra língua! Dizer palavrão na tua língua e aquilo não ter...sabe?

182 [Carolina]: Quando sai assim, espontaneamente!

183 [Perseu]: fala assim: normal...

- 184 [Carolina]: É interessante isso, né...como as nossas experiências influenciam a prática  
185 profissional né?
- 186 [Perseu]: É, isso eu comentei na semana passada, quando eu tava falando sobre *webquest*,  
187 que o professor [nome] tinha me convidado, o professor [nome] e a [nome de uma  
188 professora] tinham me convidado pra falar lá na Federal de [...], o quanto as práticas da  
189 Universidade, ou na universidade, ou de alguns professores em específico influenciam, sabe?  
190 E eu comentei que eu tinha uma professora que...ahn...eu não...a forma como era feita, sabe,  
191 eu não tava de acordo. E um dia eu me peguei fazendo a mesma coisa na sala de aula aqui.  
192 Sabe?
- 193 [Carolina]: E aí o que que tu pensou a respeito?
- 194 [Perseu]: Baaa, foi assim ó: tô fazendo errado! Sabe?
- 195 [Carolina]: Aham!
- 196 [Perseu]: Não errado, mas, ahn...uma prática que eu criticava, mas ao mesmo tempo em que  
197 eu criticava, foi uma forma que eu aprendi entendeu? Então talvez por isso eu tenha tentado  
198 reproduzir essa prática, mas como influencia bastante!
- 199 [Carolina]: com certeza!
- 200 [Perseu]: ...a prática, né? Tu vê assim uma aula de um professor...ba, é isso!
- 201 [Carolina]: E aí tu tentou ressignificar isso de alguma forma assim que tu te deu conta? Tu  
202 corrigiu os rumos? Como que tu fez isso?
- 203 [Perseu]: Não fiz mais, parei! Fiz uma aula e aí, quando eu saí...quando eu saí dessa aula e  
204 depois cheguei em casa pensando no que eu tinha feito, eu me peguei refletindo sobre uma  
205 prática que eu condenava, fazendo essa mesma prática que eu condenava.
- 206 [Carolina]: E aí tu mudou essa prática?
- 207 [Perseu]: E aí eu mudei essa prática do nunca mais, né? Eu não vou fazer mais isso!
- 208 [Carolina]: E aí tu...tá te referindo à prática no geral, ao modo de conduzir a aula ou à autoria  
209 de material didático?
- 210 [Perseu]: à prática...
- 211 [Carolina]: a didática da coisa?



- 212 [Perseu]: Isso! A dinâmica da aula, não do material!
- 213 [Carolina]: Tá entendi, entendi.
- 214 [Perseu]: Porque eu acho...eu vejo na universidade muito pouca produção de material, sabe?
- 215 Professores que produzem uma... porque...ou...porque...sei lá..."leiam textos teóricos e
- 216 discutimos na próxima aula", sabe? É muito isso. Poucos são os professores...posso te
- 217 nomear e não é puxa-saquismo, mas [*nome do professor*] e [*nome da professora*]
- 218 e...ahn...nem a professora de estágio da época fazia, produzia assim, sabe? Mas...
- 219 [Carolina]: É interessante né? Porque no estágio...bom, se ao longo de todo o curso não tem,
- 220 a gente espera que didática e estágios tenham alguma coisa a esse respeito.
- 221 [Perseu]: Ah não, didática sim! Desculpa, perdão! Claro, eu tive didática! E teve uma disciplina
- 222 também, mas é que...sabe o que que a gente fazia, Carol? A gente teorizava, mas não
- 223 produzia. Tinha oficina de produção didática, alguma coisa assim, acho que era até a
- 224 professora [*nome da professora*], que se aposentou, que dava aula. A gente refletia sobre as
- 225 teorias, mas não botava em prática.
- 226 [Carolina]: No material?
- 227 [Perseu]: É, no material. E foi na didática e no estágio que a gente começou a produzir
- 228 mesmo.
- 229 [Carolina]: Entendi.
- 230 [Perseu]: Mas eu me refiro assim, ó, por exemplo: a gente tinha aula de semântica e
- 231 pragmática do espanhol, mas o professor não produzia o material, entende? Era ler textos e
- 232 vamos discutir ou era as perguntinhas ali do texto, sabe? Não tinha muito...
- 233 [Carolina]: Sim, pensar isso, em traduzir isso para um material, pensando em dar uma aula...
- 234 [Perseu]: Era o professor [*nome*] e a profe [*nome*]...os únicos! Eu te digo assim, ó, únicos
- 235 mesmo, que faziam, que tu via assim, ó, que era uma autoria deles! É diferente de...
- 236 autoria...ali no...tu via pelo material né? Se tu botar o teu nome, universidade em cima e
- 237 reproduzir o que tá na *Internet*, isso a gente faz! Não é produzir, tu só tá botando o cabeçalho
- 238 ali bem bonito pra dizer que o material é referente à disciplina, ao curso, enfim...mas quem
- 239 fazia, quem produzia mesmo, que a gente percebia, era o professor [*nome*] e a professora
- 240 [*nome*].
- 241 [Carolina]: E tu sente que de alguma forma isso impactou depois a tua prática quando tu
- 242 começou a dar aula? Sentiu falta: "ah, se eu tivesse aprendido melhor como elaborar material
- 243 didático, estaria me saindo bem" ou tu acha que a tua própria prática te ensinou a produzir?

244 [Perseu]: Eu...como eu disse: assim...eu acho que essa teorização ela foi bem conduzida  
 245 apesar de estar falando sobre essa prática. Então quando a gente chegou lá na didática e nos  
 246 estágios, a gente foi aprimorando a forma de fazer o material didático, pensando justamente  
 247 teorias que foram vistas ao que antecedia a essas disciplinas. A prática ajudou, com certeza,  
 248 o estágio ajudou bastante porque a gente tinha que refletir e escrever sobre aquilo que a  
 249 gente fazia, mas...uma coisa que ajuda bastante é realmente fazer plano de aula e fazer aula  
 250 porque daí tu vai...o estágio vai te ajudando nesse sentido também, ainda que...imagina, são  
 251 quatro estágios, eu fiz dois anos de estágio...são quatro semestres de estágio! E aí tu vai  
 252 discutindo com os professores, tu vai produzindo material e vai...né? E a gente tem no estágio  
 253 essa ideia de querer fazer tudo certinho, tudo como a gente planejou, né? Às vezes a gente  
 254 tem esse ideal, mas depois quando eu vim para cá...eu acredito...sinceramente eu acho que  
 255 eu produzo bons materiais, Carol, sabe? Com alguns recortes da *Internet*, com alguns...não  
 256 recortes no sentido de atividades, mas por exemplo: fotos, quero pegar alguma coisa assim  
 257 para localização, então eu vou ali no *Google Maps*, pego Rivera pego Livramento, boto ali no  
 258 quadrinho, sabe? Mas quando eu sento e tenho tempo para fazer.

259 [Carolina]: É, isso é uma coisa que tá ali na tua autonarrativa, essa questão do tempo. Acho  
 260 que é comum para todos os professores. Se tem uma coisa que une todas as categorias e  
 261 tipos de professores é sempre a falta de tempo né? E eu achei interessante tu tocar nesse  
 262 tema, mas antes de entrar nele eu queria voltar um pouquinho no que tu falou para pontuar  
 263 bem essa relação. Tu diz que tu teve uma base teórica muito boa na tua formação, mesmo  
 264 do português, porque tem aquele tronco comum. Claro que no espanhol tu sente mais  
 265 confortável pela tua própria história de vida. E em relação à autoria de materiais didáticos na  
 266 tua prática como professor, tu acha que tu usa mais esses saberes que tu teve na  
 267 universidade ou mais saberes da ordem da tua prática mesmo? Tipo: "isso aqui eu não  
 268 aprendi na universidade, eu aprendi aqui, trabalhando".

269 [Perseu]: Olha, eu acho que tem um sim...eu acho que é 50/50. Eu acho que é 50/50, não  
 270 tem...50...porque a teoria vale na prática né? E a prática é uma teorização, então...Tem coisas  
 271 que eu sei que por exemplo vai funcionar, coisas que vai funcionar principalmente quando  
 272 eu elaboro, quando eu faço webquest, por exemplo. Tentei fazer a primeira (uma das, né?)  
 273 mais bonitinhas, com os links em outras cores, por exemplo, e os alunos não sabiam onde  
 274 clicar porque a noção de que o link é o que está em azul e em itálico, sabe? E aí então, opa,  
 275 não, então vamos testar! E aí...não diz pra ele que não está só em azul ou Itálico, né...agora  
 276 eles sabem porque eles sabem da metodologia, sabe? Fiz a metodologia, então eles sabem  
 277 como se organizar dentro dela, mas a primeira, uma das primeiras que eu apliquei quando  
 278 eu vim para cá, foi um caos, sabe?

279 [Carolina]: Aham!

280 [Perseu]: Daí tu quer fazer, e aí, claro, aí depois tu vai vendo como é que vai funcionando na  
 281 prática, e aí vai transferindo esses conhecimentos.

282 [Carolina]: Claro. Tá, e aí agora falando do tempo. Desculpa ter te cortado, mas é interessante  
283 a gente voltar para pontuar bem essa questão. Bom, a gente vê que se a gente considera a  
284 autoria...na minha perspectiva eu não considero a autoria só quando tu cria algo do zero, eu  
285 considero que o professor é autor inclusive quando ele adapta algum material, mas desde  
286 que ele coloque algo de si, que ele pense nos seus alunos...Quando ele só usa o material que  
287 ele pegou, não tá desenvolvendo uma autoria. Não que isso seja um pecado, não é nada  
288 disso, mas pensando nesse conceito de autoria de materiais didáticos eu vou para esses dois  
289 lados.

290 [Perseu]: Claro!

291 [Carolina]: E aí o que me chamou atenção na tua autonarrativa foi que tu falou assim: no  
292 português (a tua autonarrativa foi em relação ao português), tu disse que tu usa o livro  
293 didático porque ele já tem os textos e tudo, e quando é para trabalhar alguma coisa mais  
294 específica, aí sim tu produz alguma coisa, algumas habilidades específicas e tal. Imagino que  
295 isso tem a ver com a gestão do teu tempo...

296 [Perseu]: Com certeza, porque...primeiro: se tem livro, é para usar, né? Eu não demonizo e  
297 também não endeuso. Eu não tenho por que também ficar copiando textos muito longos no  
298 quadro! Porque eu vou fazer isso...tu vai perder cinco períodos, tu vai perder a sua semana  
299 de aula só para copiar um texto, né? Então não tem por quê! Então eu dou pra eles o livro,  
300 eles têm o livro, mas o que eu trabalho com o livro é: os textos, as questões de interpretação  
301 do texto e do gênero, alguma atividade ali que tenha no livro sobre o conteúdo que vai ser  
302 trabalhado, e aí eu trago um material para reforçar, entendeu?

303 [Carolina]: Então é esse material que tu elabora?

304 [Perseu]: É esse material que eu elaboro! Digamos assim: o texto trabalhou lá um gênero tal.  
305 Aí o próprio livro vai trazer perguntas sobre o gênero e sobre o texto. Não tem por que eles  
306 copiem porque, né...

307 [Carolina]: Já tá ali...

308 [Perseu]: Tá ali! E aí só faz no caderno as respostas. Depois os exercícios...eu vejo alguns ali  
309 que eu acho que são mais interessantes naquele momento, vamos pensar...sei lá, no nono  
310 ano...bem gramatical assim: orações subordinadas!

311 Aí...trago porque tá ali no livro...faço, né? Mas daí eu faço um outro material que vai tratar  
312 sobre o uso na língua, na prática, como vai funcionar, porque precisa saber da oração  
313 subordinada...sabe? Mas...sem trazer esses nomes mais...mais técnicos, porque isso o livro  
314 já trouxe, entendeu? Eu já trabalhei isso no livro. E no nono ano eu costumo aqui dividir: eu  
315 divido o português. Eu trabalho três períodos que eu chamo de língua portuguesa com eles,  
316 um período de redação, que só naquele dia a gente faz redação, e trabalha aspectos de

317 redação, e um período de literatura. Então para o nono ano eu vou introduzindo um  
318 pouquinho de literatura. Então eu tenho esses cinco períodos divididos em...

319 [Carolina]: ...divididos em três línguas portuguesas heheheh!

320 [Perseu]: E aí eu vou fazendo!

321 [Carolina]: E tu produz pra redação algum material ou não?

322 [Perseu]: Não. Redação...

323 [Carolina]: E literatura?

324 [Perseu]: Aí é muito específico... então aí eu já não me arrisco, né? Não tenho por que me  
325 arriscar também.

326 [Carolina]: E com relação às webquests? Eu sei que tu estudou isso, se não me engano desde  
327 a graduação não foi? Então tu tem bastante experiência, e eu vejo que tu implementa isso  
328 na tua prática. Tu faz isso com certa frequência ou quando tem tempo? Como que é isso?

329 [Perseu]: Quase que sempre, sabe? Vamos supor...talvez eu consiga aplicar umas duas  
330 webquests por ano...mas webquests...põe que cada uma dure dois meses, mais ou menos. E  
331 eu gosto de produzir Webquest quando surge algum tema polêmico, sabe? Porque daí eu me  
332 entusiasmo no tempo para poder produzir aquele material, sabe? Então...agora mesmo  
333 ressurgiu a questão da política, né, os alunos começaram: “ah, professor, o senhor é PT ou é  
334 Bolsonaro?”, não sei o quê. Então eu digo: não, vamo problematizar isso aí então. Eu fiz uma  
335 em 2018 sobre. E aí então eu peguei aquela, adequei, vi alguns sites, algumas coisas ali que  
336 estavam meio fora do ar e coisa e tal, e produzi. Outra que eu fiz também com relação ao Dia  
337 dos Mortos no México e o dia 31. Enfim, aí começaram “professor, o que é Catrina porque  
338 eles estavam vendo o filme que tinha dado na televisão, né? Então para aí, vamos...sabe?  
339 Então sempre que surgem esses temas polêmicos, talvez nem tão polêmicos assim, é que eu  
340 vou preparar uma Webquest, que eu vou preparar um material.

341 [Carolina]: É sob demanda, então.

342 [Perseu]: Não tinha pensado nisso! hehehe.

343 [Carolina]: É o Perseflix! *Webquest* sob demanda! ehehhhe

344 [Perseu]: Porque isso te motiva, entende? Eu gosto de discutir com os alunos. E o espanhol  
345 nos permite muito isso, né? Qualquer tema que seja! Eu nunca vou esquecer uma aula no  
346 estágio que eu tinha programado para fazer sobre os temas transversais. E aí um deles era  
347 violência contra a mulher. Eu nunca vou esquecer! E aí eu comecei aquela aula em espanhol,

348 e quando vê uma menina levantou o braço e disse: “professor, posso falar?”, eu digo: “pode,  
349 o que que tu vai falar?”, isso no 3º ano do ensino médio. “porque eu sofri violência do meu  
350 namorado!” Eu digo, “tá, mas como assim?”. Eu não gosto de cortar, sabe? Aí eu digo “tu tá  
351 à vontade pra falar, se tu quiser?”. “Vou, professor, porque eu tenho que avisar meus  
352 amigos”. E começou, sabe? Dominou a aula! Dominou no sentido de que trouxe coisas que  
353 eu não tinha pensado: “Ah, que eu denunciei ele, que ele vinha aqui na escola, que não sei o  
354 que, ele tinha que ficar a tantos metros de mim, se vocês não quiserem mais tem que...”,  
355 sabe? E ela instigava as outras as colegas. Claro, isso era terceiro ano do ensino médio, né?  
356 Mas foi muito significativo, nunca vou esquecer, sabe? Porque justamente sai desses temas  
357 que são polêmicos, que precisam ser discutidos também, entendeu? E, claro, naquele  
358 momento eu não usava a *webquest*. Sabia, mas não tinha inserido na prática. E aí eu comecei  
359 a pensar que, quando eu fui professor efetivo mesmo, de, justamente quando sair um desses  
360 temas polêmicos, aí eu faço a *webquest* sob demanda.

361 [Carolina] Sim, sim. Pelo que tu tá falando, me parece que a tua *webquest* é usada  
362 estrategicamente, como uma ferramenta de adaptação, de expansão dos horizontes dos  
363 alunos, de complementação...personalização acho que era a palavra que eu queria usar, acho  
364 que é melhor para esse contexto né? Então dá para perceber que tu aproveita tudo que tem  
365 o teu dispor: o livro didático, que tu falou que é para ser usado, os teus conhecimentos de  
366 *Webquest*, que foi a área na qual tu te formou e te especializou, né? Então tá fazendo esse  
367 cotejo entre o que tem disponível na prática da tua profissão e o que tu aprendeu na  
368 formação universitária, na graduação e na pós-graduação. Acho isso bem legal. E aí em  
369 relação às *webquests*, eu entendo que é uma autoria em meio digital, porque tu tava ali  
370 usando habilidades que são desse campo assim. E como tu tem falado muito sobre isso, dado  
371 palestras, tipo assim...poderia elencar alguns saberes que são necessários pra criar as  
372 *webquests*? Alguma coisa que é própria desse meio digital e que o professor precisaria saber  
373 para fazer isso, desenvolver, enfim...

374 [Perseu]: Tu sabe que isso foi uma coisa também que eu falei na última vez que o profe  
375 [nome] me convidou. A *webquest*, apesar de desde o início...agora vou começar a falar,  
376 espero que tenha o almoço pronto!

377 [Carolina]: Tenho, tenho! Mas pode falar, fica bem à vontade! Quanto mais tu falar, melhor!  
378 Pra mim é ótimo!

379 [Perseu]: Tu vai ter que transcrever um monte, guria!

380 [Carolina]: Mas não tem problema! Segue teu raciocínio aí!

381 [Perseu]: Apesar dela partir de uma premissa colaborativa quando ela foi criada, em 1995...a  
382 partir dessa premissa colaborativa...eu costumo dizer que a *webquest* ela é crua! Crua no  
383 sentido da teoria que vai embasar o uso. Porque isso vai depender do professor! Por exemplo,  
384 tem aquela noção de que...língua é gramática, que eu só ensino gramática...a tua *webquest*  
385 não vai fugir, não vai fugir disso, tu entendeu? Então vai lá, tu vai botar uma tarefa que é

386 preencher lacuna, tu vai dar sites que vão ser para conjugar verbos, tu vai dizer no processo  
 387 ali que tu vai primeiro decorar...tu entende? Então, a metodologia ela vai te permitir tu  
 388 colocar também a tua cara, ou a tua autoria, aí. Então se eu for te mostrar, depois eu vou te  
 389 enviar porque tu pede dois materiais né? Tu vai ver que segue talvez a mesma estruturação  
 390 do material impresso, sabe? Então eu coloco ali, no começo, instigando os alunos: ah “você  
 391 sabia disso?”, “você quer fazer tal coisa”, “imagine...”, sabe? Porque isso partiu da minha  
 392 formação, então a *webquest*, ela tá ali crua para tu usar como a ferramenta tá ali, pra tu  
 393 produzir como tu quiser. Com relação a conhecimentos técnicos, por exemplo, o *Google sites*,  
 394 que é o que eu mais utilizo, ele já oferece um *template* pronto ali. Então o *template*, ele é  
 395 tipo *Word*: é só tu ir editando, sabe? Não tem muito mistério, não precisa muito  
 396 conhecimento técnico. Insere as informações e vai fazendo etapa por etapa. Tarefa fácil, mas  
 397 com relação à estruturação da metodologia e à elaboração é bem tranquila, não precisa ser  
 398 um expert. E aí eu acho engraçado, porque daí eles: “foi o senhor que fez?” ou quando eu  
 399 vou apresentar tudo. Gente, quem olha não sabe os bastidores e diz: “meu Deus! Tu criou  
 400 um site!”, sabe? É um site, mas todo mundo faz um site bem tranquilo. Digo no sentido de  
 401 que é mais fácil, hoje é mais fácil! O *Google sites* não é próprio para *webquest*, mas ele é o  
 402 que mais facilita eu acredito. Entre todos os sites, de todos os recursos que eu conheço, ele  
 403 é o mais é tranquilo.

404 [Carolina]: Sim. Agiliza algumas coisas porque já tem esse layout.

405 [Perseu]: Claro! É parecido com o word, por exemplo, entendeu? Então já tem algumas  
 406 noções ali que tu utiliza, acaba fazendo. E aí por isso que o *Google sites* é bem tranquilo!

407 [Carolina]: Tô olhando aqui na minha colinha...tu falou que quando surgem esses temas  
 408 polêmicos ou temas de interesse, isso te motiva porque te instiga a produzir o material. E te  
 409 ouvindo falar, parece que tu tem prazer no processo, né? Já te ouvi falar em outras  
 410 oportunidades sobre a *webquest*. Eu queria que tu falasse mais um pouquinho sobre esse teu  
 411 prazer de ser autor, mesmo que tu não seja todas as vezes, nesse sentido de produzir algo  
 412 teu, ou adaptar, por causa do tempo. Queria que tu falasse como é o processo, se tu tem  
 413 algum alguma rotina: eu começo sempre por isso, por essa etapa, depois eu vou pra  
 414 essa...como que funciona a tua rotina de produção?

415 [Perseu]: Eu sempre primeiro penso na tarefa, no que o aluno precisa fazer...pra depois ir  
 416 pensando no como ele vai fazer, no que ele vai precisar pra fazer... qual é o objetivo? Como  
 417 eu vou chegar nesse objetivo aqui? Quais instrumentos eu vou utilizar para chegar nesse  
 418 objetivo? Eu parto muito disso, sabe? Primeiro da tarefa. Com relação...o que mais tu tinha  
 419 me perguntado, desculpa...?

420 [Carolina]: do prazer que tu sente na elaboração dos seus materiais.

421 [Perseu]: Ah, sim! Porque daí eu me sinto mais...como é que eu posso dizer? Me fugiu a  
 422 palavra...Tu sabe como lidar com o material que tu mesmo produziu, sabe? Tu sabe, te deixa

423 mais seguro de utilizar esse material do que tu pegar um outro material e adaptar ou,  
424 enfim...adaptar tudo bem, porque daí tu vai trazer para tua realidade, mas pegar um outro  
425 material assim...Às vezes tu entra na *Internet* ali, olha os materiais que são específicos para  
426 outros contextos, tu vai ter que ainda adaptar para o teu, e mesmo assim não vai ter sentir  
427 tão seguro em utilizar aquele material. E...a autoria, a produção e o prazer vêm muito disso,  
428 sabe? Primeiro da motivação desses alunos, da motivação de querer fazer, ver que eles estão  
429 interessados nisso, e depois em trabalhar com o material teu, que tu vai se sentir mais seguro  
430 para trabalhar, tu vai se sentir mais tranquilo, mais confortável. Ou pra tu depois fazer alguma  
431 alteração, alguma coisa assim né? Foi tu que produziu...ver o que dá errado, ver o que dá  
432 certo, então vem muito disso também, sabe? Primeiro dessa motivação dos alunos! O prazer,  
433 prazer! Porque é pra isso que eu faço!

434 [Carolina]: Sim, ver eles ali motivados. Quando tu constrói...pelo que eu entendo tu tem  
435 prazer no processo de fazer e tudo, pensar aquilo motivado, claro, pelo que emergiu ali da  
436 tua relação com eles em sala de aula...mas tu acha que quando eles põem a mão no teu  
437 material e há esse reconhecimento, é como se complementasse esse ciclo do prazer da tua  
438 autoria?

439 [Perseu]: Sim, porque daí eu vejo que eles também estão nesse mesmo pique que eu, sabe?  
440 Estão nesse mesmo querer fazer, querer discutir e querer trabalhar, então eu acho que isso  
441 também vai muito ao encontro do que eles esperavam. Apesar de eles já serem meus alunos  
442 a algum tempo ou todos passarem por mim, sabe? É uma metodologia, é uma prática que é  
443 recorrente. No começo foi um pouco difícil, mas agora é bem tranquilo saber o uso, sem dó  
444 nem piedade!

445 [Carolina]: E eles já esperam por isso então? Já tem uma cultura ali da *wequest*?

446 [Perseu]: Isso, eles já têm! Problematizou, vai sair isso aí! E isso com todas as turmas, então  
447 não tem não tem...e como demora bastante, digamos assim, para a realização da *Webquest*,  
448 até pela questão do tempo também (nós temos um período semanal e tudo mais), acaba que  
449 não vem um tema embolando o outro, sabe? A gente pontua esse, termina e aí segue depois  
450 o ritmo ali de aula com os conteúdos que já estão previstos. Surgiu outro, aí vamos né?  
451 Durante esse não surgem, ou surgem pequenas coisas que a gente vai pontuando ali mesmo  
452 na discussão em sala de aula. E aí é assim que vai funcionando a minha *webquest*.

453 [Carolina]: Que legal! Na tua escola é só tu que trabalha com as línguas ou não, tem outros  
454 professores?

455 [Perseu]: De inglês e de espanhol é só eu. De português tem mais duas colegas.

456 [Carolina]: E tu trabalha com essas colegas colaborativamente ou é cada um no seu  
457 quadrado?

458 [Perseu]: Cada um no seu quadrado. Algumas eu consigo trabalhar, com a outra professora,  
459 sabe, algum tema mais...mas porque ela já é...como é que eu vou te dizer...? A gente  
460 começou o mestrado junto, então a gente já se conhece. Ela já sabe como é que funciona a  
461 *webquest*, ela sabe, porque a gente vai conversando sobre a pesquisa, vai fazendo alguma  
462 coisa..., então a gente trabalha quando eu penso: surgiu alguma coisa lá. Vamos? E ela:  
463 vamos! Então ela vai. Ela não produz digitalmente assim; ela vai lançando as ideias, a gente  
464 vai discutindo e eu vou colocando. Ela não faz uma *webquest* por exemplo. Ela disse que isso  
465 é pra eu fazer! Aí eu faço e a gente vai trabalhando nela.

466 [Carolina]: E tu sente falta de uma parceria no espanhol e no inglês? Porque a gente tem visto  
467 muito se falar nessa questão colaborativa, na coautoria...até como meio de otimizar os  
468 tempos dos professores envolvidos. A autoria em meio digital...as ferramentas facilitaram  
469 essas questões do estar em nuvem, todo mundo edita junto, enfim. Tu sente falta disso? Tu  
470 se sente sozinho em algum momento?

471 [Perseu]: É que na escola só eu que trabalho com espanhol e inglês, né? Então pra essas duas  
472 disciplinas é bem tranquilo, não tenho problema em fazer sozinho.

473 [Carolina]: Pra ti é tranquilo, então?

474 [Perseu]: Mas eu vejo assim, até nos próprios colegas da rede, sabe, o quanto é difícil a gente  
475 se compartilhar material, sabe? É muito difícil! Eu acho que talvez pelo medo do olhar do  
476 outro, sabe?

477 [Carolina]: Sim, faz sentido. Tipo: “será que cometi um erro aqui?”, alguma coisa assim?

478 [Perseu]: É, sabe? Pelo medo do olhar do colega.

479 [Carolina]: Entendi.

480 [Perseu]: E aí às vezes tu erra e não vem nem aquele “ó, Perseu, tem uma coisinha lá, vou  
481 arrumar”, sabe? Eu acho bem complicado! Eu tenho colegas que não veem dessa forma,  
482 sabe?

483 [Carolina]: Entendi.

484 [Perseu]: ...não veem esse compartilhamento como algo positivo, mas assim: “meu colega  
485 vai me avaliar”. Todo mundo tem medo de avaliação! Professor tem medo de avaliação!

486 [Carolina]: Com certeza! Vai que me julguem pelas minhas escolhas, né?

487 [Perseu]: Acredito que não se tenha mais compartilhamento por causa disso, pelo medo do  
488 olhar do outro colega.



489 [Carolina]: É...e eu acho também que quando a gente compartilha um material de alguma  
490 forma a gente tá tirando ele do contexto no qual ele foi produzido, então perde um pouco  
491 do sentido. E às vezes pode ser mal interpretado, alguém pode ver uma lacuna que na  
492 verdade fazia sentido para o contexto em que o material foi produzido, né? Então faz sentido

493 [Perseu]: É, e aí tu vê como erros. E bem complicado, bem complicado! Para isso acho que o  
494 professor não é muito unido, não.

495 [Carolina]: É, eu acho também. A gente talvez esteja mais ainda na parte de reflexão teórica  
496 do que uma prática mesmo de colaboração em massa.

497 [Perseu]: Com certeza! Pensando por esse lado é bem isso, sabe? Eu não me lembro de ter  
498 compartilhado algum material que eu fiz com meus colegas. Eu mesmo não faço isso!

499 [Carolina]: Por esse mesmo receio que tu falou?

500 [Perseu]: É, talvez por isso, ou talvez por: “ai, o que que ele quer vir aqui me ensinar?”  
501 Entende?

502 [Carolina]: Entendi, parecer soberba...Ficou tão bom que eu tô compartilhando!

503 [Perseu] Sabe? Não, não, a gente não tem essa...pelo menos comigo não!

504 [Carolina]: Ah, mas é bem comum isso!

505 [Perseu]: Aqui nós temos o grupo da rede, coisa e tal, até tu tava naquela formação, né? Mas  
506 a gente não tem esse costume não.

507 [Carolina]: Ok. Bom, eu acho que é isso!

508 [Perseu]: Certeza?

509 [Carolina]: Certeza, certeza. Demos conta do que eu precisava saber por agora. Como que é  
510 a próxima fase? Eu vou ver os materiais didáticos que vocês produziram e aí vem uma nova  
511 entrevista, mais focada mesmo nos materiais.

512 [Perseu]: Tu quer que eu te mande três, um de cada língua?

513 [Carolina]: Pode ser! E aí tu escolhe o que tu quiser...não necessariamente Webquest. Pode  
514 ser o que tu acha...sei lá, ficaram muito bons ou um bem do início da tua carreira e outro  
515 mais recente...enfim, tu escolhe e depois a gente vai conversar sobre isso, sobre a tua  
516 escolha, sobre os materiais em si, sobre o processo de produção, mas daí fica a teu critério,  
517 tu que escolhe o que compartilhar.

518 [Perseu]: Entendi.

519 [Carolina]: Como tu é esse professor...

520

521 [Perseu]: multilíngue!

522 [Carolina]: é...eu acho que vai ser interessante trazer esse perfil de um professor que atua  
523 nos três idiomas, que tem a questão formação Universitária versus prática, esse... não vou  
524 dizer conflito, porque pelo que eu te escuto falar não é uma coisa que conflita para ti, tu leva  
525 de boas, mas que tem esse cotejo entre essas duas coisas assim bem pronunciado. Deixa só  
526 eu vou parar de gravar para salvar antes da gente desligar.

---

**PERSEU**  
***Entrevista 2***

1 [Carolina]: Mas então tá, Perseu, eu olhei cada um dos materiais que tu me enviou e não fiz  
2 tantas perguntas quanto eu fiz pros outros participantes porque tu mandou três, né.

3 [Perseu]: O problema vai ser tu que vai ter que analisar tudo isso!

4 [Carolina]: Olha, mas assim tá sendo bem legal porque tá aparecendo muita coisa  
5 interessante. Acho que foi legal eu ter feito essas várias rodadas de entrevista porque daí  
6 também, aos pouquinhos, vai me ajudando a construir a própria pesquisa. Então eu preparei  
7 algumas perguntas, mas, como foi na primeira entrevista, a gente vai às vezes desvirtuar, vai  
8 seguir uma conversa em alguns pontos que eu nem tinha percebido, enfim, como tu viu que  
9 foi da primeira vez. Eu vou começar como eu comecei com todos: queria saber o motivo  
10 porque tu escolheu esses materiais especificamente para compartilhar comigo.

11 [Perseu]: Por que eu escolhi esses?

12 [Carolina]: Não precisa necessariamente ter um motivo, tá? Aliás, se foi aleatório, é também  
13 um motivo.

14 [Perseu]: Não, não, é porque eu achei que foi os que eu tinha mais elaborado, digamos, sabe?  
15 Foram os mais produzidos, digamos assim, mais pensados pra um determinado fim. Então o  
16 primeiro material da webquest, né, fez parte da minha pesquisa. Então teve um cuidado, com  
17 mais afinco, digamos assim, e um olhar mais atento, né, do professor [nome] também. O  
18 material de língua portuguesa, bem como eu te disse, tem conteúdos pra complementar. Eu  
19 utilizava bastante o livro didático...e o de língua inglesa porque foi um dos primeiros que eu  
20 produzi justamente pensando na ideia de parar e produzir mesmo o material didático assim  
21 pra língua inglesa, ainda que eu não seja professor...de que eu não tenha a formação de  
22 língua inglesa, mas a gente acaba pegando aí o que a gente acha que vai funcionar no ensino  
23 de línguas estrangeiras e aplica no material.

24 [Carolina]: Sim, porque realmente foi uma coisa que deu para perceber. Os três têm  
25 perfis diferentes, né?

26 [Perseu]: Tem.

27 [Carolina]: O de língua portuguesa tem um estilo, já o de inglês e espanhol se parecem em  
28 alguns em alguns aspectos mas também se diferenciam em outros. E pelo que tu tá falando,  
29 realmente foi isso: a webquest teve o teu olhar como autor, mas também do [nome do  
30 orientador do trabalho] como um coautor, porque te orientou na pesquisa, e o de inglês foi  
31 uma primeira tentativa de produção - que eu achei que ficou excelente! Pra uma pessoa que  
32 não tem a formação, conseguir articular as questões que estão ali, realmente é algo  
33 admirável. E aproveitando do que tu explicou dessa forma, sobre o inglês, tu te baseou em

34 algum outro modelo de material pra construir esse material ou realmente tu foi fazendo da  
35 tua cabeça, pesquisando...?

36 [Perseu]: Fui fazendo da minha cabeça. Fui pegando coisas básicas que a gente fala em inglês,  
37 como a gente faz no espanhol também. Talvez por serem línguas estrangeiras, adicionais  
38 segunda língua - dependendo de como tu vai utilizar, né -, eu fui me baseando nesse modelo,  
39 digamos assim, que eu tenho pra criar material didático pra ensino de língua estrangeira. E  
40 em português não. Em português é o raizão, né, gramática ali pura, né, porque não é uma  
41 segunda língua, não é uma língua estrangeira. Então esse é o modelo que eu tenho e que foi  
42 criado em mim.

43 [Carolina]: E aí agora que tu falou isso, me pareceu que tu entende que o fato de ser língua  
44 materna dá menos margem pra esse trabalho que é mais “lúdico”, talvez? Porque eu percebo  
45 um traço lúdico nos outros dois materiais: a presença do teu avatar, alguns dados pessoais  
46 teus, no sentido de usar como exemplo de estrutura (como eu construo essa estrutura de  
47 falar de mim, né, de fornecer alguns dados pessoais), mas ao mesmo tempo dizendo quem  
48 tu é de certa forma. Por ser língua materna, tu acha que tem menos espaço para isso ou é no  
49 teu caso específico mesmo?

50 [Perseu]: Isso que eu ia comentar. É porque eu não tenho formação, né? Então, e não é algo  
51 que eu tenha o costume de fazer e que fui ensinado pra fazer. Então, por se tratar de uma  
52 língua materna, talvez eu não traria o mesmo. Talvez não, certeza que não teria o mesmo  
53 material, digamos assim, daquele do inglês para o português, sabe, trazendo essas  
54 informações básicas. Porque você já parte do pressuposto que o aluno já sabe como dizer o  
55 nome, como dizer quantos anos tem, a cor favorita no português. Ok, mas no inglês não  
56 porque é o primeiro contato, no espanhol também, o primeiro contato. Então é mais questão  
57 mesmo de formação inicial do que achismo de que a língua materna não tem tanta margem  
58 ou não dá tanta abertura pra esse tipo de trabalho. Se eu fosse te comentar, talvez se eu  
59 ensinasse o português como língua adicional eu faria a mesma coisa que eu fiz com o inglês,  
60 entendeu?

61 [Carolina]: Sim, em relação à finalidade dos materiais, né?

62 [Perseu]: Claro!

63 [Carolina]: Faz sentido. E de alguma forma tu vê que a tua trajetória pré-profissional, ou seja,  
64 os teus anos como aluno de escola, isso influencia ou influenciou esse modo de pensar o  
65 material? Teve algum Impacto?

66 [Perseu]: Só no de língua materna, do português como língua materna. Nos demais, não, foi  
67 criado mesmo dentro da instituição, dentro da Universidade, essa outra forma de produzir  
68 material didático. Porque eu me lembro que, tanto português, quanto espanhol, que eu tinha  
69 na escola, era bem gramatical! Lembro do terceiro ano: era aquelas “palabras esdrújulas,

sobresdrújulas”, os grupos que tinha que acentuar, que é coisa que faz no português, né? Então isso eu não ensino pros meus alunos aqui, nem comento sobre esse tipo porque isso aí eu acho que é mais a nível técnico do que um saber que eles vão utilizar aqui pra falar em espanhol ou utilizar pra falar em inglês. Então, eu sempre parto de uma possível interação, de uma possível comunicação, e aí vou criando esses materiais pra língua adicional, coisa que na língua materna eu não consigo fazer, língua materna é...a única parte que a gente trabalha mesmo essas questões de comunicação, estrutura de gênero, é utilizando o livro, porque daí o livro me traz essas informações de tipologias textuais e gêneros textuais. E aí eu vou trabalhando em cima com as próprias questões norteadoras do livro. Como eu te disse, esse material que eu produzo é um material extra(!) que vai complementar o livro. Tipo: eu olho ali aqueles exercícios do livro, eu acho que não, pra esse momento não serve, então eu vou lá e crio e faço exercícios ou, fizemos os exercícios do livro, mas eu acho que precisa mais, então eu vou lá e produzo e passo basicamente o que tá ali no livro, exercícios que estão no livro, sabe?

[Carolina]: Sim, e olha que interessante: duas coisas que essa tua fala me suscita. Uma é que, na nossa experiência como alunos de escola, acho que a gente tem idades parecidas, a gente é contemporâneo de período de escolarização, as línguas estrangeiras eram ensinadas tomando como padrão o ensino do português. E me parece, pelo que tu tá dizendo, que na tua prática tu promove uma inversão dessa lógica. Tu comentou: “se eu desse aula de português como língua adicional eu usaria o mesmo padrão que eu tô usando na língua estrangeira”. Então, quer dizer, na tua prática, tu de certa forma rompeu com essa tradição de ensinar língua estrangeira a partir do padrão do ensino da língua materna, o que eu vejo que é fruto mesmo da formação inicial.

[Perseu]: Isso, era justamente isso que eu ia dizer! Foi pela questão da formação, da produção mesmo de material didático dentro da Universidade, de teorizar sobre isso, de fazer, de produzir e ter um olhar de um professor que já tem mais experiência...e na língua materna não, na língua materna a gente vai pela intuição, pela imitação, pela repetição, por aquilo que nos foi passado.

[Carolina]: Sim. E tu acha que, se tu tivesse cursado o português também, tu trabalharia de maneira análoga ao trabalho que tá fazendo com as línguas estrangeiras (talvez de forma mais lúdica, introduzindo essas questões que vão além da gramática, dessa prática de estruturas)? Eu sei, claro, que tu trabalha com isso a partir do livro didático, mas me referindo à tua elaboração própria de um material, ter essa formação te daria mais repertório para ser um autor talvez mais...versátil?

[Perseu]: Acredito que sim porque, se tu for pensar que isso acontece numa língua estrangeira dentro da Universidade, então provavelmente isso deva acontecer também, pensando na questão da língua materna, dentro da Universidade também, dessa produção de material didático em língua portuguesa de uma forma mais lúdica, de uma forma mais gamificada, de uma forma mais...não tanto a nível, como tu disse, de estruturação mesmo, de regra, nível técnico, de saber, sei lá...não que não seja importante, talvez seja, né, saber sujeito, predicado, oração subordinada substantiva, esse tipo de informação.

111 [Carolina]: Acho que é importante e tem o seu lugar, né, mas como eu percebi essas  
112 diferenças eu queria saber, na tua opinião, como que tu via isso, porque obviamente que tu  
113 enxerga que tem diferenças e tu já de início começou pontuando elas. Então, realmente,  
114 revela uma prática que é bastante consciente, assim: cada coisa em seu lugar, tu sabe bem  
115 como é o teu perfil em cada uma dessas disciplinas que tu ministra e tu atribui a cada uma  
116 delas um aspecto diferente, a questão da formação, em português a questão da prática  
117 propriamente dita, porque me parece que tu tá aprendendo a fazer fazendo, sendo professor  
118 de português e no inglês também. Então acho legal pontuar essa questão de uma  
119 intencionalidade, de uma consciência sobre a prática, até mesmo sobre limitações e uma  
120 tentativa de contornar isso, porque quando a gente é consciente a gente consegue contornar,  
121 né, criar alternativas.

122 [Perseu]: Claro. Eu sou bem consciente da prática que eu realizo, sabe? Porque a formação  
123 evidencia também né?

124 [Carolina]: E acho legal que de alguma forma tu integra aspectos. Porque atualmente é cada  
125 vez mais difícil a gente separar teoria e prática. Me parece que as coisas estão mesmo  
126 bastante misturadas e o que eu vejo quando te escuto falar é isso: apesar, entre aspas, de  
127 não ter tido formação em língua portuguesa, a formação teórica, digamos assim, tu tá tendo  
128 a formação prática. E aí onde tu teve a formação teórica tu usa de suporte pra te dar esse  
129 apoio necessária pra tua prática.

130 [Perseu]: Claro, inclusive nas disciplinas que a gente teve, as da grade curricular do núcleo  
131 comum, o que eu fiz foi tipo: morfologia do português, sintaxe do português, fonética e  
132 fonologia do português...eram aulas quase que assim...não tinha muito ali o diferente, sabe,  
133 talvez pelo público, porque nós não seríamos professores de português naquele momento,  
134 né? Mas também partiu da instituição, sabe? Claro, eu lembro que, em sintaxe do português  
135 mesmo, a gente analisava a receitas pra ver qual era a estrutura, se tinha mais oração  
136 coordenada, se tinha mais oração subordinada, então a gente fez um levantamento aí a  
137 professora pediu pra produzir um artigo sobre como é que é construído o gênero receita com  
138 relação à subordinação, à coordenação. Eu via mais também por esse sentido. Tinha essa  
139 parte assim do porquê a receita ter mais um do que outro. Mas...morfologia do português,  
140 separar classes de palavras... foi isso.

141 [Carolina]: É interessante nesse currículo da [nome da universidade] [...] tem muitas  
142 disciplinas nesse núcleo comum (muitas pensando que o aluno não sai com uma dupla  
143 licenciatura), motivo por que ele acaba tendo até uma boa base da língua materna, só que  
144 não chega naquela parte que começa a tratar do ensino da língua, né? Então, essa base é  
145 uma base bem gramatical mesmo, bem estrutural. Pra mim, isso explica de certa forma - claro  
146 que não tô querendo aqui ser reducionista com a tua(!) prática - mas me explica  
147 pontualmente esse material que tu que me mandou. Tu te baseia naquilo que tu, como aluno  
148 de escola, via acontecer, que era um ensino com essa repetição de estruturas, com essa

149 prática de classificação de orações, mas também poderia ser de outras coisas, uma prática  
150 bastante classificatória, e, em termos formativos e teóricos, foi isso também que tu viu na  
151 universidade, nas disciplinas de língua portuguesa, então parece que se reflete no teu  
152 material.

153 [Perseu]: É justamente isso, Carol, porque, como eram disciplinas comuns, a gente não tinha  
154 essa visão do ensinar a língua materna, a gente tava ali pra aprender a estrutura da língua.

155 [Carolina]: Claro, pra aprender os aspectos formais da língua que a pessoa já fala!

156 [Perseu]: Que nem...tinha aquelas outras também, de introdução aos estudos literários,  
157 literatura greco-latina, esse tipo de coisa. Era só introdução aos estudos literários, depois não  
158 tinha, sei lá...claro que, tu podia fazer, né, como parte do português, mas essas mais  
159 específicas como a gente teve de literatura hispanonamericana origens, literatura  
160 hispanoamericana ficção, literatura hispanoamericana poesia, literatura espanhola 1,  
161 literatura espanhola 2... já deve ter mudado também!

162 [Carolina]: Não, essas não mudaram muito!

163 [Perseu]: Não?! Ah, então segue! Mas isso também vai muito da prática porque eu lembro  
164 que o que me fez gostar mesmo(!) de literatura espanhola foi a professora [*professora B*],  
165 sabe? Porque a professora [*professora B*], eu lembro que nas primeiras aulas elas chegava e  
166 dizia assim: “eu não vou ensinar vocês a fazerem escansão por que eu sei que outro colega  
167 vai ensinar!”. Então, ela nos passava um outro olhar sobre a Literatura, que fazia a gente  
168 gostar daquilo. Então, a gente encenava, a gente fez uma rádio novela do “Bodas de sangue”  
169 que eu lembro até hoje! E isso ela ensinava de uma outra forma e realmente marcou a minha  
170 trajetória. Então, às vezes eu tento. Por exemplo, há uns dois anos, antes da pandemia, eu  
171 fiz os alunos lerem os contos do Quiroga, porque eu gosto bastante do Quiroga, porque é  
172 Uruguai aqui e tal, e eles reproduzirem esses contos em história em quadrinhos. Então isso  
173 também vai estimulando pra essa parte da literatura, do ensinar o espanhol por meio da  
174 literatura, que eu vejo pouquíssimos trabalhos que fazem isso! Então também era dessa  
175 forma que ela tratava a literatura. Aí tu já chegava lá pra uma [*professora A*], que já é mais  
176 séria, mais: vamos analisar o poema, vamos analisar não sei o quê, vamos pegar uma teoria...  
177 não que não seja importante, sabe, mas eu te confesso que se eu perguntasse pra [nome da  
178 professora]: “ah, professora [...], como é que eu vou ensinar isso lá na sala de aula?”, ela não  
179 saberia responder! Porque ela nos ensinava a fazer uma análise mais a fundo a partir de uma  
180 teoria que tu tem que saber? Tem! Mas tu não vai passar isso pra sala de aula, sabe?

181 [Carolina]: É como essas disciplinas de linguística. É importante a gente saber teoria  
182 linguística, mas não é dessa forma que a gente vai ensinar, ou seja, como a gente aprendeu  
183 na universidade. A gente vai, digamos assim, “transformar” isso de alguma forma pra algo  
184 que é ensinável, entre aspas.

185 [Perseu]: Claro, e é justamente isso. A literatura espanhola, a literatura hispano-americana  
186 também, foi mais nesse sentido. Eu dei sorte porque eu fugi da Ivani um semestre. Fui aluno  
187 dela, mas aí eu fui fazer intercâmbio pra matar uma disciplina dela...olha eu falando, mas foi!

188 [Carolina]: Ah, graduação! A gente faz essas coisas...e tu foi fazer um intercâmbio pra fugir  
189 de professor!!

190 [Perseu]: É! E pra fugir da [professora A] também. E eu dei sorte de pegar Literatura  
191 Espanhola I e II com a [professora B] e literatura espanhola ficção com a [professora B]  
192 também. Só que daí eu pensei: vou ter que fazer, não posso passar...aí fui lá e peguei uma  
193 DCG com a [professora A].

194 [Carolina]: Queria a experiência!

195 [Perseu]: É! E como era DCG, podia reprovar...mas no fim eu gostei bastante das aulas, me  
196 arrependo, como também me arrependo de ter fugido das aulas da professora Ivani, mas  
197 acontece!!

198 [Carolina]: Ah, mas é uma questão acho que até temporal. A gente vai ver depois que a gente  
199 passa pela graduação e olha para trás: pois é, eu tava fugindo de uma pessoa que conhece  
200 muito sobre aquele tópico. E acho que muitas vezes a gente tem uma expectativa de que o  
201 professor tem que saber tudo, mas, de fato, realmente, pela própria trajetória dos  
202 professores, de pesquisa e tudo, muitos não vão saber fazer essa articulação com o ensino,  
203 até porque é uma coisa muito difícil tu trabalhar na interface, algo muito complexo. Mas  
204 quando a gente vê alguém na nossa frente que sabe muito sobre um tema, mesmo que ele  
205 seja extremamente teórico - pô, teoria da literatura é super difícil, eu lembro que na  
206 graduação foi uma das cadeiras mais difíceis que eu cursei - e aí quando vê um professor que  
207 sabe muito daquilo de alguma forma tu te encanta. Talvez não seja o caminho que eu quero  
208 para mim, mas, poxa, admiro aquele professor da mesma forma que tu manifestou a tua  
209 admiração por uma professora apaixonada, que transmitia isso pros alunos, que cativava,  
210 que contagiava os alunos com a paixão que ela tinha pelo que tava ensinando.

211 [Perseu]: Eu acho que foi muito bem estruturado, ou proposital, tu ter o primeiro contato  
212 com a literatura espanhola ou hispanoamericana com a [professora B] ara depois enfrentar  
213 uma [professora A]. Porque a [professora B] fazia tu gostar daquilo, sabe? Tu lia, tu fazia  
214 porque tu gostava, porque ela passava isso, sabe? E depois chegava tu sabia a diferença entre  
215 uma e outra, chegava ali na [professora A] e “opa”. E ainda tinha a [professora C] no meio,  
216 mas eu nunca fui aluno dela. Ela era o meio termo, um pouco de [professora B] e um pouco  
217 de [professora A].

218 [Carolina]: É? Interessante isso que tu falou, desse certo fomento de um leitor apaixonado.  
219 A gente falou algo nesse sentido na outra entrevista, sobre o vínculo com o idioma, do vínculo  
220 afetivo mesmo. E como a literatura tem essa questão de tu te transportar pra outros tempos,



221 pra outros espaços, te imaginar como outras pessoas, no lugar de outras pessoas, eu acho  
222 que, não que seja mais fácil, mas é um lugar muito potente de construir um vínculo com o  
223 idioma que seja mais forte e que prepara o professor em formação pra enfrentar esses outros  
224 momentos que são mais duros um pouquinho, até menos prazerosos, em certa medida, né?

225 [Perseu]: É isso que eu te disse. As práticas que eu tento fazer em literaturas, quando eu  
226 trabalho principalmente a questão mais do Uruguai, pela questão da fronteira, né, era  
227 justamente isso: a literatura como uma forma de expressar a arte, depois ir lá fazer uma  
228 encenação, de tu fazer uma história em quadrinho...também, de certa forma, fugir daquilo:  
229 ler o texto, analisar o texto.

230 [Carolina]: E muito interessante tu falar que trabalha um autor uruguaio pela questão da tua  
231 localização, que tá na fronteira. Isso também confere mais um extra, um plus de significado  
232 da língua, o que é bem importante, a questão contextual, de proximidade, enfim. E outra  
233 coisa que eu achei interessante no que tu disse (“ah eles produziram histórias em quadrinhos  
234 a partir de contos do Quiroga”), como também é nosso papel promover autoria dos alunos  
235 ,né? Porque, claro, aqui no meu trabalho, eu tô me referindo à autoria docente de materiais  
236 didáticos, aqueles que o professor usa o elabora pros próprios alunos. Mas em dentro de um  
237 conceito mais amplo de autoria, entendendo autoria como essa autonomia de produzir algo  
238 que é seu, né, faz parte da nossa função como professores fomentar isso nos alunos, e me  
239 parece que tu faz isso na tua prática.

240 [Perseu]: Sim. Eu até tenho aqui, vou te mostrar, olha só, rapidinho! Consegue ver a minha  
241 tela? Tá vendo a minha tela, Carol?

242 [Carolina]: Sim, tô vendo!

243 [Perseu]: Tá vendo aqui, ó? Tá vendo as capas dos contos lado a lado? A la deriva, la gallina  
244 degollada...Imagina, isso foi em 2018!

245 [Carolina]: Muito legal! Show! E tu teve algum retorno em relação a isso? Eles te comentaram  
246 algo sobre a atividade?

247 [Perseu]: Sim, a gente apresentou elas. Eu fiz no nono ano porque eu trabalho esses contos  
248 no nono ano porque são mais pesadinhos, digamos assim, contos mais trágicos e coisas e tal.  
249 E aí sempre os outros dos outros anos queriam fazer, sabe? É aquela história do: “ah, tu chega  
250 lá em tal série e tu vai fazer tal coisa”.

251 [Carolina]: No boca a boca, né?

252 [Perseu]: Foi bem legal, foi bem bacana.

253 [Carolina]: É também uma oportunidade de extrapolar a sala de aula quando tu expõe,  
254 quando eles contam uns pros outros o que fizeram. O teu trabalho de mediação ultrapassa  
255 aquele aquele espaço-tempo que tu fica em contato com eles e ele acompanha os alunos:

256 eles vão pra casa pensando nisso, eles se engajam, produzem, falam uns pros outros... então,  
257 de certa forma, tu multiplica o teu trabalho de encantamento, de prazer pela leitura, de  
258 aprender, de estudar, enfim. E voltando agora pros materiais que tu compartilhou, tu já usou  
259 eles novamente no contexto em que eles foram desenvolvidos? Pretende usar novamente  
260 quando for necessário?

261 [Perseu]: Ah, pois é, é que agora são três anos fora da sala de aula!

262 [Carolina]: Ah, tu vai ficar fora então?

263 [Perseu]: Vou ficar!

264 [Carolina]: E aí, como vai ser isso? Vai sentir saudades da sala de aula ou vai ser um respiro?

265 [Perseu]: Ah...eu não sei por enquanto, vai ser tudo novo...eu não saberia te responder.

266 [Carolina]: Tá, então não vem ao caso essa pergunta. Mudando então: desses três materiais  
267 que tu compartilhou comigo, eu tenho minhas suspeitas, mas vou te perguntar: tem um que  
268 tu considera teu favorito? Que pergunta, né?

269 [Perseu]: Ah, a webquest, com certeza! Essa pergunta não se faz, Carol!

270 [Carolina]: Essa pergunta não se faz, né? Mas por que ele é teu favorito?

271 [Perseu]: Primeiro porque ele fez parte da minha pesquisa de Mestrado e porque eu tive um  
272 olhar muito mais atento pra ele do que pros outros materiais. E porque faz parte da minha  
273 formação, faz parte do idioma que eu escolhi, que eu gosto, que eu não me vejo fazendo  
274 outra coisa. Talvez agora na gestão sim, mas, né, tudo é uma questão de ver o que vai ser.  
275 Mas o da Webquest é o meu favorito justamente por esses pontos aí que eu tenho que eu te  
276 mencionei: que eu tive um olhar mais atento, que eu sentei e preparei com mais, digamos  
277 assim, como é uma pesquisa, né, com mais vontade de viver se vai dar certo ou não e, se não  
278 der certo, o que nós vamos fazer. Resultado negativo também é resultado né?!

279 [Carolina]: Claro, com certeza! E às vezes possibilita que a gente aprimore aquilo que foi feito.  
280 E falando nisso, eu não li o teu trabalho, então queria saber qual foi o contexto de produção  
281 dessa *webquest*? Tá, foi o teu projeto de mestrado, mas tu chegou a aplicar isso com os teus  
282 alunos?

283 [Perseu]: Sim, sim. Na verdade, a gente criou, implementou e analisou. Foi num terceiro ano  
284 do ensino médio.

285 [Carolina]: Foi na tua própria escola?

286 [Perseu]: Não, foi em outra escola, mas do bairro! Então, por exemplo, lá tinha alunos que já  
287 tinham sido meus alunos aqui, onde eu já tinha usado a Webquest. Tem até alguns  
288 comentários ali na questão da pesquisa que disse: “já conhecia...?” Já, porque o professor...  
289 lembro que eu falei pra eles, expliquei o que era a pesquisa e coisa e tal, e aí nós falamos  
290 sobre as profissões. Como eles estavam no terceiro ano no ensino médio, foi quase assim  
291 meio que final de ano, então tava uma galera pilhada pra fazer o Enem. E aí, a grande maioria  
292 deles não queria fazer o Enem, mas também sofria a pressão da escola, dos pais, porque “tem  
293 que fazer”. “Ah, mas eu quero ser policial, eu não preciso fazer um Enem para ser policial”.  
294 O outro lá queria abrir a própria barbearia, né, a questão de ser empresário. “Ah, não preciso  
295 fazer o Enem”. Como professor, eu vou por outros caminhos também, vou dizer: “não, mas  
296 isso também é importante. Imagina, começa a ser empresário na tua barbearia e de repente  
297 tu faz uma administração, aí você vai vendo outros conceitos”. E aí foi muito interessante  
298 porque eles nunca tinham discutido isso. Era sempre assim: “o que tu vai fazer?”, “não, tem  
299 que fazer jornalismo, medicina...”. E aí eu dei uma abertura pra eles falarem também. Teve  
300 uma resposta que eles pontuaram sobre isso, da abertura pra eles falarem sobre outras  
301 coisas também, sobre outras profissões que eles consideravam que eram padrões. Então,  
302 eles tiveram espaço pra falar sobre essas profissões que não eram padrões. Só que, ao  
303 mesmo tempo, na atividade que eles fizeram, eles utilizaram essas profissões padrões. Aí eu  
304 questionei isso numa aula e eles falaram que era porque tava muito na cabeça,  
305 principalmente no terceiro ano.

306 [Carolina]: Como às vezes a gente fica limitado por algo que culturalmente é construído como  
307 sendo algo de *status*: médico, advogado, dentista, essas profissões. Então às vezes a gente  
308 acaba nem se enxergando, nossas potencialidades de fazer outras coisas, ir por outros  
309 caminhos.

310 [Perseu]: Bem isso, bem isso.

311 [Carolina]: E pensando na implementação desse material, tu chegou a ver durante o processo  
312 de avaliação o que poderia melhorar? Teve alguma dificuldade nesse sentido?

313 [Perseu]: Depois que eu implementei e fui pra parte da análise, apareceram algumas coisas  
314 mais técnicas com relação à própria *webquest* mesmo, coisas que eu já sabia por ter aplicado  
315 ela em outros momentos aqui, mas, por exemplo, *links* não podem estar em outras cores;  
316 tem que ser em azul e Itálico porque é assim que é o *link* que tu encontra na *Internet*. Então,  
317 se não tá assim, o aluno acaba se perdendo. Se tu vai abrir, por exemplo, tem essa opção no  
318 próprio Moodle, de às vezes abrir na própria página, então, clica ali e abre a página, tu não  
319 consegue voltar depois pra página que tu tava. Então é importante sempre abrir os hiperlinks  
320 numa outra aba pra que o aluno não se perca. Então, nessas questões de avaliação, foi mais  
321 a parte técnica da *webquest* mesmo, sabe?

322 [Carolina]: Sim, foi uma questão da tecnologia e não tanto da pedagogia ou da didática do  
323 material.

324 [Perseu]: É, foi mais da metodologia em si, como tu vai utilizar a webquest Quest pros alunos  
325 não se perderem.

326 [Carolina]: Acho que a webquest se parece ao que antigamente a gente chamava de “estudo  
327 dirigido”, só que ela é um pouco mais livre porque o aluno vai ele mesmo trilhando o  
328 processo: ele pode clicar nos links na ordem que ele se sentir mais à vontade, embora ali já  
329 induza certa sequência. A esse respeito, eu queria comparar os materiais de inglês e de  
330 espanhol. Tinha te comentado que eu vi algumas características semelhantes. Deu pra ver  
331 assim: “Ah, isso aqui é um material para ensinar língua estrangeira ou adicional”. Então, o  
332 que eu vi ali foi um investimento no design visual, na questão visual mesmo, a tua presença  
333 ali como parte nessa mediação. Tu quis representar graficamente a mediação, a tua função  
334 de mediador, através do teu avatar que tá nos dois, no de inglês tá no sentido de usar aquela  
335 estrutura de apresentação e na webquest, aí que eu começo a ver alguma diferença, de  
336 aprofundamento de complexidade, que tá ali para te representar mesmo como mediador  
337 que vai passando de módulo a módulo e tu tá ali pra dar algumas instruções, fazer algumas  
338 sínteses do conteúdo, encaminhar atividades, enfim. E no caso dos dois, tem uma ênfase na  
339 aprendizagem de vocabulário. No inglês, partes do corpo, família (depois eu tenho uma  
340 questão sobre família que eu queria te perguntar) e, na de língua espanhola, vocabulário das  
341 profissões. Mas o material de língua espanhola eu percebo que vai além porque, pelo que tu  
342 me falou, isso tem a ver com o contexto em que esse material foi produzido, tanto do ponto  
343 de vista da formação, que tu tava no mestrado né, quanto em relação ao momento que  
344 estavam os alunos na época da implementação. Então queria que tu falasse sobre essas  
345 diferenças entre um e outro.

346 [Perseu]: Realmente, essa questão do avatar né, do estar ali. Eu faço justamente para que o  
347 aluno sinta. Porque eu acho que o material didático é também uma das formas de  
348 comunicação com o aluno, né. Então, tu percebe que sempre que eu produzo esses dois  
349 materiais é sempre: “vamos fazer tal coisa” ou “você é capaz” ou “não desista”, sabe? Eu  
350 vou instigando, vou fazendo parecer com que eu esteja presente ali com eles. Então tem esse  
351 lado mais afetivo da imagem, dos próprios enunciados serem dessa forma, pra trazer eles pra  
352 junto de mim. Outra coisa que eu vejo bem parecido justamente é pelo contexto do ensinar  
353 língua adicional. Tu parte ali também de vocabulário no inglês, da família, das cores, dos  
354 animais, porque daí tu vai tendo instrumentos para poder dizer qual é o teu animal favorito,  
355 qual é a cor favorita...e no espanhol também: qual é a profissão que tu pretende. Tem ali  
356 naquele material: você vai ter que pesquisar depois, fora desse material. Então vejo parecido  
357 nesses dois sentidos, mas volto a dizer: parecido porque é um contexto de ensino de uma  
358 língua estrangeira. Se eu fizesse no japonês, eu ia fazer a mesma coisa! No alemão, eu ia fazer  
359 a mesma coisa! No português (!) como língua adicional eu ia fazer a mesma coisa!

360 [Carolina]: Entendo! Isso aí retoma um pouco o que a gente conversou na primeira  
361 entrevista, que os nossos materiais vão adquirindo uma certa identidade nossa, que a gente  
362 se projeta ali, e de alguma maneira então existiria um núcleo comum entre esses materiais.  
363 E é o que tu tá me dizendo agora: se fosse no japonês eu usaria esse mesmo padrão. Claro,

- 364 com um foco no vocabulário, talvez um eixo narrativo, um eixo temático pra conduzir aquele  
365 material, que é o que eu vejo que tem ali no material de espanhol, mais do que no de inglês.
- 366 [Perseu]: Aham!
- 367 [Carolina]: Ainda sobre isso, falando dessa projeção do professor como autor, o que tem do  
368 Perseu em cada um desses materiais de português, de espanhol e de inglês?
- 369 [Perseu]: Eu acho que sempre pensando pelo lado afetivo, sabe? Eu acho que tem esse meu  
370 lado de querer estar ali junto com o aluno pra que ele não se sinta sozinho fazendo as  
371 atividades. Então, eu acho que tem essa presença, volto a dizer, dos avatares, da repetição  
372 de enunciados...então, isso faz com que eu tente de certa forma me aproximar pelo material  
373 didático do aluno. A afetividade entra bastante aí, coisa que também foi construída a partir  
374 da minha formação inicial, sabe, com o professor [nome] e com a professora [nome]!
- 375 [Carolina]: Ah, eles são tudo de bom! E, bom, não tem como não falar desse período que a  
376 gente passou e tá recém voltando, da pandemia. Esse teu compromisso com a afetividade,  
377 com se projetar nos materiais, te ajudou a enfrentar a pandemia com os teus alunos?
- 378 [Perseu]: Sim, porque justamente esses avatares que eu criei foi pra época da pandemia,  
379 sabe? Esses avatares, os gifs que eu criava e passava quando era atividade *online* pra eles se  
380 sentirem de certa forma junto, ainda que em espaços e talvez tempos diferentes. Porque,  
381 dependendo do dia que eles acessavam o material, isso foi pensado, foi criado e também  
382 reforçado, digamos assim, pela questão da pandemia. Pra eles não se sentirem tão isolados,  
383 sozinhos, aí tu criava um avatarzinho, aí depois o avatarzinho acabava virando meme, aí  
384 tinha colegas que não queriam fazer porque...eu tudo bem! Eu digo: “Ah, eu me jogo, tô  
385 nem!”
- 386 [Carolina]: Legal. Muito bom saber que foi nesse contexto. É mais um dado contextual que  
387 mostra que a afetividade talvez seja um ponto importante quando a gente fala de autoria de  
388 materiais didáticos, né?.
- 389 [Perseu]: Sim, porque daí tu também pensa no aluno, né, em como eu vou chamar ele, em  
390 como eu vou instruir, fazer com que ele compre a minha ideia...diferente daquele de  
391 português ali que eu só joguei as frases, vai lá e...!
- 392 [Carolina]: É, mas também esse de português teve uma motivação diferente. Tu falou que ele  
393 foi feito para complementar algo que tu já vinha fazendo com o apoio do livro didático. Essa  
394 também era uma outra questão. Lá no começo eu disse que eu tinha duas para te pontuar  
395 em relação a isso e pontuei uma só. A outra era que, no português, tu usa o livro didático pra  
396 trabalhar essa questão de gêneros. Tu disse que o próprio livro didático já te dá a  
397 “caminhada” pra explorar essa questão textual, discursiva da língua portuguesa...
- 398 [Perseu]: Ai, sim, e sem precisar escrever, né? Imagina, tu tem cinco períodos de português  
399 e tu vai escrever uma crônica que tem lá no livro!

400 [Carolina]: É, e os livros são muito bons. O processo de seleção de livros didáticos pelo PNLD  
401 é bem rigoroso, então os livros têm melhorado já há bastante tempo, a cada ano. Então,  
402 realmente, é um material que se o professor tem a disposição não tem porque não usar, né?

403 [Perseu]: Com certeza! Ah, eu uso!

404 [Carolina]: É um facilitador, porque também não existe tempo para produzir sempre o  
405 material próprio, né? O livro didático vem como esse excelente apoio, que é um problema  
406 que agora se enfrenta em muitas escolas no espanhol porque o espanhol não faz mais parte  
407 do PNLD, então não tem livro didático. De certa forma isso obriga o professor a ele mesmo  
408 produzir algum material didático e, às vezes, por essa falta de tempo, por essa correria, nem  
409 sempre são materiais tão elaborados. Às vezes o professor vai buscar em repositórios e  
410 consegue materiais de qualidade duvidosa, com algumas informações equivocadas...como  
411 que tu vê isso, ou seja, a questão de ter um apoio do livro de um lado e de outro não?

412 [Perseu]: Pois é... é que na língua estrangeira eu nunca usei livro! Eu sempre produzi ou nunca  
413 usei assim no sentido dos alunos terem o livro didático e escreverem. Eu sempre produzi, até  
414 mesmo apostilas, que eu produzia para o primeiro semestre, segundo semestre, terceiro  
415 semestre, porque era onde eu me sentia mais à vontade pra trabalhar.

416 [Carolina]: Claro! Tu não sentia falta desse apoio!

417 [Perseu]: Porque daí eu olhava os livros e: “não, isso aqui eu acho que não tá de acordo com  
418 o plano, acho não tá de acordo com o plano da escola ou não tá de acordo com a idade deles  
419 ou não tá de acordo com o contexto. Então, ao invés de ficar selecionando partes do livro, eu  
420 preferia produzir. Me sentava nas férias agora e produzia o materialzinho pro sexto, sétimo,  
421 pro oitavo, e aí acabava usando.

422 [Carolina]: Ah, legal, isso é uma coisa interessante a pontuar: até que ponto é melhor adaptar  
423 o livro a ponta de que pode dar mais trabalho do que produzir do zero, né? E se a pessoa se  
424 sente confortável de produzir, tanto melhor, né? E sobre a questão que eu te falei que me  
425 chamou atenção no teu material didático de inglês foi a definição de família, não sei se tu  
426 lembra. Tu coloca: “a família representa a união entre pessoas que possuem ou laços  
427 sanguíneos ou de convivência ou baseadas no afeto. O conceito de família abrange diversas  
428 formas de organização fundamentadas na relação afetiva entre seus membros”. Eu achei  
429 essa definição superinteressante porque ela é mais inclusiva, né? É relação afetiva,  
430 independentemente da relação consanguínea.

431 [Perseu]: Sim. Quando eu trabalho graus de parentesco em espanhol e inglês a minha  
432 introdução sempre é isso né: se mora eu e meu cachorro, a minha família é eu e o meu  
433 cachorro porque eu gosto do meu cachorro e meu cachorro aparentemente gosta de mim,  
434 então nós temos um vínculo afetivo, então é isso que nos torna família: eu convivo com ele,  
435 ele convive comigo.

- 
- 436 [Carolina]: E isso suscitou alguma discussão quando tu aplicou esse material sobre os diversos  
437 conceitos de família?
- 438 [Perseu]: Sim, sim! Porque daí eles falavam: “ah, eu moro com a minha tia”. Então tá, tua  
439 família é tu e tua tia, ou tu e a tua irmã, enfim.
- 440 [Carolina]: Me ocorreu perguntar isso porque tu traz essa definição e a imagem que tu usa  
441 pra trabalhar o vocabulário de grau de parentesco representa a família tradicional,  
442 heteronormativa, branca e tal. E aí eu fiquei pensando: será que apesar disso teve alguma  
443 discussão no sentido de problematizar até mesmo aquela imagem ali?
- 444 [Perseu]: Eu acho que eles nem se ligaram muito na imagem. Mas depois, quando eu iniciei  
445 o tema, sim.
- 446 [Carolina]: Claro. É interessante tu ter feito essa discussão porque, ao olhar pra imagem, o  
447 aluno percebe: “bom, aqui tem um(!) exemplo de família, mas não é o(!) único exemplo. E eu  
448 vejo que quando essa discussão não é feita, passa batido, né, parece que aquele modelo é O  
449 modelo!
- 450 [Perseu]: Não, eu sempre quando trabalhava com família, iniciava sempre com isso, sabe?
- 451 [Carolina]: E até nas escolas eu percebo que antes tinha, em algumas ainda é Dia dos Pais e  
452 Dia das Mães, mas em outras eu vejo que tem o dia da família, já tiraram essa coisa do pai e  
453 da mãe porque muitos alunos não têm essas figuras presentes. Acho isso um movimento  
454 interessante...
- 455 [Perseu]: É...aqui na escola a gente ainda faz o Dia das Mães e dia dos pais.
- 456 [Carolina]: Mas aí é interessante como o material didático tem essa potencialidade de  
457 trabalhar um aspecto linguístico e, ao mesmo tempo, algo que diz respeito ao contexto dos  
458 alunos, inclusive o contexto da própria escola.
- 459 [Perseu]: Claro! E a língua espanhola e qualquer outra língua tu tem mais facilidade pra trazer  
460 isso, para trazer qualquer tipo de tema. Porque tu pega um tema e se baseia nele pra fazer  
461 tuas aulas, acho que tu pode tratar de qualquer coisa! Vai falar sobre os objetos de casa,  
462 outra coisa que eu falo também: uma casa que tem no livro didático tem sótão, porão, e aí o  
463 aluno mora num dois por dois! Então acho que, nesse sentido, o livro peca muito, sabe? Claro,  
464 peca muito não porque tá produzindo pra todo o Brasil, né? Então, eu também comento  
465 sobre a casa, peço pra falar sobre o quarto-cozinha-banheiro, se for no mesmo espaço não  
466 tem problema, porque o lar é onde a gente se sente confortável, eu vou pegando sempre por  
467 esse caminho.
- 468 [Carolina]: Claro! E também outra potencialidade do material é abrir espaço para se discutir  
469 a realidade social dentro da prática na própria língua materna. Então, bom, em alguns
-

470 lugares, a casa de uma pessoa que não é rica tem porão, tem sótão, etc. Aqui pra gente, uma  
471 casa desse tipo costuma ser vista como de uma pessoa com condição financeira melhor,  
472 enfim. Também, algo que poderia ser tratado como simplesmente vocabulário, léxico, na  
473 verdade, tem ali possibilidades outras assim de expansão daquele daquele tema, de uso da  
474 linguagem, de questões sociais históricas, né?

475 [Perseu]: Bem isso!

476 [Carolina]: Deixa eu ver aqui na minha colinha se falta mais alguma coisa. Não, acho que era  
477 isso que eu queria saber por hoje, deu uma horinha bem certinho!

478 [Perseu]: Sério? Passou tão rápido...

479 [Carolina]: Sério. Mas brigadão por estar aqui nesse dois de Janeiro de 2023! E aí qual é a  
480 próxima etapa? É a etapa final da minha geração de dados. Eu pretendo fazer um grupo focal  
481 com vocês três, que são os participantes, e aí a minha ideia é: eu vou preparar algumas  
482 questões norteadoras que surgiram das entrevistas e das autonarrativas de cada um de vocês  
483 pra a gente conversar mais livremente porque eu acho que, quando a gente pensa sobre um  
484 assunto no coletivo, surgem outras coisas que individualmente ou não surgiram ou não foram  
485 bem exploradas. Mas daí eu vou entrar em contato com os três pra gente tentar articular  
486 uma data que fique boa pra todo mundo, provavelmente à noite, que provavelmente  
487 estaremos todos mais liberados do que durante o dia, né. Eu pretendia fazer isso ainda em  
488 janeiro, mas, conversando com o Leffa, eu acho que eu vou deixar pra fazer isso depois da  
489 qualificação porque pode ser que a banca me sugira algum encaminhamento pra tratar com  
490 vocês e eu posso aproveitar o grupo para fazer isso. Mas daí eu entro em contato pra ver  
491 contigo a tua disponibilidade. Mas por enquanto eu te agradeço, tá?

492 [Perseu]: Tá, bom! Obrigada, Carol.



---

**PAULO GUSTAVO**

***Entrevistas 1 e 2***

1 [Carolina]: Então começamos a gravar. E aí hoje qual é o objetivo? Depois de ler a tua  
2 autonarrativa e olhar os materiais que tu compartilhou comigo, a gente vai fazer a entrevista  
3 dois em um: vai ser uma entrevista, mas eu vou dividir ela assim: perguntas sobre a  
4 autonarrativa mais especificamente pra gente começar, e depois a gente aprofunda um  
5 pouco mais em relação aos materiais. Pode ser?

6 [Paulo Gustavo]: Pode ser!

7 [Carolina]: Bom, sobre a tua autonarrativa, eu achei muito interessante que mesmo antes de  
8 ler as perguntas norteadoras ela contemplou todas elas, foi bem no cerne da discussão, já  
9 começou falando da tua história com a autoria - eu achei isso muito interessante - desde lá a  
10 infância, a inserção com as tecnologias desde aquele tempo, quando teu pai comprou o  
11 primeiro computador, achei que começou bem com essas memórias: “desde quando eu  
12 comecei a ser autor”. Achei legal como tu começou a narrativa. Então fica muito claro nessa  
13 tua autonarrativa esse teu vínculo, essa tua experiência na verdade como autor em meio  
14 digital. E aí o que tu faz hoje tem isso, uma marca muito forte, então tem uma continuidade  
15 histórica aí na tua carreira em relação a isso. E também fica muito forte na autonarrativa essa  
16 importância da formação. Tu pontua algumas vezes como esse espaço formativo autoral que  
17 tu teve oportunidade de desenvolver dentro da Universidade marcou a tua trajetória. Então  
18 as minhas perguntas vão tentar costurar esses dois aspectos que ficaram muito evidentes na  
19 tua autonarrativa. Aí eu queria começar então com a tua experiência naquele projeto [...] que  
20 tu comenta que era um projeto de extensão e que tu começou a se engajar nele assim  
21 que tu chegou do teu intercâmbio. Tu contou que vocês faziam atividades que ficavam em  
22 apostilas - imagino que eram impressas -, mas naquela época vocês já usavam alguns recursos  
23 digitais? Como é que era a presença do digital nessa produção de materiais didáticos?

24 [Paulo Gustavo]: Então, no [*nome do projeto de extensão*], que é esse projeto que você  
25 mencionou, a gente produziu o material, a apostila dos cursos. As apostilas, na verdade,  
26 porque era Espanhol 1, Espanhol 2...tinham quatro habilidades, eles tinham curso de leitura  
27 que era pro teste de suficiência, então todos os materiais do projeto, de espanhol, de inglês,  
28 de alemão eram os bolsistas que faziam. E aí o digital ele entrava nesse contexto ainda como  
29 um recurso ali que era associado à apostila, então não era assim um recurso educacional que  
30 o aluno fazia em casa, sabe? Em geral, no início do projeto, era assim um vídeo, uma música  
31 que a gente levava, sabe? E aí a gente colocava a imagem do vídeo na apostila, tipo: “assista  
32 agora o vídeo tal”. Depois, mais para o final do projeto, quando eu saí e comecei a tomar  
33 outros rumos, o [*nome de um colega*] fez o TCC dele sobre um Recurso Educacional Aberto  
34 com uma turma do [*nome do projeto de extensão*] que ele planejou, implementou...tá até  
35 hoje no [*nome do recurso utilizado*], é um material bem bonito [...]. E a gente começou a  
36 relacionar o projeto de pesquisa ao projeto da extensão, sabe? Então comecei a produzir  
37 alguns materiais também pras minhas aulas ali no projeto. A ideia era algo que a gente nunca

38 fez: incluir recursos na apostila para que o aluno pudesse fazer em casa, aquele trabalho bem  
39 híbrido mesmo. Mas daí não chegou a se concretizar essa ideia, foi algo que ficou como um  
40 plano mesmo. A gente chegou a levar alguns materiais pra aula, né, alguns recursos digitais  
41 pras aulas, pros alunos fazerem no laboratório de informática, algo assim, mas não chegou a  
42 colocar na apostila, entendeu?

43 [Carolina]: Que ano que foi isso?

44 [Paulo Gustavo]: Ba, ano assim eu tenho dificuldade para para lembrar...

45 [Carolina]: Foi tipo o que? 2010?

46 [Paulo Gustavo]: Não...acho que foi bem depois. 2012 eu voltei do intercâmbio, então acho  
47 que por 2014/2015, quase no final da graduação já.

48 [Carolina]: Legal. E foi nessa época que vocês começaram a usar o [*nome de recurso digital*  
49 *para autoria de MD*]? Vocês já conheciam [essa ferramenta]?

50 [Paulo Gustavo]: É porque foi concomitante, né? Quando eu voltei do intercâmbio, eu  
51 comecei a participar do projeto da extensão e do projeto de pesquisa e aí eu acho que é  
52 natural que, quando tu tá num projeto de pesquisa sobre tecnologia, sobre produção de  
53 materiais, sobre autoria, né, tu começa a implementar isso na prática, tentar ver como isso  
54 funciona na prática. E aí ao mesmo tempo eu comecei a participar do [projeto de extensão].  
55 Então foi ali por 2012 que a gente começou a estudar o [*recurso digital de autoria*]. Mentira,  
56 antes [...] a gente analisou alguns repositórios para ver o que que tinha de material, qual era  
57 a perspectiva...e aí a gente encontrava muitos materiais que não eram abertos, sabe? Eram  
58 materiais muito voltados para o léxico, então eu lembro que a gente analisou vários portais  
59 e recursos. Na época a gente chamava de objetos de aprendizagem. E aí tinha um que eu  
60 lembro que era “los insectos”. Aí tu clicava em cima do inseto ele falava: “el gusano”, sabe?  
61 E aí tinha a tradução e era muito centrado no léxico. Aí a gente começou a pensar nesses  
62 materiais digitais na perspectiva da abordagem comunicativa. Primeiro a gente conheceu a  
63 ideia do [*nome*], de Objeto de Aprendizagem de Línguas, que era um objeto de aprendizagem  
64 com base no ensino comunicativo, e assim a gente foi ampliando. Depois a gente conheceu  
65 o [*nome do recurso de autoria*] e daí começamos a investir mais nos nossos materiais digitais  
66 mesmo. Foi todo um processo de descoberta. A gente explorou outras ferramentas também:  
67 o *ardoro*, o *hot potato*, que são ferramentas de autoria. A gente insistiu um pouco nelas, que  
68 são ferramentas do Canadá, se eu não me engano, e da Espanha, só que a gente viu assim:  
69 temos ferramentas aqui no Brasil, né, como essa do professor [*nome*], que são melhores, do  
70 nosso ponto de vista, do que aquelas estrangeiras. Então por que a gente vai ficar se  
71 apegando em usar ferramentas que a gente nem vê tanto sentido? E aí a gente começou a  
72 se dedicar mais ao [*nome do recurso de autoria*] mesmo. Foi isso.

73 [Carolina]: Ah, legal, porque eu não sabia direito como vocês tinham chegado ao [nome do  
74 recurso de autoria], como foi a história, por isso a minha curiosidade.

75 [Paulo Gustavo]: É que tinha o antigo [nome do recurso de autoria], não sei se tu chegou a  
76 conhecer. Tinha um [nome do recurso de autoria] que tu fazia a *desktop version*, que era um  
77 que tu fazia o *download* para o computador. A publicação de atividades já era mais  
78 difícil...então assim...depois, ali por 2012/ 2014, o profe [nome] lançou o [nome do recurso de  
79 autoria] em nuvem, que é essa versão atual. E aí que deu esse *boom* dos materiais.

80 [Carolina]: E...ficou melhor pra criar ali. Muito bem. Outra coisa que tu cita dessa experiência  
81 nesse projeto de extensão com as aulas foi o *feedback* positivo que vocês tinham dos alunos  
82 em relação às aulas de vocês, claro, mas em relação ao material também, e que isso fazia  
83 valer todo o esforço e a dedicação que era produzir materiais. Tu atribui a alguma coisa  
84 específica esse *feedback* positivo em relação ao material?

85 [Paulo Gustavo]: Eu acho que o aluno se sente prestigiado, ele vê que houve um esforço, um  
86 empenho por parte do professor por produzir aquele material para ele. Então eu lembro que  
87 uma vez eu tava indo para Universidade, encontrei uma aluna e ela falou: “ai, o melhor dia  
88 da minha semana é o dia da aula de espanhol!”. E aquilo me marcou tanto positivamente  
89 porque eu pensei: qual o nosso papel, né, de tornar o dia da pessoa o melhor da semana?!  
90 Olha o poder que a gente tem! E aí ela comentou dos materiais. Quando o [nome de um  
91 colega] implementou também aquele Recurso Educacional Aberto na turma do [projeto de  
92 extensão], eles elogiaram bastante, falaram: “ai, que legal, vocês produziram!”. Eu ajudei ele  
93 a implementar no TCC em uma turma compartilhada. E aí eles elogiaram assim: “nossa, vocês  
94 produziram algo pra nós!” Eles se sentem prestigiados, valorizados e valoriza o nosso  
95 trabalho também, então eu atribuo a isso, a esse processo em que o aluno identifica que algo  
96 foi feito especialmente para ele e também valoriza o empenho do professor, ele passa a  
97 reconhecer o trabalho do professor. Acho que é nesse sentido.

98 [Carolina]: E ainda sobre essa questão do prazer, na tua autonarrativa, me parece que o teu  
99 prazer como autor tá muito associado a esse retorno dos alunos, né? E esse retorno vem  
100 numa fase posterior ao da elaboração propriamente dita do material. E aí, em certo  
101 momento, parece dar a entender na tua autonarrativa que o teu prazer tá muito mais  
102 relacionado a isso do que ao processo em si de desenvolver o material didático. Fica  
103 parecendo que, pra ti, esse processo da autoria é mais árduo do que prazeroso, o prazer vem  
104 com uma recompensa depois, quando o aluno reconhece teu esforço. O que tu acha disso?  
105 Tu sente prazer nesse processo? Tu gosta de fazer isso?

106 [Paulo Gustavo]: Não...eu sinto...é que produzir o material eu acho que a gente não pode  
107 romantizar também, né? Assim, tipo: “ah é fácil, vai ali e faz”. Hoje em dia eu, como já fiz e  
108 refiz muitos materiais, tenho uma facilidade muito maior: eu entro, eu clico aqui, digito o  
109 meu e-mail, meu login no [nome do sistema de autoria], entro rapidinho, tenho mais  
110 facilidade pra criar os módulos pra incluir vídeos, pra fazer as coisas que eu faço. Mas para  
111 eu chegar nesse estágio, eu tive que sentar horas, clicar, tentativa e erro, daí acerta...e isso é

112 um processo que demanda. Então assim, eu gosto de produzir, me traz prazer esse processo  
 113 de produção, de preparar algo para o aluno. Por quê? Por que eu penso assim: nossa, eu ia  
 114 gostar de aprender com o meu material! Eu me coloco muito no lugar do aluno pensando: se  
 115 eu fosse aluno, esse material...eu acho que seria interessante. Claro que eu não sei se o  
 116 material sempre chega no aluno da mesma forma como a gente pensa que ele vai chegar né?  
 117 Porque, enfim, existe essa diversidade de gostos, de interesses, então de repente uma coisa  
 118 que eu gosto muito - eu adoro poesia *slam* - aí chega lá na sala de aula e talvez o aluno não  
 119 se identifique muito. Mas a intenção com que eu faço aquele material é que o aluno vá gostar,  
 120 é que ele vá aprender com aquilo. Eu acho, Carol, que o prazer ele tá em todos os níveis,  
 121 sabe? Apesar de dar trabalho, gosto de produzir o material, gosto desse processo da  
 122 produção, de ir vendo ele tomando uma forma e ficando bonitinho, eu gosto quando os  
 123 alunos valorizam, eu gosto quando os colegas valorizam. Então, até naquele capítulo, "O  
 124 prazer da autoria", do prof Leffa [...], ele fala da descoberta do outro, sabe? Então assim:  
 125 quando o outro descobre o teu material; quando o colega descobre, quando o aluno  
 126 descobre...a descoberta da ferramenta, né? Quando, por exemplo, cada descoberta que eu  
 127 faço no [*nome do recurso de autoria*], eu fico assim: que legal! Quando eu incluí o *Padlet* lá  
 128 dentro, não é algo que o [*nome do professor*] nos ensinou, que ele falou: "ah isso aqui é  
 129 possível", sabe? A gente testou e funcionou. Então essas descobertas das ferramentas, de  
 130 articulação de ferramentas, é muito legal, eu gosto muito disso!

131 [Carolina]: Sim, é interessante, porque pra mim parece que esse prazer se complementa de  
 132 uma forma cíclica talvez. Então existe em todos os níveis que tu falou, mas ali, aquele  
 133 reconhecimento do aluno é como se fosse a cereja do bolo, ele abastece o professor de  
 134 motivação para fazer o próximo, pra adaptar aquele que ele já fez, enfim...

135 [Paulo Gustavo]: É, não...o aluno, ele é o principal objetivo, acho, do material, né? A gente  
 136 pensa nesse aluno, mas é gostoso ver os colegas também falando: "Ah, eu usei o teu  
 137 material", sabe? Porque de alguma forma esse material não atinge o meu aluno, mas ele  
 138 atinge o aluno de um colega, né? Então os colegas comentam: "ah, eu usei aquele material e  
 139 aí teve uma boa receptividade na minha aula" e tal. Então eu penso assim: ba, olha como é  
 140 poderoso isso também! O meu material toma uma outra dimensão de invadir várias salas de  
 141 aula, entre aspas invadir, né, e receber esse retorno positivo de outros alunos, em outros  
 142 contextos, então isso é legal!

143 [Carolina]: Essa é até uma coisa que eu ia te perguntar mais à frente, mas já que a gente  
 144 entrou nessa parte de produzir no [*nome do recurso de autoria*], eu fiquei pensando...ontem  
 145 que me ocorreu isso. Porque no [*nome do recurso de autoria*], a menos que tu seja professor  
 146 de uma turma e decide fazer ali uma atividade para os teus alunos desenvolverem ali, tem  
 147 essa possibilidade de: "bom eu vou fazer uma atividade pensando num aluno, num público".  
 148 E aí o que tu comentou é: isso vai chegando a várias outras salas de aula por intermédio de  
 149 colegas, criando essa rede. Mas de alguma forma tu sente falta de ter um rosto que motive  
 150 a tua produção, tipo: vou produzir pensando no aluno X, no aluno Y, para essa turma aqui,

151 ou tu acha que pra isso que tu faz dentro do [nome do recurso de autoria] não sente tanta  
152 falta assim?

153 [Paulo Gustavo]: É que a maioria dos materiais que estão no [nome do recurso de autoria]  
154 partiram da minha prática de sala de aula mesmo. Então, por exemplo, tem um material lá,  
155 aquele “[título do MD]”, o material sobre “[título do MD]” também, são aulas que eu dei no  
156 ensino presencial que foram muito boas e que eu pensei: eu vou transformar isso num  
157 material digital e eternizar com essa ideia de repente depois colocar numa apostila, sabe?  
158 Então, essas atividades, de alguma forma, elas tinham esse rosto por trás em geral,  
159 entendeu? Então, outro material lá eu fiz pro contexto do *Etec idioma sem fronteiras*, que é  
160 um curso que eu trabalhei um tempo no final da graduação, que era totalmente a distância.  
161 Nem todos os materiais chegaram a ser implementados de forma digital porque eles partiram  
162 de aulas presenciais. Dei aula sobre aquele assunto e falei: vou fazer um material pra  
163 eternizar essa aula ali de alguma forma.

164 [Carolina]: Ah, que legal essa ideia de eternizar, do tempo, né?

165 [Paulo Gustavo]: Sim, porque daí fica pronto ali. Se eu preciso depois inserir numa apostila  
166 aquele material, tá ali né? E aí eu acho que não tem materiais assim que não foram pensados  
167 para um aluno de alguma forma, né? Mas eu acho que isso faz diferença sim! Talvez algum  
168 material que eu tenha criado ali, assim, por exemplo, quando a gente vai dar uma formação  
169 sobre o [nome do recurso de autoria]. Pra mostrar o funcionamento do [nome do recurso de  
170 autoria], eu começo já a criar um material ali mesmo, sabe? Vou dando forma a um material.  
171 Então talvez algum ali seja assim mais abstrato, digamos, um material que não tem por trás  
172 um aluno, um público alvo. Mas em geral eles têm sim isso.

173 [Carolina]: Me ocorreu perguntar isso porque eu pensei: será que todos os materiais que o  
174 Paulo Gustavo construiu no [nome do recurso de autoria] tiveram essa motivação de um rosto  
175 por trás ou ele fez com o intuito de abastecer ali a rede, facilitando o uso de algumas  
176 pessoas?

177 [Paulo Gustavo]: Sim. Agora pensando, eu acho que alguns desses materiais talvez não  
178 tenham tido esse rosto, mas são muito específicos. Os melhores tiveram um rosto por trás.  
179

180 [Carolina]: É interessante, né, que os melhores tiveram essa relação, foram motivados por  
181 uma relação professor-aluno.

182 [Paulo Gustavo]: Teve alguns materiais ali, eu já vou te falar quais, eu acho que os primeiros  
183 que eu produzi estavam muito focados numa questão mais técnica. Eu tava aprendendo a  
184 dominar a ferramenta, não tinha tanta preocupação pedagógica. Depois que eu fui pensando  
185 mas a questão pedagógica.

186 [Carolina]: Entendo. Muito legal. E ainda sobre esse projeto, tu falou que ele foi um marco  
187 no desenvolvimento da tua identidade como autor. Em alguns momentos do teu texto, acho

188 que em dois ou três, tu menciona - eu gostei desse termo - a dimensão formativa da autoria.  
189 Eu queria te ouvir falar um pouquinho mais sobre isso. O que que tu entende como uma  
190 dimensão formativa da autoria?

191 [Paulo Gustavo]: Eu acho que a ideia de que nenhum material parte do nada. Por trás ele  
192 sempre tem uma concepção de língua de linguagem, de texto, de discurso. Eu acho que isso  
193 vai subsidiar a produção do material. Então, por exemplo, a gente sempre teve essa  
194 preocupação por embasar o material com abordagem comunicativa, depois com os  
195 letramentos críticos...sair um pouco desse foco muito lexical, ou muito da estrutura, e  
196 deslocar mais para o objetivo do material, para algo mais voltado pra ação no mundo, pra  
197 função da linguagem no mundo. Também, quando a gente começa a pesquisar pra fazer o  
198 material, acho que a gente aprende ferramentas, a gente aprende sobre conteúdos culturais,  
199 pensa sobre aspectos sociais que a gente não havia pensado, a gente aprende sobre  
200 gramática, né, pra produzir o material. Então esse processo de produzir material implica uma  
201 investigação sempre. Algo que eu tenho muito claro e que na minha trajetória e também nos  
202 cursos que a gente ministra sobre o ELO, a gente vê os professores escrevendo, né, até na  
203 tese também eu vi que professores apresentam indícios de que, olha, pra produzir esse  
204 material não foi assim: sentei, recebi uma inspiração divina e produzi. O professor tem que  
205 pensar sobre o que ele vai trabalhar, como ele vai trabalhar, aí ele se depara com  
206 determinado tema que ele acha legal pra incluir nas aulas, daí ele vai ter que pesquisar sobre  
207 aquilo, sabe? Então, por exemplo, naquela atividade “yo no soy trapacero”... acho que é “los  
208 gitanos” o nome que eu coloquei, mas é uma atividade que eu fui pesquisando sobre.  
209 Comecei pelo vídeo, por achar aquele vídeo um vídeo sensível pra trabalhar em aula porque  
210 ele é uma campanha de resistência cigana e as crianças se deparam com uma definição no  
211 dicionário que não as representa. E aí eu comecei a investigar sobre aquilo, sobre o povo  
212 cigano. E aí eu descobri, por exemplo, que o ciganos foram executados massivamente no  
213 holocausto e eu não sabia disso!

214 [Carolina]: Entendi.

215 [Paulo Gustavo]: Então tu começa a aprofundar, a entender mais a fundo aquelas questões  
216 culturais e tudo mais, e isso é formativo porque a gente investiga sobre gramática, sobre  
217 cultura, sobre aspectos sociais. Tu precisa se aprofundar pra dar aquela aula, pra produzir  
218 aquele material, e eu acho extremamente formativo nesse sentido esse processo de autoria.  
219 Não sei se eu respondi, mas acho que é por aí.

220 [Carolina]: Respondeu sim! Eu achei muito interessante esse termo que tu usou. Vou até te  
221 pedir licença se eu precisar usar na tese porque, realmente, tu conseguiu sintetizar bem.

222 [Paulo Gustavo]: Carol, é tudo nosso! Não precisa pedir, a permissão já está concedida!

223 [Carolina]: Uma coisa que o professor [nome] diz sobre a tua trajetória, e ele falou no dia da  
224 tua defesa até, e aí fica claro na tua autonarrativa e em como tu te expressa, dessa

diversidade de experiências que tu teve como professor. Tu atuou em muitos espaços diferentes como professor e sempre engajado com a tua autoria. E aí em algum momento da tua autonarrativa tu comenta que não só utilizou aqueles saberes ou conhecimentos que tu aprendeu durante a tua formação Inicial, mas que tu também ampliou, e eu acho que as tuas respostas anteriores mostram isso, que na tua prática tu foi aprendendo outras coisas. Mas tu conseguiria nomear que conhecimentos foram esses que tu utilizou, que tu tenha aprendido na universidade, e quais aqueles que tu aprendeu na prática?

[Paulo Gustavo]: Vamos tentar, né? Eu acho que é muito difícil a gente separar a teoria da prática. Mas, talvez o que a universidade me propiciou foi esse espaço-tempo de formação mesmo. Por exemplo, num projeto que eu lembro lá na graduação, a profe [*nome*] falou: “olha, esse aqui é o [*nome do recurso de autoria*]. Sentem aqui, passem a tarde inteira clicando, vamos pensar, vamos experimentar essa ferramenta, vamos testar pra ver”. Então a gente teve essa oportunidade que, quando eu era um aluno trabalhador, por exemplo, eu não tinha isso de poder sentar ali e me dedicar uma tarde inteira a explorar uma ferramenta desconhecida, sabe? Então acho que a universidade me proporcionou esse espaço tempo de formação, ela me apresentou ferramentas voltadas para o ensino e com certeza a parte mais teórica, por exemplo...métodos e abordagens, o estudo, a leitura me fez chegar aos letramentos críticos, por exemplo, né? Então essa parte mais teórica eu acho que seria a parte que a universidade proporciona, e a parte mais prática, tentando dissociar, né, porque também a parte mais prática às vezes surge numa discussão com um colega de sala de aula sobre o que que ele tá fazendo no contexto dele, mas eu acho que a parte mais prática ela seria essa questão de desenvolver uma sensibilidade pedagógica, sabe? Pensando o que seria legal pro meu aluno, praquele público-alvo. É aquele rosto por trás que a gente tava falando, sabe? Ah, eu acho que meus alunos, pelo perfil que eles apresentam, pelas atitudes, comportamentos que eles apresentam em sala de aula, eu acho que ele vai gostar desse material aqui, dessa aula, eu acho que ele vai gostar do “acción poética”, eu acho que ele vai gostar do... ele-ela, né, o aluno ou aluna vai gostar dos murais do “acción poética”, de uma campanha de resistência cigana. E de fato essa diversidade de espaços foi muito importante. Eu não tenho muita experiência na escola pública, tenho experiências basicamente de estágio na escola pública. Eu atuei muito mais em cursos de extensão, pré-universitários, escola privada particular, mas eu também não sinto tão forte essa lacuna da escola pública porque eu pude diversificar, eu pude participar de contextos remotos presenciais, a distância ou presenciais, e também remotas, então eu sinto que não é uma corrida: “ai, eu tenho mais experiência na escola pública”. Bom, mas eu tenho experiência em pré-universitário, tenho experiência em curso de extensão, eu tenho experiências outras que alguns professores talvez não tenham e isso me constitui como docente. Eu não sinto que eu tenha - gostaria de ter trabalhado mais que a escola pública sim -, mas eu não sinto uma lacuna na minha formação por isso, sabe? Até porque agora tô trabalhando com estágios e podendo participar das aulas. Acho que o estágio é essa aproximação entre a Universidade e escola, então tô tendo contato com a realidade da escola pública, tá me proporcionando ampliar esse contato. Resumindo, a universidade te dá o espaço-tempo pra pesquisar, ela te dá dicas, aponta caminhos que tu pode seguir quanto as ferramentas, os recursos, e ela te dá o aporte teórico. E a prática de sala de aula em diferentes contextos te dá esse rosto por trás da

268 produção, esses gostos, interesses, essa diversidade de preferências dos alunos que só a  
269 prática traz para gente, né?

270 [Carolina]: Eu compartilho contigo isso. Eu tinha muito essa questão logo quando eu entrei  
271 na universidade: nunca tive experiência na Educação Básica. Então eu ficava assim: poxa, tem  
272 uma lacuna aí na minha formação docente. E aí justamente os estágios que me  
273 oportunizaram, claro que por outro viés, ter esse contato e entender melhor como é a  
274 realidade dos colegas que trabalham com educação básica pública, principalmente. E aí aos  
275 pouquinhos, conforme eu fui caminhando como orientadora de estágio, eu fui sentindo  
276 menos essa lacuna, ela foi diminuindo um pouco. Então, aproveitando que a gente tocou  
277 nesse ponto, tu tá agora numa fase, num outro espaço da tua atuação como professor, que  
278 é como professor formador de professores. Claro que tu já atuou na EAD, mas no momento  
279 presente, trabalhando agora com os estágios, como que tu tem trabalhado, ou se tu tem  
280 conseguido trabalhar, essa dimensão formativa da autoria que tu te referiu nesses disciplinas  
281 que tu trabalha agora, de estágio e didática?

282 [Paulo Gustavo]: Olha, todas essas disciplinas têm pelo menos algum trabalho de produção  
283 de material didático. Nos estágios eles fazem, eles resistem um pouco a isso, tipo: “ai, não  
284 precisa do material porque eu consigo organizar a minha aula sem o material” ou “a escola  
285 já tem um livro didático”. Eu falo: “pessoal, não tem problema. Eu sei que vocês conseguem  
286 ministrar uma aula sem material”, tipo assim, piscadinha né, aqui entre nós, “eu sei que a  
287 escola tem o livro didático, mas a gente pode produzir um material extra, a gente pode  
288 produzir um trabalho pra casa, uma tarefa pra casa, a gente pode produzir o material que vai  
289 ficar *online* para os alunos caso eles tenham interesse, ampliar o conhecimento, porque eu  
290 gostaria que você sáísse do estágio sabendo produzir o material, gostaria de ter essa certeza”.  
291 E aí tem sido muito interessante por quê? Eles resistem um pouco pela dificuldade de ter que  
292 sentar e pensar sobre a produção do material, mas eu tenho recebido alguns retornos, alguns  
293 *feedbacks* dos alunos após esse processo. Esses dias uma aluna falou: “ah, profe, achava que  
294 o material não fazia muita diferença, mas eu vejo que os alunos gostam de ter uma coisa  
295 assim material que vai nortear a aula”. E aí eu falei - eu não vou dizer o nome dela - eu falei:  
296 “ah é, fulana, que interessante, né? Falei brincando pra ela. Ela deu risada, sabe? Ela: “ai, tá,  
297 profe, a gente tá aprendendo, né?!” Eu falei assim: “sim, a gente tá aprendendo, mas tu  
298 resistiu né?”, a esse trabalho de produzir o material. Então, assim, depois que o professor  
299 consegue produzir, que ficou um material legal, que ele implementou em sala de aula e viu  
300 que realmente faz diferença o aluno ter esse material mesmo, algo material que vai guiar a  
301 aula, que vai orientar ele quanto aos passos a serem seguidos naquela aula, aí eles gostam,  
302 sabe, e reconhecem a importância da formação, da produção do material pra formação. Tem  
303 outros alunos que não resistem também, né, eles acham ótimo, eles já vão direto. Alguns já  
304 conhecem o Canva ou a gente só fala da existência do Canva, o que é o Canva, por exemplo,  
305 né, saindo um pouco do [*nome do recurso de autoria*], e aí eles já vão lá e descobrem. Eu só  
306 mostro numa aula lá o Canva e eles vão lá por conta e descobrem a ferramenta, estudam e  
307 acham maravilhoso. Então tem todos os perfis, né? Teve um aluno que falou que a professora  
308 tava trabalhando com cardápios em espanhol. Então eu peguei e falei: “tu já conhece o



309 canva?” E ele: “ah, não conheço, professor”. Eu falei: “como é que é a tua escola? Tem um  
310 laboratório de informática?” Ele fez lá na escola [nome], que é uma escola maravilhosa! Aí  
311 ele falou: “tem vários computadores”. Aí eu falei: “ah, então vou te mostrar o Canva que é  
312 uma ferramenta de design para não designers. Olha, se você digitar cardápio aqui aparecem  
313 vários templates que você pode adaptar”. E aí ele pegou e foi estudar a ferramenta, adorou,  
314 já levou pra sala de aula, já produziu cardápios com os alunos no Canva e ficou um trabalho  
315 muito bonito, sabe? Então é isso, a gente vê que alguns se empolgam e vão, e fazem, se  
316 mobilizam! Tem outros que resistem um pouco, mas que depois reconhecem a importância  
317 dessa produção didática autoral. E é isso.

318 [Carolina]: Me parece que tu cria esses momentos pra que eles entrem em contato com esse  
319 prazer da autoria não é isso?

320 [Paulo Gustavo]: É. Sim.

321 [Carolina]: E no caso dessa aluna, ela te deu um retorno, né? Ela percebeu que os alunos dela  
322 gostaram e viu que faz algum sentido.

323 [Paulo Gustavo]: É...é que os alunos de 10º semestre, alguns, não todos, eu acho que eles  
324 pensam assim às vezes, Carol: “tô pronto, já passei por tudo que eu tinha para passar na  
325 formação, eu agora tô pronto para o mercado”. É como se o professor não tivesse mais pra  
326 aprender. E aí quando tem que produzir o material autoral talvez eles se deparem com a  
327 seguinte realidade: “talvez eu não esteja pronto”. Porque o que é estar pronto, sabe? Quando  
328 tem que produzir um material, tenho que sentar, tenho que pensar, eu tenho que selecionar,  
329 fazer essa curadoria dos recursos que eu vou utilizar, tenho que estudar conteúdos culturais,  
330 gramaticais, linguísticos, aspectos sociais com os quais eu não estou tão familiarizado, não  
331 estou tão por dentro. E aí tira um pouco da zona de conforto produzir o material.

332 [Carolina]: E o que eu vejo também, desculpa te interromper, mas o que eu vejo também é  
333 que para muitos é no estágio a primeira vez que eles se deparam com essa criação de  
334 materiais didáticos. Muitos não tiveram essa oportunidade antes, não puderam se engajar  
335 em projetos de extensão e pesquisa que oportunizassem isso, como foi o teu caso. Então  
336 acho que tu tocou bem no ponto e concordo contigo que lá no décimo semestre...” já aprendi  
337 tudo que tinha que aprender, agora é “só” fazer o estágio, eu tô pronto, vou sair”, enfim, e  
338 aí vem uma coisa nova pela primeira vez e aí: “poxa, então eu não sei tudo?”

339 [Paulo Gustavo]: É isso, bem isso! Carol, eu falo bastante, tu já percebeu, né? Se eu me  
340 demorar muito numa pergunta e se tu quiser passar para a próxima é só avisar.

341 [Carolina]: Tranquilo, quanto mais falar melhor. Tá indo super bem. Qualquer coisa eu te falo.  
342 Tu falou alguns aspectos que me suscitaram uma pergunta: quais têm sido os teus desafios  
343 para formar professores autores de materiais didáticos para o ensino de línguas, que é o  
344 contexto que tu tá atuando hoje?

345 [Paulo Gustavo]: Eu acho que um grande desafio é a gente conseguir...não sei se fazer com  
 346 que o aluno entenda, mas talvez...deixa só formular aqui, tá? O grande desafio seria o que  
 347 está por trás do material, sabe? Talvez apontar pro aluno alguns caminhos que consigam  
 348 mostrar para ele que uma aula de língua espanhola não é só léxico, que pode ser só léxico,  
 349 ou só gramática, mas pode ser muito mais do que isso! Então eu vejo assim: às vezes é  
 350 perturbar o aluno, no sentido mais positivo que a palavra perturbar possa ter, no sentido de  
 351 desacomodar ele, fazê-lo pensar sobre coisas que ele não havia pensado no material, como  
 352 expandir esse material, ao mesmo tempo sem desprezar o que o aluno fez, o que esse  
 353 professor em formação fez, mas mostrando pra ele que pode ser mais do que aquilo. Eu  
 354 tenho até um capítulo que a gente publicou mostrando uma atividade sobre profissões. Era  
 355 uma atividade bem voltada pro léxico, tipo: “como se diz esta profissão em português? Como  
 356 se diz em espanhol?”, bem gramática e tradução. E aí a gente, a partir de algumas reflexões  
 357 que a gente provoca, que a gente tece com a aluna, a gente consegue fazer com que ela  
 358 chegue a uma tarefa dentro dessa mesma atividade para falar sobre profissões que são  
 359 consideradas masculinas e que mulheres têm desempenhado com muito sucesso, com muito  
 360 êxito, sabe? Então promove um outro tipo de reflexão que tá muito além do léxico, que tá  
 361 contribuindo pra formação do cidadão, de alguém mais reflexivo, mais crítico, capaz de  
 362 mobilizar a linguagem pra se posicionar a respeito de um determinado assunto. Então, esses  
 363 temas assim, sabe? Ai, trabalhar as cores em espanhol. Daí a gente vai trabalhar a tradução:  
 364 como que é vermelho em português? Como que é vermelho em espanhol? Então fala assim:  
 365 “pessoal, olha só: a gente tem cores associadas a valores culturais, então que tipo de reflexão  
 366 a gente não pode tecer numa aula de língua”, sabe? Claro que não vou falar isso sem aula,  
 367 né, mas a gente teve uma ministra agora há pouco tempo que falou que “meninos usam azul  
 368 e meninas usam rosa”. E se tu vai estudar a história por trás disso, por exemplo, era invertido  
 369 no passado parece. Eu ouvi dizer que a monarquia utilizava azul para mulheres e rosa para  
 370 homens porque o azul simbolizava pureza, algo assim, e as mulheres eram virgens e tal. E aí  
 371 num dado momento, uma rainha parece que inverteu isso. Sem querer, ela utilizou o rosa  
 372 para uma mulher e aí essa lógica, esse valor cultural associado às cores ficou invertido. Então  
 373 olha quanta coisa por trás de uma simples cor, né, azul, rosa, gente pode tecer em uma aula  
 374 de língua estrangeira! Quanto conhecimento a mais - cultural, social, histórico - a gente pode  
 375 tecer! Meu desafio é mostrar isso para eles. É o que eu tento discutir com eles sem, como eu  
 376 falei, porque é importante a gente valorizar o esforço, o empenho. Quando o aluno chega, o  
 377 professor em formação chega com um material pra nos mostrar, ele tá superfeliz com aquele  
 378 material! Ele acha que aquilo ali é o melhor material que alguém poderia produzir e ele não  
 379 tá errado, né? Ele se empenhou, ele se esforçou, enfim. Mas a ideia é a gente ter essa  
 380 sensibilidade pedagógica pra desacomodar um pouco o professor no sentido de fazê-lo  
 381 pensar sobre coisas naquele material que ele não havia pensado e de ampliar aquele  
 382 material, de incluir questões que não estão presentes naquele material.

383 [Carolina]: É um desafio e tanto né?

384 [Paulo Gustavo]: É!

385 [Carolina]: O que eu percebia enfrentando esses desafios também era a questão da relação  
386 com a língua. Tu sente que isso interfere no quanto eles engajam nesse desenvolvimento da  
387 autoria deles (o relacionamento que eles têm com o idioma, o vínculo)?

388 [Paulo Gustavo]: Pois é. Assim ó: eu reparo que os alunos e às vezes têm uma autoestima um  
389 pouco baixa com relação ao próprio espanhol, então eles têm vergonha de falar e muitos  
390 falam bem em espanhol, não têm uma limitação tão grande quanto à língua espanhola,  
391 conseguem se comunicar legal, falam bem, mas têm uma autoestima baixa nesse sentido,  
392 uma vergonha de falar mais, de praticar mais o espanhol. Então acho que isso interfere muito.  
393 Alguns eu acho que entendem na teoria a relevância de fazer atividades mais comunicativas,  
394 baseadas em tarefas ou com base na perspectiva dos letramentos críticos, mas, quando  
395 chega na hora de produzir o material pra levar pra sala de aula, eles recorrem ao que eles  
396 talvez têm mais cristalizado na formação, que é aquele ensino mais gramatical, voltado  
397 estritamente pra aspectos gramaticais, léxico-gramaticais. E aí eu acho que é uma  
398 contribuição da produção do material didático autoral, sabe? Porque a produção autoral de  
399 material é um instrumento de associação entre teoria e prática. Então é naquele movimento  
400 de formular e reformular que esse professor em formação vai se dando conta de como fazer  
401 essa aula mais comunicativa, mais voltada para os multiletramentos, então eu acho que é  
402 por aí. Mesma coisa assim, ó, Carol: eles, por exemplo, reconhecem a importância de discutir  
403 questões culturais, políticas. Eles são super engajados politicamente! Quando teve essa  
404 declaração da ministra falando que meninos vestem azul e meninas vestem rosa, eles trazem  
405 essas ironias pra dentro da sala de aula no sentido de que eles não ficam conformados com  
406 essa ideia, eles ficaram inconformados com essa frase, com esse dizer duma ministra. Mas  
407 na hora de produzir o material, parece que eles esquecem essas discussões e tangenciam  
408 essas discussões. E aí que eu acho que tá o nosso papel de provocar eles nesse sentido, falar:  
409 “olha, lembra aquela discussão que você um dia trouxe pra aula?” e agora apresenta uma  
410 atividade sobre cores que é só tradução (azul em espanhol, azul em português, “rojo” em  
411 espanhol, vermelho em português), não tem algo mais profundo. Enfim, eu acho que é esse  
412 o papel: de chamar atenção, de perturbar, de desacomodar, sabe?

413 [Carolina]: Entendi. E bom, pra a gente fechar essa etapa da autonarrativa, que me gerou  
414 muitos questionamentos, eu tinha te comentado ali no início da entrevista que eu vi muito  
415 forte no modo como tu construiu tanto a autonarrativa como nessa tua trajetória pré-  
416 profissional, lá atrás. Tu já disse que tinha gosto por produzir coisas tuas: as lembrancinhas  
417 de Natal para os familiares, enfim. E ao mesmo tempo as oportunidades que tu teve de  
418 experimentar a autoria de materiais didáticos ainda durante a graduação. E aí pra a gente  
419 fechar, como que tu vê a relação desses dois momentos no que tu faz hoje? O que que tu  
420 aprendeu ao longo da tua trajetória sobre ser autor de materiais didáticos?

421 [Paulo Gustavo]: Pois é, né? Eu acho importante retomar essa etapa que a gente vai chamar  
422 de pré-formação inicial, talvez, que veio antes da formação Inicial, porque esses dias eu tava  
423 dando aula pra uma turma da pedagogia, se eu não me engano, e eu tava comentando sobre  
424 a minha alfabetizadora. Eu lembro que lá na década de 90 ela já nos levou, a minha  
425 alfabetizadora na primeira série(!), ela já levou a turma para o laboratório da Informática,

426 sabe? Eu lembro que a gente produziu histórias em quadrinhos. Eu tenho até hoje os  
 427 cadernos com umas histórias em quadrinhos; eu fiz uns robôs com os balões de fala. Ela  
 428 ensinou a gente a incluir o balão de fala, sabe? Enfim...então eu percebo que talvez isso tenha  
 429 impactado muito nesse processo, no que eu sou hoje. Olhando pra trás, porque eles ficaram  
 430 super surpresos com o fato dessa alfabetizadora naquele período, que era ali os primeiros  
 431 computadores nas escolas, aquela coisa, ainda não tinha *Internet*, e eles ficaram surpresos  
 432 dela ter levado a turma pro laboratório de informática. Então é realmente algo que talvez  
 433 tenha influenciado, impactado toda a minha trajetória, esses pequenos detalhes, sabe? Eu  
 434 tive bons professores, eu tive uma boa alfabetizadora, eu tive alguns professores de  
 435 português que proporcionaram esses momentos de autoria, de escrita criativa, de produção  
 436 de coisas no laboratório de informática. Meu pai também comprou o primeiro computador,  
 437 que eu falei que a gente produzia algumas coisinhas no computador. E, enfim, eu acho que  
 438 tudo isso constitui a gente como autor, sabe? Um fator determinante na minha formação  
 439 foram as bolsas também, que me proporcionaram esse espaço-tempo pra me dedicar. Eu  
 440 acho que todas essas experiências que a gente vai tendo ao longo da vida vão dando o tom  
 441 do nosso caminho, digamos. A nossa trajetória vai sendo marcada por tudo isso que a gente  
 442 viu, vivenciou, e que é algo intransferível né? Às vezes eu me comparo com os meus irmãos,  
 443 pensando: nossa, como a gente é diferente! A gente é absolutamente diferente e ao mesmo  
 444 tempo teve uma criação relativamente parecida. Só que as experiências que a gente passou,  
 445 os filmes que a gente assistiu, as músicas que a gente escutou, os amigos que a gente teve,  
 446 as viagens que a gente fez, a formação Inicial pela qual a gente passou, tudo isso nos constitui,  
 447 constitui nossa identidade. No nosso caso, a identidade profissional ela também é marcada  
 448 por essas experiências, sabe? Se não fosse o projeto de pesquisa, o de extensão, a bolsa de  
 449 iniciação científica e a bolsa do projeto de extensão, que me proporcionaram esse momento  
 450 de dedicação pra essa descoberta da autoria, eu acho que talvez eu não fosse tão engajado  
 451 e comprometido com essa questão da autoria, de produzir os meus próprios materiais,  
 452 porque foi uma descoberta, e foi uma descoberta extremamente prazerosa (!), de poder me  
 453 descobrir autor.

454 [Carolina]: Sim, e foi uma descoberta que me possibilitou seguir a caminhada formativa, né?  
 455 Porque tu também pontua na tua autonarrativa que, dado esse teu interesse e entusiasmo,  
 456 tu usou essa palavra, com a autoria de materiais didáticos digitais, tu seguiu estudando.  
 457 Claro, de perspectivas diferentes, mas seguiu com essa linha comum no mestrado e no  
 458 doutorado, então rendeu muitos frutos essa tua trajetória, né?

459 [Paulo Gustavo]: Isso que eu ia falar. E no mestrado e no doutorado a gente começa a ter o  
 460 interesse de passar um pouco, de levar adiante esse trabalho. Como eu falei, as bolsas de  
 461 iniciação científica, bolsa de Mestrado, elas foram determinantes pra minha formação e eu  
 462 acho que é um compromisso nosso levar esse conhecimento, esses saberes que a gente  
 463 constituiu, que a gente teceu ao longo dos anos para outros professores em formação. Nem  
 464 todos os alunos vão ter oportunidade de participar de um projeto de pesquisa ou um projeto  
 465 de extensão, então que a gente faça da aula um momento de alguma descoberta nesse  
 466 sentido, pelo menos umas duas, três aulas que os alunos possam produzir um material

467 autoral, sabe? Eu tenho essa bandeira, eu acho, de levar adiante tudo isso que eu pude  
468 construir a partir dessas oportunidades.

469 [Carolina]: Tu é um semeador!

470 [Paulo Gustavo]: Isso.

471 [Carolina]: Muito bem! Bom, vamos agora pros materiais, falar um pouquinho deles, então?  
472 Não sei se tu quer fazer uma pausinha, tomar uma água, ir no banheiro, alguma coisa assim?

473 [Paulo Gustavo]: Não, só se tu quiser, trouxe água, ó!

474 [Carolina]: Não, eu tô de boa.

475 [Paulo Gustavo]: Trouxe uma caneca de café...

476 [Carolina]: Ah, tá bem abastecido então! Bom, tu já tinha me dito que compartilharia um  
477 material no ELO bem do comecinho e o outro mais recente. Por que essa escolha?

478 [Paulo Gustavo]: Eu acho que porque ela marca o meu processo, no sentido de que é  
479 perceptível uma mudança de paradigma entre os dois materiais, é perceptível um  
480 desenvolvimento tanto numa dimensão mais técnica, de domínio da ferramenta, quanto  
481 numa dimensão mais teórico-metodológica, eu acho, pedagógica, de concepções que foram  
482 mudando, de algo que talvez seja um pouco mais voltado pra estrutura, pra tradução, ali no  
483 início, pra algo que esteja mais ao encontro dessas discussões sobre multiletramentos,  
484 letramentos críticos, né? Talvez um pouco da abordagem comunicativa também, atividades  
485 mais comunicativas, materiais mais autênticos, sabe? Eu acho que no primeiro material que  
486 eu compartilhei teve algumas coisas que eu produzi. Depois já comecei a privilegiar mais  
487 materiais autênticos, da própria *Internet*, incluí-los dentro do meu próprio material. Acho que  
488 mostra um pouco isso, essa trajetória, esse processo que é algo que eu vejo com bons olhos,  
489 acho muito bonito isso, sabe?.

490 [Carolina]: Pois é, isso que eu ia te perguntar, se tu te orgulha dessa tua trajetória.

491 [Paulo Gustavo]: Ai, com certeza! E eu tento também tranquilizar os meus alunos porque eles  
492 olham os meus materiais e falam: “bá, eu nunca vou chegar nesse nível” ou então: “pro senhor  
493 é fácil fazer, né?”. Mas aí eu digo: “olha aqui o primeiro material que eu produzi!”

494 [Carolina]: Tu mostra pra eles o primeiro?

495 [Paulo Gustavo]: Mostro. E aí eu falo: “há uma evolução”, né, não é assim.

496 [Carolina]: Eu mostro também.

- 497 [Paulo Gustavo]: E eles ainda acham o primeiro material muito bom!
- 498 [Carolina]: Eu acho que isso tem a ver com o modo como a gente se coloca, talvez mais  
499 apaixonados por isso. E aí a gente acaba, justamente pelo orgulho que a gente tem da  
500 trajetória, o primeiro material parece de Fato muito bom porque a gente consegue dar uma  
501 unidade talvez no discurso sobre isso, enfim. E tu lembra desse primeiro? Qual o contexto  
502 que originou ele? Deu pra perceber que realmente tu tava testando a ferramenta ali, né?
- 503 [Paulo Gustavo]: Deixa eu só confirmar qual o material que é porque foi um dos primeiros.  
504 Eu não sei, acho que foi o primeiro que eu fiz. Deixa eu ver aqui...
- 505 [Carolina]: Claro, fica à vontade.
- 506 [Paulo Gustavo]: Tem tanta coisa que eu te mandei. Tu lembra o título do material, Carol?
- 507 [Carolina]: Eu vou pegar o link aqui que daí eu já te mando, acho que fica mais fácil.
- 508 [Paulo Gustavo]: Eu acho importante olhar pro material pra lembrar bem.
- 509 [Carolina]: Deixa só eu achar aqui onde é que tá.
- 510 [Paulo Gustavo]: Como eu te falei, teve alguns materiais que eu fiz ali na descoberta da  
511 ferramenta, foi no projeto de pesquisa. Daí logo em seguida a gente já entrou no Cells, e eu  
512 quero ver se esse material foi mais de descoberta das ferramentas ou se já foi um material  
513 pensado pra trabalhar no Cells, no TCC, que eu produzi um material por Etec idiomas sem  
514 fronteiras. Eu falei que foi o primeiro ou que foi um dos primeiros?
- 515 [Carolina]: Acho que tu disse um dos primeiros.
- 516 [Paulo Gustavo]: Ah tá, talvez não tenha sido exatamente o primeiro. É difícil a gente  
517 delimitar, né?
- 518 [Carolina]: Sim, até porque já passou um tempo, né? Vou te mandar aqui.
- 519 [Paulo Gustavo]: Tu mandou ali pelo whats?
- 520 [Carolina]: Opa, não, só um pouquinho que foi errado, não é esse link. Não copiou, que  
521 estranho. Agora foi! Vou te mandar da segunda atividade já também caso queira olhar pra  
522 ela.
- 523 [Paulo Gustavo]: Ah, tá, já sei esse material aqui! Esse material, Carol, ele não chegou a ser  
524 utilizado. Ele foi desenvolvido realmente mas ali no âmbito do projeto de pesquisa, tá? Foi  
525 um dos primeiros materiais que eu produzi quando eu voltei do intercâmbio e comecei a  
526 participar do projeto de pesquisa e, concomitantemente com o projeto de pesquisa, comecei

527 a participar do projeto a extensão. E aí nessa época foi um dos primeiros interesses que eu  
528 tive com relação às tecnologias, eu tava muito na vibe das Webquests. Então eu comecei a  
529 pensar: “poxa, quem sabe eu faço uma Webquest?”. De alguma forma tava pensando no  
530 projeto a extensão, mas eu não cheguei a implementar esse material com os alunos. Então  
531 pensei: “poxa, eu vou produzir o material que pode servir para os meus alunos, mas pode  
532 servir para qualquer aluno da [nome da universidade em que estudou] que tem interesse em  
533 fazer um intercâmbio”. Tava muito na nessa fase de, voltado intercâmbio, querer falar sobre  
534 o intercâmbio, sobre todo o processo até sair de intercâmbio, o que que a gente faz, onde  
535 que a gente vai, sobre a existência da secretaria de apoio Internacional. E aí eu pensei: “ah,  
536 vou fazer uma Webquest sobre isso que talvez possa ser utilizada para os alunos da extensão,  
537 mas talvez possa ser utilizado por qualquer aluno da [nome da universidade em que  
538 estudou]”. Então ali no primeiro módulo, a gente vê que tem uma simulação de um e-mail  
539 ali. Olha como não é um material autêntico, é uma coisa bem hipotética.

540 [Carolina]: Isso, mas eu achei interessante que tu criou ali tipo um avatarzinho pra ser a  
541 pessoa que vai mediar todo esse processo, que vai contar como funciona, projetou a tua  
542 intenção naquele avatar.

543 [Paulo Gustavo]: Isso. Como se fosse uma representante da secretaria de apoio internacional  
544 que entrasse em contato com alguns alunos, então, quer dizer, uma coisa totalmente  
545 hipotética mesmo porque...até acho pouco plausível; a gente que se inscreve pro  
546 intercâmbio, a SAI não vai procurar os alunos pra fazer.

547 [Carolina]: Não vai bater na porta: quer um intercâmbio?

548 [Paulo Gustavo]: É, mas como eu tinha esse interesse de falar sobre a existência da secretaria  
549 de apoio internacional, de falar sobre as Universidades envolvidas, eu meio que criei um  
550 contexto hipotético em que alguns alunos que se destacavam pelo seu empenho no curso  
551 eram selecionados pro intercâmbio, bem essa coisa meio lúdica. Então, realmente, esse foi  
552 um dos primeiros materiais que eu produzi. A gente vê ali pouco material autêntico, é um e-  
553 mail que eu criei, hipotético, não é um e-mail de verdade que alguém mandou pra outra  
554 pessoa. E então é um dos primeiros passos nessa produção de material autoral e, ainda assim,  
555 ela não é uma atividade feia, né, é uma atividade bonitinha!

556 [Carolina]: Não! Tá bem-organizada! Daria hoje pra dar uma pequena adaptada e já estaria  
557 bem atual. E é interessante perceber como tu vai testando a ferramenta: a fonte, a cor;  
558 começa com roxinho e depois vai mudando...

559 [Paulo Gustavo]: Ah, exato. É até interessante isso. No início, o avatar dessa atividade não  
560 era aquela bonequinha ali. Tu já viu The Big Bang Theory, aquela série?

561 [Carolina]: Já!

562 [Paulo Gustavo]: Pois então, era a...como é o nome dela?

563 [Carolina]: ...a Penny?

564 [Paulo Gustavo]: A Penny! É que a Penny é aquela...a namorada do Sheldon?

565 [Carolina]: É!

566 [Paulo Gustavo]: É, era a Penny! E até os nomes que eu utilizo ali, por exemplo, Laura é o  
567 nome de uma colega minha de intercâmbio, mexicana, sabe? Então eu acho que de alguma  
568 forma eu fui ressignificando essa atividade, reformulando com o passar dos anos. A Penny  
569 era uma imagem da *Internet* e ela ficou desconfigurada, ficou ruim na atividade. Daí um belo  
570 dia eu adaptei isso pra deixar a atividade bonitinha.

571 [Carolina]: Interessante que tu foi acompanhando essa atividade né? Fez e voltou a ela.

572 [Paulo Gustavo]: Eventualmente eu dou um “repaso” pra ver o que que tá desconfiguradinho  
573 e tal. Mas é isso que tu falou: a gente inclui uma imagem, depois a gente substitui, daí a gente  
574 tem essa fonte...uma coisa que eu falo muito para os alunos que hoje em dia me incomoda  
575 muito - talvez nos materiais eu não observasse -, mas tipo: uma fontezinha bem  
576 pequenininha que o aluno tem que ficar assim na tela do computador, bem perto da tela  
577 para conseguir ler, sabe? Aí eu sugiro: “ah, quem sabe a gente aumenta um pouco essa fonte  
578 pra não dificultar a leitura?” Então esses detalhes que a gente vai descobrindo e se dando  
579 conta com relação à própria diagramação do material, né? Onde que fica a imagem, se fica  
580 mais centralizada, fica mais à esquerda, mais à direita, como que eu recebo isso visualmente,  
581 se é agradável para os olhos ou algo que incomoda, se o texto tá justificado ou não...

582 [Carolina]: Sim, esses aspectos de *design* mesmo. Talvez sejam a última coisa que a gente  
583 passa a perceber porque primeiro tem todo esse processo de criar uma intimidade com a  
584 ferramenta e aprender a usar, no caso do ELO, né, os módulos e como que cria as lacunas,  
585 enfim. E aí depois, acho que quando tu tá com isso mais automatizado, entre aspas, começa  
586 a saltar aos olhos essas coisas: como eu posso melhorar essas questões de *design*? O que é  
587 muito importante, vira outra atividade quando tu começa a prestar atenção nisso, né?

588 [Paulo Gustavo]: Sim! E quando a gente dá formações e trabalha com os alunos no ELO, por  
589 exemplo, é interessante que tu mostra assim: “ah, quem sabe a gente aumenta um pouco a  
590 letra? Quem sabe a gente justifica esse texto, né?”. E aí a gente pergunta: “não ficou  
591 melhor?” “Realmente, profe, não tinha me dado conta, mas ficou muito melhor”. Então eles  
592 percebem isso. Porque...eu não sei se tem uma fórmula, sabe? Assim, são características de  
593 design que a gente vai desenvolvendo com a própria experiência, né? Então acho que cada  
594 professor vai constituir as suas “manias” ali de design gráfico: eu gosto dessa fonte, eu gosto  
595 de um tamanho um pouco maior etc. Mas a gente percebe que, quando a gente comenta  
596 com os alunos sobre isso, eles realmente identificam que ficou melhor: “ah, ficou bem melhor  
597 pra ler, realmente, faz sentido” e tal, então acho que é por aí.



- 598 [Carolina]: Uhum, muito bem! E esse segundo material já é o mais recente?
- 599 [Paulo Gustavo]: Tu mandou ali também?
- 600 [Carolina]: Mande!
- 601 [Paulo Gustavo]: É do “[*título de um MD*]”?
- 602 [Carolina]: Não, acho que não...
- 603 [Paulo Gustavo]: Ih, não, esse aí é bem recente, Carol!
- 604 [Carolina]: Eu imaginei mesmo!
- 605 [Paulo Gustavo]: Aham! Esse é bem recente!
- 606 [Carolina]: É o das figurinhas, né?
- 607 [Paulo Gustavo]: Isto! Este aqui já tem o rostinho por trás aquele que a gente tava falando!
- 608 [Carolina]: Essa era a próxima pergunta!
- 609 [Paulo Gustavo]: Esse aqui foi um dos materiais que eu desenvolvi pro estágio supervisionado  
610 na segunda habilitação em português. Eu dei uma aula sobre stickers, eu fiz materiais  
611 impressos para eles e desenvolvi alguns materiais também digitais pra aqueles alunos que  
612 tivessem acesso. Porque a escola exigia que tivesse materiais impressos.
- 613 [Carolina]: Tá, mas aqui ele tá em língua espanhola. Tu adaptou então?
- 614 [Paulo Gustavo]: Sim, eu fiz o material sobre os stickers pro estágio em português e daí eu  
615 pensei: “ah, eu vou fazer uma versão em espanhol também”, daí eu fiz uma versãozinha em  
616 espanhol. Não sei se não tem uma em português no [*nome do recurso de autoria*]. Sim!
- 617 [Carolina]: Tem?
- 618 [Paulo Gustavo]: Sim, tem. É uma versão em português, que não é igual, né, Carol? Porque  
619 os textos em espanhol são diferentes, os materiais são diferentes, mas a concepção do  
620 material, de linguagem como prática social, de multimodalidade, de trabalhar com a temática  
621 dos stickers e de como isso instaura, muitas vezes, desde o humor até preconceitos,  
622 discriminações...então a concepção em si do material ela é muito parecida em espanhol e em  
623 português.

624 [Carolina]: E aproveitando que tu tocou nesse ponto, era uma pergunta pra mais adiante,  
625 mas acho que posso fazer ela aqui. Tu tem a formação em espanhol e português e produz  
626 materiais para o ensino das duas línguas. Tu sente diferença na tua autoria de materiais de  
627 uma pra outra língua ou tu flui bem entre elas?

628 [Paulo Gustavo]: Eu acho que eu me desenvolvo bem nas duas. Eu acho que essa experiência  
629 de produção de materiais didáticos, de uso de tecnologias, de enfoques e abordagens de  
630 ensino de línguas, da perspectiva dos letramentos críticos, essas questões são questões que  
631 muitas vezes não chegam ao ensino de língua materna e à formação de professores de língua  
632 materna. Então, por exemplo, tem coisas que eu acho que a formação em uma língua  
633 estrangeira, essas questões que a gente discute na área da linguística aplicada,  
634 frequentemente são tangenciadas ou negligenciadas na formação inicial de língua  
635 portuguesa no curso de letras. Talvez seja uma crença minha, mas falando da minha  
636 experiência, eu vejo que os cursos de português, tanto bacharelado quanto licenciatura,  
637 focam mais na linguística, na literatura, linguística aquela mais tradicional, né? E essas  
638 questões que a linguística aplicada acaba trazendo sobre letramento críticos, tecnologias,  
639 métodos e abordagens de ensino de línguas, isso é uma coisa que foi uma contribuição da  
640 formação em língua espanhola, sabe?

641 [Carolina]: Nossa, muito interessante, muito interessante! Foi uma formação em ênfases  
642 diferentes, na mesma Universidade, mas tu percebe um posicionamento, um enfoque  
643 diferente, e na tua prática tu acabou implementando o que tu aprendeu na língua  
644 estrangeira, na linguística aplicada, no ensino da língua materna, nessas atividades que tu  
645 planeja. Bem interessante mesmo! E aí eu queria te perguntar do espanhol porque tu fez a  
646 primeira habilitação em espanhol. Como que tu chegou a optar por ser professor de  
647 espanhol? Como é que tu chegou no curso? Essa história não conheço!

648 [Paulo Gustavo]: Então...sabe aquela frase do Rubem Alves, “cheguei onde cheguei porque  
649 nada do que planejei deu certo”? Claro que não é bem assim...

650 [Carolina]: Eu falo em relação à minha história que é: “mirei no que vi e acertei no que não  
651 vi”. É mais ou menos isso.

652 [Paulo Gustavo]: Aham, interessante, não tinha escutado essa. Assim, Carol, eu hoje percebo  
653 resquícios ao longo da minha formação de que eu não poderia ser outra coisa senão professor  
654 da área de letra, sabe? Porque lá na quinta série eu participei dum concurso de literatura e  
655 já ganhei o primeiro prêmio literário, na quinta série! Eu gostava muito de ler desde pequeno,  
656 primeiro gibis, depois comecei a ler romances. Na adolescência eu não fazia outra coisa que  
657 não ficar em casa lendo e tocando violão. Eu acho que eu fui...sabe aquele filme da história  
658 do Benjamin Button? Eu acho que eu fui ficando mais jovem com o passar dos anos, sabe?  
659 Quando era adolescente era um velho! Então eu acho que, olhando assim pra minha  
660 trajetória, eu não poderia fazer outra coisa senão o que eu faço hoje. Mas eu não tive isso  
661 sempre claro na minha cabeça. A minha irmã quando era pequena, ela falava: “quero ser

advogada” e ela, já com 14 anos, foi fazer um estágio no Ministério Público, conseguiu o estágio de menor aprendiz já na área dela, fazia muitos cursos porque eu tinha um tio que era diretor do Senac e conseguia alguns cursos com bolsa pra ela e tal, e ela já fazia cursos voltados pra futura área da atuação dela. Eu nunca tive disso, eu pensava assim: “não sei o que vai ser do futuro”. Pensei ser jogador de basquete, em ter banda, já tive banda...depois, quando chegou nessa fase de escolha profissional, eu entendi que a música não era algo que eu gostaria de me dedicar profissionalmente, que era um hobby, assim como a fotografia, assim como o esporte em geral. Eu não gostaria de ser um educador físico. E aí comecei a pensar: “o que que eu vou fazer da minha vida?” E aí entra um pouco aquela questão social toda de: “quem sabe tu faz direito...?” Ainda que os meus pais nunca tenham influenciado diretamente nas escolhas, alguns comentários que a vó, que a mãe faz: “quem sabe tu não faz direito, que é um curso que te abre muitas portas pra concurso” e coisa assim. E aí eu fui meio que por eliminatória, sabe? Eu acho que direito talvez até fosse um curso que hoje em dia eu até talvez me interessasse. Se eu fosse fazer um curso de Direito ia fazer tipo Direitos Humanos, uma coisa totalmente fora da curva.

[Carolina]: Ia ser defensor público.

[Paulo Gustavo]: É, eu acho que eu ia por aí, sabe? Mas eu pensei e tá: de todas as carreiras possíveis, os cursos possíveis, eu cheguei em jornalismo, publicidade, letras e direito. Eu falei: “eu poderia ser alguma dessas coisas”. Publicidade barra design, não sabia nem a diferença muito, né? E aí eu falei: “bom, vou me inscrever, vou delimitar duas. Vou me inscrever em direito e em letras”. Só que eu não era um aluno muito estudioso durante o ensino médio. Eu era um aluno mediano. Eu não estudava pras provas, eu sempre fiquei com média. Era aquele aluno que estuda pra passar, sabe? Eu tive uma juventude muito tranquila: eu tinha banda, eu saía à noite, eu gostava, me divertia, andava de skate. Eu nunca fui um nerd de apartamento, sempre fui da rua! E aí hoje em dia eu vejo que isso foi importante pra mim. Tudo isso me constitui eu acho que até me ajuda a me aproximar dos alunos, da realidade deles e tudo mais. E aí eu falei: “bom, eu acho que sem estudar - naquela época tinha dado uns 40 por vaga no vestibular da [nome da universidade em que estudou] pra direito - eu falei: eu não tenho a menor condição de passar sem me debruçar para o vestibular, estudar mesmo com afinco”. Bom, vou me inscrever pra Letras na federal, que eu tenho chance de entrar, e vou me inscrever pra direito aqui na particular, que, qualquer coisa, como é no centro, saio do trabalho e vou ali. E pra letras espanhol eu me inscrevi porque era um curso noturno. Não era que eu amasse espanhol, ainda que eu sempre tenha feito espanhol no colégio e gostasse da disciplina. Eu lembro que tinha uma profe, a Adore, que ela levava umas músicas. Até hoje eu lembro de uma aula dela com aquela música “Cuando los ángeles lloran”, do Maná, que é a história do Chico Mendes, sabe? E aí naquela aula eu fiquei pensando como é legal isso da gente perceber a língua para além da língua, da questão histórica, cultural da música, quem foi o Chico Mendes, que contexto ele foi assassinado e que legal um grupo mexicano fazer uma homenagem a um brasileiro, que relevância teria esse cara pro Brasil e pro mundo? E aí eu passei pra direito aqui na particular e pra letras na federal. E aí eu pensei: “bom, eu vou fazer letras para ver como é que é, vou ir lá para descobrir se eu gosto ou não gosto, como é que é o curso e tal”. Cheguei lá achando que letras era muito voltado pra gramática, pra

704 leitura, né? E aí comecei a descobrir a linguística, a linguística aplicada, e fui gostando, e fui  
705 me descobrindo no curso, nos primeiros semestres. Eu também não era um aluno nerd. Eu  
706 acho que hoje em dia me considero meio nerd no sentido que eu gosto muito de estudar!  
707 Isso porque eu descobri coisas que realmente me dão prazer de estudar, que eu passo horas  
708 estudando e não me cansa! Discussões e coisas que eu realmente tenho prazer de estudar,  
709 de produzir pesquisa e tal. E aí eu fui me descobrindo no curso e fui ficando. E dali foi uma  
710 descoberta que hoje em dia eu não me vejo mais fazendo outra coisa. E aí rolou um  
711 desencanto também com direito porque eu fui trabalhar numa rede de ensino que era de  
712 cursos e pós-graduações na área jurídica ainda durante a graduação, um emprego que eu  
713 tive. E eu achei o público do curso de direito muito hostil, arrogante, sem humildade, sabe?  
714 E os cursos também não eram muito voltados pra essa área de direitos humanos. Eu percebi  
715 que isso fica muito à margem da formação do direito, muito, muito, muito à margem. E aí  
716 rolou certo desencanto e eu falei: “ah, eu não vou fazer direito mesmo, vou ficar pelas letras  
717 que é o que eu gosto” e aí foi isso!

718 [Carolina]: Legal, legal conhecer como tu chegou lá. Comigo foi mais ou menos assim. Minha  
719 família tem muito concursados, então é natural né que as pessoas digam: “se não sabe o que  
720 fazer na universidade, estuda pra concurso”. Meu pai é formado em direito, foi policial, então  
721 todo mundo da área jurídica. E aí eu fiquei um tempo estudando, mas não fazia um cursinho,  
722 eu estudava em casa, um saco! Eu queria fazer faculdade de moda na época, mas só tinha  
723 particular e não tínhamos como pagar. Aí chegou uma hora que eu disse: “vou fazer  
724 vestibular como todo mundo, vou escolher aqui os cursos”. Daí, tinha que escolher um com  
725 a média que não fosse muito alta, já que tava longe da escola há uns anos. Então fui escolher  
726 um com média bem baixa pra entrar, e aí eram as licenciaturas, claro, né? Aí eu cheguei lá na  
727 letras e: “ah, eu gosto de português, gosto de espanhol, meu avô é da Fronteira, então  
728 conheço um pouco, vou nessa. E aí no dia 1 da Universidade, na primeira aula de linguística,  
729 Saussure e tal, eu me apaixonei! Dise: “meu Deus! É isso que eu quero fazer”. Mas ainda não  
730 tinha também essa ideia de que eu seria uma professora, embora soubesse que licenciatura  
731 era pra isso. Mas a minha ficha foi cair mais pra frente.

732 [Paulo Gustavo]: E é interessante porque a aula de línguas é um universo, né? Então, se tu  
733 quiser trabalhar moda, tu trabalha, música, essas outras competências, habilidades gostos  
734 que a gente desenvolveu ao longo da vida e que muitos alunos compartilham dos mesmos  
735 interesses, a gente pode levar para a aula de línguas, né?

736 [Carolina]: Exatamente! É muito versátil, né? A gente vai imprimindo ali um certo DNA nos  
737 materiais, pensando nos materiais especificamente que a gente faz.

738 [Paulo Gustavo]: Com certeza!

739 [Carolina]: Tanto que é bastante comum quando a gente produz, muitos alunos já  
740 identificarem: “isso aqui é cara do Paulo Gustavo, isso aqui é cara da Carol!”, porque a gente  
741 vai imprimindo uma assinatura no material.

742 [Paulo Gustavo]: Vai. Vai sim! Os tipos de discussão que são propostas, as temáticas culturais,  
743 a própria questão ali que eu te falei, da letra, de diagramar o material justificado, de botar as  
744 imagens sempre centralizadas, sabe? Eu, por exemplo, no ELO, uso sempre aquela “comic  
745 alguma coisa”, tamanho 22. Então até esses detalhes da formatação, da diagramação,  
746 acabam constituindo uma espécie de marca do professor no material.

747 [Carolina]: Isso. E aí pensando nisso, a gente vai criando alguns padrões que se repetem tu  
748 não acha? Padrões que vão constituindo essa marca, essa assinatura. Por exemplo: “ah, eu  
749 sempre uso a letra tal, tamanho tal, ou quase sempre”. Bom, tu parte disso pra ir criando,  
750 então já é algo que tu não precisa pensar muito e vai implementando.

751 [Paulo Gustavo]: Acho que sim, até num nível mais abstrato né? Tu vê um material nessa  
752 perspectiva da linguagem como prática social, que vai discutir questões mais críticas, eu acho  
753 que isso é uma marca muito minha hoje em dia já, sabe? Os meus materiais sempre têm uma  
754 pegada mais crítica, digamos, é uma marca mais minha.

755 [Carolina]: É! Com certeza esse é o teu DNA, eu diria, essa pegada dos letramentos críticos. E  
756 uma coisa que eu fiquei pensando, pensei no dia da tua defesa. Eu fiquei curiosa - quero ler  
757 logo essa tese! - porque ali na banca eles pontuaram em alguns momentos sobre a tua  
758 trajetória, que a tese era a tua representação, da tua história. Esse teu DNA, que tá bem  
759 presente nos teus materiais, de ser uma pedagogia engajada - que eu chamo naquele artigo  
760 que eu escrevi - o que te motivou a desenvolver essa pedagogia tão engajada nos teus  
761 materiais? Tem a ver com a tua trajetória, com essa tua história de formação ou história de  
762 vida?

763 [Paulo Gustavo]: Eu acho que sim, Carol, porque, quando eu trabalhei num pré-universitário  
764 popular, eu acho que me caiu a ficha desse papel político da educação, de entender que a  
765 educação não é neutra, que quando eu tento de alguma forma fugir dos aspectos políticos e  
766 ideológicos da educação, eu tô atolado na ideologia e na política, até o pescoço, né? E aí eu  
767 acho que comecei a pensar sobre isso e isso impactou muito a concepção teórico-  
768 metodológica e pedagógica por trás dos meus materiais. Daí eu fui descobrindo a questão  
769 dos letramentos críticos, o Paulo Freire, a pedagogia crítica, e aí é um caminho sem volta, né?  
770 Depois que tu desenvolve esse olhar, tu não consegue mais simplesmente: “não, agora, hoje  
771 eu não vou trabalhar essa perspectiva”.

772 [Carolina]: Não dá para desver!

773 [Paulo Gustavo]: É, não dá pra desver! Então eu vejo assim: vai trabalhar cores...com qualquer  
774 tema, qualquer tópico, tu consegue dar um tom mais crítico, fazer as pessoas refletirem sobre  
775 valores culturais, crenças por trás daquele estereótipo.

776 [Carolina]: É, acho que esse esse compromisso, esse engajamento com uma perspectiva  
777 como essa não é como uma roupa: “hoje eu vou usar jeans, amanhã não quero mais”. Isso se  
778 torna mesmo uma práxis, uma ética na autoria.

779 [Paulo Gustavo]. É, e isso é algo que faz parte do DNA, eu acho, como a gente falou, de cada  
780 um na autoria. Vai desde questões de diagramação e aspectos mais técnicos, até questões  
781 como a concepção de linguagem, os temas transversais discutidos daquela atividade, como  
782 que a gente trabalha gramática naquela atividade também, se a gente dá uma ênfase  
783 totalmente na forma ou se a gente pensa aquela forma associada a uma função comunicativa  
784 e etc.

785 [Carolina]: É, eu acho que o núcleo da tua da autoria são os elementos críticos. E aí tu vai  
786 modalizando de acordo com as demandas, necessidades ali do contexto que tu tá atuando.

787 [Paulo Gustavo]: E aí isso é muito importante e é interessante que não anula questões mais  
788 elementares do ensino de línguas. Então, por exemplo, isso que eu tento mostrar pros alunos:  
789 não é que tu não vai trabalhar o que o professor da escola tá pedindo, por favor! Se ele pediu  
790 profissões, tu vai trabalhar profissões, mas tu vai expandir, tu vai ampliar, vai trazer  
791 discussões sobre as profissões que talvez ele não tenha considerado. Então, de alguma forma,  
792 é talvez uma ponte entre o que o professor quer e talvez essa formação mais crítica que o  
793 aluno talvez precise pra se desenvolver.

794 [Carolina]: É, porque eu vejo assim, né, que nas normativas, nos referenciais curriculares,  
795 existe um discurso desse ensino transformador, do ensino crítico, mas na hora de listar ali o  
796 currículo em si, os componentes curriculares, é muito isso: profissões, tempos do indicativo,  
797 coisas assim. Então não tem ali propriamente o paradigma ou a perspectiva com que tu vai  
798 ensinar essas coisas. E então isso se torna uma brecha, que até é muito importante que  
799 tenha, porque aí o professor fica mais livre para isso, mas muitas vezes as pessoas não  
800 percebem, né? Então, profissões: “eu tenho que trabalhar só com léxico”, eu não posso ir  
801 além e dar esse viés mais crítico que tu te refere.

802 [Paulo Gustavo]: É. E, também, Carol, eu percebo que nem todo mundo vai optar por essa  
803 perspectiva mais crítica, então tem professores que vão conhecer, talvez, que a gente vai  
804 apresentar e vão falar: “essa discussão não me serve muito”, sabe? Que tem aquela visão  
805 mais neutra de educação. E tá tudo bem. Eu acho que é uma opção, né? Eu tenho alunos que  
806 a gente apresenta esse viés mais crítico e eles meio que tangenciam. Mas pelo menos sai um  
807 pouco do léxico e da gramática, né? E vão mais em uma direção da abordagem comunicativa  
808 pelo menos, fazem atividades mais comunicativas. Então já há uma expansão aí de alguma  
809 forma.

810 [Carolina]: É, eu tive um caso de um aluno que ele falou: “olha, não vai rolar”. Esse viés mais  
811 crítico...ele era militar, enfim, e ele tinha algumas questões. Isso foi em 2018, então a gente  
812 tava naquele ano dos ânimos bem acirrados, como foi também esses últimos quatro, e aí ele

813 fez várias reescritas do material e ele sempre batendo na gramática. Eu disse: “Ok, então  
814 vamos dar uma boa aula de gramática”. E aí botei ele pra estudar: “você quer ensinar isso  
815 aqui? Vamos ensinar direito!” E aí no fim ele viu que foi exaustivo pros alunos dele e  
816 reconheceu que se talvez tivesse colocado alguma coisa mais comunicativa, porque foi uma  
817 aula de gramática mesmo, ensinar a regra e completar lacuna, não teve um momento pros  
818 alunos conversarem e usarem aquelas estruturas. E aí depois, no relatório dele, ele acabou  
819 reconhecendo que poderia ter...

820 [Paulo Gustavo]: Ah é? (ironia)

821 [Carolina]: É? Sério mesmo? Não sabia...(ironia)

822 [Paulo Gustavo]: Foi que nem a aluna do material didático que eu te comentei: “ah, eles  
823 realmente gostaram de ter um material ali para organizar atividades”.

824 [Carolina]: Ora, ora, temos uma Sherlock Holmes aqui! (ironia)! Aí sobre isso, eu entendo que  
825 eu, tu, [*nome de um colega*], a gente se projeta nos materiais que a gente cria, tem a nossa  
826 identidade, nosso DNA ali. Considerando que as coisas não são neutras, teria como, seria  
827 possível um professor não se projetar no material didático?

828 [Paulo Gustavo]: Ai, eu acho que não, Carol. Acho que não tem como, não, mesmo que ele  
829 reivindique essa neutralidade, mesmo que ele tente não se projetar, eu acho que de alguma  
830 forma todas as crenças, concepções, os valores e até mesmo a compreensão que ele tem da  
831 língua, da gramática, vão estar ali presentes, e nos mínimos detalhes: no capricho em fazer  
832 aquele material, na forma como ele articula...porque, claro, a gente considera materiais que  
833 já estão na *Internet*, mas a forma como a gente articula, como a gente textualiza esses  
834 materiais no nosso material didático é única, isso é intransferível, é algo que eu não posso  
835 ensinar alguém a fazer. Eu posso mostrar como eu faço, eu posso dar alguns caminhos, mas  
836 não tem uma fórmula.

837 [Carolina]: Com certeza! Essa costura é particular, né?

838 [Paulo Gustavo]: É. “Produzir um bom material é assim e assim”. Eu posso te dar alguns  
839 caminhos, algumas diretrizes, algumas orientações, mostrar exemplos de como eu faço, mas  
840 não tem uma fórmula, não é uma ciência exata, né?

841 [Carolina]: Exatamente! E falando do teu processo, mais das etapas, tu tem uma rotina (“ai,  
842 quando eu vou criar um material, eu começo por aqui, depois”) ou cada um é um?

843 [Paulo Gustavo]: Eu acho que o meu processo primeiro leva em consideração a prática, quer  
844 dizer, o que eu percebo dos meus alunos, de gostos, preferências, interesses, também  
845 aspectos como eu falei: tem os documentos oficiais que norteiam, que apresentam algumas  
846 diretrizes e orientações. Então eu levo meio que em consideração tudo isso, sabe? Se é um  
847 contexto em que eu tava fazendo estágio, ou quando eu entrei no Alternativa, ou o projeto

848 extensão mesmo, o que que os professores anteriores a mim fizeram nesse contexto? Que  
849 conteúdos eles desenvolviam, em que níveis de ensino. E aí, Carol, eu acho que o meu  
850 percurso é um pouco caótico no sentido de que às vezes eu tô na *Internet* e me deparo com  
851 uma propaganda interessante, com um material interessante que poderia ser utilizado numa  
852 aula, sabe? E aí eu começo a estabelecer essas conexões. Então tem a curadoria dos  
853 materiais, que seria um segundo movimento, mas não é uma curadoria assim: “ah, hoje eu  
854 vou sentar e vou procurar materiais para fazer um material didático autoral, vou selecionar  
855 vídeos, músicas”. Não. Eu tô aí, vivendo e vendo o que acontece no mundo, e aí algumas  
856 discussões, táticas sociais de linguagem que eu acho que são relevantes pra minha aula de  
857 língua espanhola, eu vou selecionando, muitas vezes gravando na própria memória, depois  
858 eu vou procurar essa propaganda, eu vou procurar essa campanha, vou procurar essa música,  
859 né? E aí um belo dia eu sento e começo a articular esse material, buscar os vídeos das  
860 músicas...

861 [Carolina]: Entendi. Então tu deixa espaço pra ser interpelado pela linguagem, pela prática  
862 social.

863 [Paulo Gustavo]: Sim, agora mesmo, na Copa, teve muito material que foi produzido que eu  
864 achei superinteressante. Tem um do Cristiano Ronaldo, só que é em português, no caso em  
865 inglês, que o menino vai falar com ele e fala em português, e daí os repórteres começam a  
866 rir do português do menino, porque ele não é nativo. E aí ele fala: “nossa, vocês tinham que  
867 sentir orgulho dele porque ele tá se empenhando pra falar e vocês tão rindo”.

868 [Carolina]: Ah, eu vi esse vídeo! Ele perguntou: “por que tão rindo”, né?

869 [Paulo Gustavo]: É...e o português dele é bom, ele tá conseguindo o objetivo de se comunicar.  
870 E aí eu fiquei pensando sobre essas questões: pra que serve, no final das contas, uma língua  
871 estrangeira, sabe? Já pensando nas aulas de estágio, levar essas discussões pra dentro da sala  
872 e talvez, por que não, pra própria Educação Básica, né? E outra...ontem eu vi uma campanha  
873 da Quilmes, que é aquela cerveja da Argentina, que eles ficam estabelecendo uma série de  
874 “coincidências” entre o segundo mundial da Argentina e o atual. Foi antes da Argentina  
875 ganhar. Então, por exemplo: “Ah, naquele ano choveu. Ah, esse ano também choveu”. Eles  
876 ficam buscando coincidências para dizer que a Argentina vai ganhar, sabe?

877 [Carolina]: Sim, buscando sinais!

878 [Paulo Gustavo]: E no final da propaganda ele fala: “naquela época a gente tinha um craque,  
879 o melhor do mundo”. Aí eles ficam assim, no bar, de cabeça baixa, daí uma guria fala: “pera  
880 aí, mas esse ano a gente também tem o melhor do mundo”. Aí eles começam: “êeee”. Bem  
881 legal a propaganda, e aí eu falei: “ba, que massa levar isso pra uma sala de aula”.

882 [Carolina]: Maravilhosa!



883 [Paulo Gustavo]: São temas super atuais, que têm a ver com o momento, agora, né?

884 [Carolina]: Sim, muito legal!

885 [Paulo Gustavo]: Eu acho que a gente tem que estar sempre de olho. Fazendo uso de uma  
886 frase do Galeano, “a gente tem que estar sempre com um olho no microscópio e outro no  
887 telescópio”, a gente tem que estar sempre olhando pro nosso contexto ali de sala de aula e  
888 o que acontece no mundo, no universo, né, nas diferentes esferas, atividades, locais,  
889 contextos geográficos, culturais, sociais...

890 [Carolina]: Sim. Tu entende que o material funciona como uma ponte entre esse âmbito mais  
891 macro e o micro da sala de aula?

892 [Paulo Gustavo]: Certamente! Eu acho que sim, Carol, porque, antes da *Internet*, os materiais  
893 não eram autênticos, aí a gente tinha a questão de o professor, quando tinha oportunidade  
894 de viajar pra fronteira, ou quando algum amigo ia pro exterior, pedia que trouxesse algum  
895 material. E ainda assim era muito limitado, né. Hoje em dia a gente tem, até com relação à  
896 própria oralidade, a escuta em espanhol, a gente tem vídeos, tem músicas, acessa coisas que  
897 anteriormente a essa profusão e popularização das tecnologias a gente não teria. Então, acho  
898 que sim, tem isso sim de propiciar o contato, material didático autoral propiciar o contato  
899 com outras línguas e culturas, né?

900 [Carolina]: E uma última coisa que queria te perguntar antes da gente encerrar, Paulo  
901 Gustavo. Eu te vejo muito preocupado com essa questão da coautoria, ou seja, tu menciona  
902 lá na tua autonarrativa como era legal trabalhar junto ali com os colegas, o quanto tu acha  
903 legal os colegas te procurarem e dizerem: “olha, adaptei teu material”. Claro que não é uma  
904 coautoria simultânea. Nesse caso ela é mais consecutiva, ou seja, não tá todo mundo ali junto  
905 ao mesmo tempo criando, mas igual é uma coautoria. Que potencialidades tu tem visto do  
906 trabalho colaborativo autoral?

907 [Paulo Gustavo]: Olha, na academia a gente produz muito em coautoria porque é isso: a eu  
908 acho que essa rede de colaboração, ao mesmo tempo que a gente se alimenta dela, a gente  
909 tem esse compromisso com contribuir pra que essa rede exista e siga existindo. Então a gente  
910 tanto se beneficia dos materiais e das produções de outros colegas quanto a gente tem esse  
911 dever de alimentar essa rede, nutrir essa rede para que outros colegas também possam se  
912 beneficiar das nossas produções. E eu acho que quando a gente percebe isso, todo mundo  
913 sai ganhando: a gente, o professor que é tão sobrecarregado, que é tão cheio de atividades  
914 e demandas, ele se vê talvez menos sobrecarregado quando ele pode contar com a ajuda de  
915 colegas. Então penso que essa questão da colaboração, da coautoria de materiais, ela é  
916 fundamental. Faço muito, acho também que a gente não precisa reinventar a roda, tipo  
917 assim: agora numa das disciplinas de didática, no final da disciplina, eu comecei a produzir o  
918 material com uma aluna e ela resolveu fazer sobre histórias em quadrinhos. Eu falei: “dá uma  
919 olhada numa atividade que eu tenho sobre histórias em quadrinhos. Eu tenho certeza de que  
920 alguns módulos tu podes importar”, que a gente tá fazendo no [nome do recurso de autoria].

921 Ela fez uma entrevista com uma professora da escola, aquela coisa de caráter  
922 extensionista...

923 [Carolina]: Curricularização da extensão.

924 [Paulo Gustavo]: Isso, curricularização da extensão! Então ela entrevistou uma professora e  
925 tá produzindo um material pra essa professora, pra ofertar pra essa professora se ela quiser  
926 utilizar, já adiantando um pouco estágio, né, pra que não seja tão doloroso produzir materiais  
927 e tal. Didática dois. E aí eu falei: “não precisa reinventar a roda, tu pode ver o que no meu  
928 material tu pode aproveitar pro teu, adaptar alguma coisinha”. É isso, a gente não precisa  
929 estar sempre criando, a gente pode recriar, essa coautoria mais ramificada, em rede,  
930 colaborativa, sabe?

931 [Carolina]: E a adaptação também é o modo de autoria, né? A gente adapta e vai colocando  
932 o nosso DNA ali nessa adaptação.

933 [Paulo Gustavo]: Isso. Em algum nível ela envolve um processo criativo também. E eu acho  
934 também que tem a atribuição de créditos, né, as licenças creative commons estão aí, o  
935 próprio ELO já tá fazendo isso mostrando os rastros de adaptação daquela atividade...

936 [Carolina]: Isso é muito legal!

937 [Paulo Gustavo]: ...de valorizar o que outro colega fez, sabe? Essa valorização se dá em vários  
938 níveis, se dá desde quando eu falo “eu vi o teu material, eu achei muito legal, eu gostei muito  
939 e parabéns”, até na questão de atribuir o crédito pra que outras pessoas saibam da onde que  
940 tu tirou aquilo ali. Então acho que é isso, assim, esse processo colaborativo.

941 [Carolina]: Perfeito, Paulo Gustavo. Então acho que é isso, né? Acho que vou encerrando por  
942 aqui. Amei as tuas respostas! Tu foi falando algumas coisas que eu disse: “isso! Isso! É por aí  
943 mesmo!

944 [Paulo Gustavo]: Então tá, é isso: é sobre abrir o coração e falar o que realmente pensa, né?

945 [Carolina]: É, com certeza, com certeza! Gostei muito e te agradeço!

946 [Paulo Gustavo]: Eu quase não falo! (ironia)

947 [Carolina]: Não, mas isso aí é ótimo, quanto mais melhor! A Adore também falou horrores,  
948 rendeu bons frutos pra minha análise. Mas obrigada, viu, obrigada por essa disponibilidade.  
949 E aí eu vou parar aqui a gravação pra não perder nada.

