

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



Dissertação de Mestrado em Letras

**Professores de línguas em formação inicial e a constituição da identidade de  
professor-autor**

**Aline Mackedanz dos Santos**

Pelotas, 2025

**Aline Mackedanz dos Santos**

**Professores de línguas em formação inicial e a constituição da identidade de professor-autor**

Dissertação 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 Mestra em Letras.

Orientadora: Gabriela Bohlmann Duarte

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

S237p Santos, Aline Mackedanz dos

Professores de línguas em formação inicial e a constituição da identidade de professor-autor [recurso eletrônico] / Aline Mackedanz dos Santos ; Gabriela Bohlmann Duarte, orientadora. — Pelotas, 2025.  
119 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Identidade docente. 2. Professor-autor. 3. Professor de línguas. 4. Formação inicial docente. I. Duarte, Gabriela Bohlmann, orient. II. Título.

CDD 469.5

Aline Mackedanz dos Santos

Professores de línguas em formação inicial e a constituição da identidade de professor-autor

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

Data da defesa: 01/08/2025.

Banca examinadora:

Profª Drª Gabriela Bohlmann Duarte (Orientadora).

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Profº Drº Alan Ricardo Costa.

Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Profº Drº Rafael Vetromille-Castro.

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## **Agradecimentos**

À CAPES, agência de fomento responsável pela bolsa de estudo concedida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, por ser um rico espaço de discussão, reflexão e construção de conhecimentos. Ao longo destes anos de mestrado, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas discutindo aspectos como a aquisição e a variação da linguagem, a complexidade no contexto escolar, o bilinguismo e a elaboração de materiais didáticos. Agradeço aos professores do Programa por guiarem estas discussões com tamanha maestria.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial, Bianca, Benedito, Bruno, Joseane, Juliana, Nathália, Lucas e Oscar. Agradeço pelos aprendizados, pelas palavras de incentivo e pelas risadas compartilhadas a cada encontro, seja nas disciplinas cursadas juntos, seja nos corredores da universidade.

À minha colega e amiga, Juliana Ribeiro dos Santos, um agradecimento especial por toda a parceria desde quando o mestrado ainda estava no plano das ideias. Obrigada por compartilhar um neurônio comigo em todos os trabalhos desenvolvidos ao longo desta trajetória.

Aos professores Alan Ricardo Costa e Rafael Vetromille-Castro, pela leitura atenta desta pesquisa nas etapas de qualificação e defesa. A partir das contribuições de vocês, pude aprimorar o estudo desenvolvido.

À minha orientadora, Gabriela Bohlmann Duarte, pelo trabalho exemplar desenvolvido ao longo destes dois anos. Agradeço pela atenção, pela dedicação, pelos questionamentos e pelas sugestões em cada uma das nossas conversas. Obrigada por acompanhar e contribuir, desde a graduação, para a minha formação como docente e pesquisadora.

Aos meus alunos particulares de Língua Inglesa, por me proporcionarem pausas prazerosas na rotina de escrita deste estudo. Cada material elaborado e/ou adaptado para as nossas aulas me mostrou a importância de um estudo sobre a autoria docente de materiais didáticos.

Aos meus pais, José Hamilto Aldrighi dos Santos e Carin Mackedanz dos Santos, por me incentivarem a ter todas as oportunidades as quais vocês não tiveram. Como agricultores, plantar, nutrir e colher são ações comuns para vocês. Agradeço por seguirem estas mesmas ações ao guiarem a minha formação. Quando

pequena, vocês plantaram a semente do estudo na minha trajetória. Diariamente, vocês me mostram a importância de nutri-la, por meio da dedicação e da constância, até colher os frutos. Assim, a concretização deste estudo é fruto da sementinha plantada por vocês anos atrás. Muito obrigada por isso!

## Resumo

SANTOS, Aline Mackedanz dos. **Professores de línguas em formação inicial e a constituição da identidade de professor-autor**. Orientadora: Gabriela Bohlmann Duarte. 2025. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A formação inicial é um contexto bastante explorado pelos pesquisadores ao abordarem a identidade de professores de línguas. Isso acontece porque a formação inicial é um espaço propício para o desenvolvimento de saberes constituintes da identidade profissional (Dubar, 2005). A identidade do professor é formada por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que recebe o nome de saber docente (Tardif, 2014). Neste saber docente, encontra-se a autoria docente de materiais didáticos, um saber experiencial estruturado por ao menos quatro elementos: afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica (Alves, 2023). O professor precisa ter oportunidades de elaborar e/ou adaptar materiais didáticos para desenvolver e mobilizar os quatro elementos estruturantes da autoria e constituir a sua identidade de professor-autor. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de línguas da Universidade Federal de Pelotas. O público-alvo foram alunos do 4º e 8º semestres dos cursos de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Português. Os projetos pedagógicos dos cursos e um questionário semiaberto foram utilizados para a coleta de dados. A análise documental foi utilizada para identificar as oportunidades de elaboração de materiais didáticos presentes nos currículos. Enquanto isso, a análise de conteúdo serviu para identificar os saberes estruturantes da autoria docente nas narrativas e, também, para compreender as percepções dos participantes quanto à própria autoria. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa e envolveu os dados de vinte e oito participantes. Os resultados apontam a existência de espaços de autoria nos projetos pedagógicos investigados. Porém, enquanto a licenciatura dupla concentra esses momentos nas disciplinas de estágio, a licenciatura simples dilui as oportunidades ao longo do curso. Ademais, percebeu-se que todos os participantes mobilizam algum dos quatro saberes estruturantes da autoria docente, sendo a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica os mais presentes nas narrativas. Por fim, os resultados ainda mostram a existência de professores-autores entre os participantes, mas uma baixa identificação dos professores em formação com este papel. Desta forma, este estudo busca contribuir para as discussões relacionadas ao desenvolvimento da identidade docente, em especial à identidade de professor-autor, na formação inicial de professores de línguas.

**Palavras-chave:** identidade docente; professor-autor; professor de línguas; formação inicial docente.

## Abstract

SANTOS, Aline Mackedanz dos. **Pre-service language teachers and the formation of teacher-author identity**. Advisor: Gabriela Bohlmann Duarte. 2025. 119f. Dissertation (Masters in Languages) - Center of Languages and Communication, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

Pre-service context is widely explored by researchers when addressing the identity of language teachers. This occurs because the initial teacher training is a favorable environment for the development of knowledge that constitutes professional identity (Dubar, 2005). The teacher's identity is formed by a set of knowledge, skills, and abilities that is named teaching knowledge (Tardif, 2014). This teaching knowledge includes the authorship of teaching materials, an experiential knowledge structured by at least four elements: affectivity, criticality, pedagogical intentionality, and technological-pedagogical fluency (Alves, 2023). Teachers need opportunities to create and/or adapt teaching materials to develop and mobilize the four structuring elements of authorship and build their identity as teacher-authors. Therefore, this research aims to investigate the perception of the identity constitution of the teacher-author within the context of pre-service language teachers at the Federal University of Pelotas. Students from the 4th and 8th semesters of Portuguese-English Teaching Degree and Portuguese Teaching Degree were the target audience. The courses' pedagogical projects and a semi-open questionnaire were used to collect data. Documentary analysis was used to identify opportunities to create teaching materials available in the curricula. Meanwhile, content analysis was used to identify the foundational elements of teaching material authorship in the narratives and to comprehend the participants' perceptions of their authorship. This research followed a qualitative perspective and it involved data from twenty-eight participants. The results indicate the existence of authorship opportunities in the pedagogical projects investigated. However, the dual teaching degree concentrates these moments in the teaching internship courses, while the single teaching degree spreads the opportunities throughout the curriculum. Furthermore, all the students mobilize at least one of the four foundational elements of teaching material authorship, with pedagogical intentionality and technological-pedagogical fluency being the most prevalent in the narratives. Finally, the results also show the presence of teacher-authors among the participants but a low level of identification of pre-service teachers with this role. In this way, this study aims to contribute to discussions related to the development of teaching identity, particularly the teacher-author identity, in language teacher training.

**Keywords:** teaching identity; teacher-author; language teacher; language teacher training.

## Lista de Figuras

Figura 1	Quadro da carga horária dos cursos de licenciatura .....	41
Figura 2	Quadro de comparação dos espaços de autoria nos PPCs dos cursos investigados .....	62
Figura 3	Esquema da representação dos saberes estruturantes da autoria docente .....	82
Figura 4	Esquema de participantes capazes e incapazes de serem autores no 5º semestre .....	95
Figura 5	Esquema de participantes capazes e incapazes de serem autores no 8º semestre .....	97
Figura 6	Esquema quanto à facilidade ou dificuldade da autoria docente no 5º semestre .....	100
Figura 7	Esquema quanto à facilidade ou dificuldade da autoria docente no 8º semestre .....	102

## Lista de Tabelas

Tabela 1	Análise prévia do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas .....	17
Tabela 2	Número inicial e final de participantes do 5º semestre .....	45
Tabela 3	Número inicial e final de participantes do 8º semestre .....	45
Tabela 4	Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas .....	50
Tabela 5	Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português .....	55
Tabela 6	Comparação das análises dos PPCs dos cursos investigados .....	61
Tabela 7	Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente no 5º semestre .....	67
Tabela 8	Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente no 8º semestre .....	73
Tabela 9	Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente nos semestres investigados .....	78
Tabela 10	Análise geral dos dados dos participantes .....	83
Tabela 11	Percepções quanto à importância da autoria docente .....	89
Tabela 12	Espaços de autoria presentes nos PPCs até o fim do 4º semestre .....	90
Tabela 13	Oportunidades de autoria vivenciadas pelos participantes do 5º semestre .....	91
Tabela 14	Oportunidades de autoria vivenciadas pelos participantes do 8º semestre .....	92
Tabela 15	Percepções quanto à capacidade de ser autor .....	99

Tabela 16	Aspectos que dificultam a autoria docente no 5º semestre .	101
Tabela 17	Aspectos que dificultam a autoria docente no 8º semestre .	103
Tabela 18	Percepções quanto à facilidade com a autoria docente .....	104
Tabela 19	Aspectos que dificultam a autoria docente ao longo dos cursos .....	104

## Sumário

<b>1 Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>2 Objetivos.....</b>	<b>14</b>
<b>3 Justificativa.....</b>	<b>15</b>
<b>4 Referencial teórico.....</b>	<b>20</b>
4.1 A identidade docente e a identidade do professor-autor.....	20
4.1.1 A identidade docente e o contexto de formação inicial.....	21
4.1.2 A identidade do professor-autor como um fractal da identidade docente.....	23
4.2 A autoria docente e o processo de constituição identitária do professor-autor.....	26
4.2.1 A autoria docente e os materiais didáticos.....	26
4.2.2 A elaboração de materiais didáticos como processo de constituição do professor-autor.....	29
4.3 A identidade do professor-autor na formação inicial de professores de línguas: o que se sabe até então.....	36
4.4 A estrutura curricular da formação inicial docente.....	40
<b>5 Metodologia.....</b>	<b>43</b>
5.1 Participantes.....	43
5.2 Instrumentos para coleta de dados.....	45
5.3 Tratamento e análise de dados.....	46
<b>6 Resultados e discussão.....</b>	<b>48</b>
6.1 Espaços de autoria de materiais didáticos nos PPCs investigados.....	48
6.1.1 O PPC de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas.....	49
6.1.2 O PPC de Letras - Português.....	54
6.1.3 Comparando os dados dos PPCs.....	60
6.2 Saberes estruturantes da autoria docente na formação de professores de línguas.....	66
6.2.1 Professores em formação inicial: 5º semestre.....	66
6.2.2 Professores em formação inicial: 8º semestre.....	73
6.2.3 Concluindo.....	78
6.3 Percepções quanto ao processo de constituição identitária do professor-autor no contexto investigado.....	82

6.3.1	Percepções quanto à importância da autoria docente.....	83
6.3.1.1	Professores em formação inicial: 5º semestre.....	83
6.3.1.2	Professores em formação inicial: 8º semestre.....	86
6.3.1.3	Concluindo.....	88
6.3.2	Oportunidades de elaboração de material didático dos participantes....	90
6.3.2.1	Professores em formação inicial: 5º semestre.....	90
6.3.2.2	Professores em formação inicial: 8º semestre.....	91
6.3.2.3	Concluindo.....	93
6.3.3	Percepções quanto à capacidade de ser autor.....	95
6.3.3.1	Professores em formação inicial: 5º semestre.....	95
6.3.3.2	Professores em formação inicial: 8º semestre.....	97
6.3.3.3	Concluindo.....	99
6.3.4	Percepções quanto à facilidade com a autoria docente.....	100
6.3.4.1	Professores em formação inicial: 5º semestre.....	100
6.3.4.2	Professores em formação inicial: 8º semestre.....	102
6.3.4.3	Concluindo.....	104
<b>7</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>106</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>110</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>116</b>

## 1 Introdução

A profissão docente, talvez pela complexidade das relações estabelecidas entre o professor e os elementos constitutivos da sua prática, desperta questionamentos de diferentes naturezas no âmbito da pesquisa acadêmica. Logo, temáticas predominantes, como o processo de ensino e aprendizagem, abrem espaço para outros objetos de pesquisa, entre eles a identidade docente. As investigações a respeito desta questão vêm sendo discutidas não apenas na área da educação (Cabral; Silva, 2019; Flores, 2015; Pimenta, 1999; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022; Tardif, 2014), mas também na da Linguística Aplicada (Alves; Leffa, 2020; Bohn, 2005; Costa; Schlatter, 2019; Garcez; Schlatter, 2017; Norton, 2013; Porto; Andrade, 2020; Schlatter; Bulla; Costa, 2020; Silva; Borges, 2021). Portanto, isso faz com que existam tanto estudos focados em discussões teóricas a respeito da profissionalidade e da identidade docente em um geral, quanto pesquisas mais específicas, como aquelas sobre a identidade do professor de línguas.

Entre os estudos que investigam a constituição identitária do professor de línguas, embora existam abordagens do assunto a partir de contextos e perspectivas diversas, a formação inicial deste profissional tem sido um cenário constantemente revisitado. Enquanto algumas pesquisas abordam a importância da discussão da constituição identitária e investigam como esse processo ocorre na formação inicial dos professores de línguas (Gaignoux, 2020; Porto; Andrade, 2020; Silva; Borges, 2021), outras abordam a questão a partir das contribuições da autoria para o desenvolvimento da identidade docente de professores em formação (Costa; Schlatter, 2019; Garcez; Schlatter, 2017; Ramos; Carvalho, 2022; Rignonatto, 2020; Schlatter; Bulla; Costa, 2020). Este último conjunto de estudos considera a manifestação da autoria por meio do processo de elaboração de material didático, uma perspectiva diferente daquela, normalmente, utilizada ao pesquisar sobre esses materiais.

Os materiais didáticos são recursos educacionais – elaborados pelos professores ou fornecidos pelas escolas – utilizados para o ensino e a aprendizagem de um conteúdo, como matemática, português, inglês, entre outros. Quando tomados como objeto de estudo no campo da Linguística Aplicada, estes recursos costumam ser abordados a partir de uma perspectiva avaliativa, mas não autoral (Alves, 2023; Vilaça, 2012). Embora a avaliação de um material didático seja uma

ação importante, ela apenas analisa o material como um produto final, desconsiderando fatores relacionados ao autor e ao processo de produção. Porém, tendo em vista que a autoria se manifesta no ato de desenvolver estes recursos didáticos, trabalhos como os de Garcez e Schlatter (2017), Costa e Schlatter (2019), Schlatter, Bulla e Costa (2020), Rigonatto (2020) e outros não apenas possibilitam a investigação do professor-autor – aquele que elabora e adapta materiais didáticos próprios ou de outros<sup>1</sup> – no contexto de formação inicial, mas também contribuem para a ampliação de estudos que abordam o material didático a partir de novos olhares.

Neste sentido, investigar os materiais didáticos a partir de uma abordagem autoral colabora para o reconhecimento do potencial da autoria destes recursos<sup>2</sup>. Segundo Leffa (2017), ter uma postura autoral ao criar os materiais a serem usados em sala de aula permite ao professor mais autonomia na sua prática, ou seja, o docente é capaz de compreender as adversidades do contexto no qual atua e agir sobre elas de maneira mais assertiva. Consequentemente, o professor pode planejar um material didático mais significativo aos seus alunos, sem ficar restrito ao uso de um material pronto e rígido, o qual, muitas vezes, não dialoga com a realidade dos estudantes.

Portanto, tendo em vista a importância da autoria, é relevante compreender como os espaços de formação de professores fomentam o desenvolvimento desta prática, influenciando a emergência da identidade de um professor-autor, um fractal da identidade docente. Considerar o professor-autor como um fractal é possível porque, a partir de uma perspectiva complexa e sociocultural, compreende-se que o indivíduo apresenta uma identidade múltipla devido aos diferentes papéis desempenhados por ele diante de situações diversas (Resende, 2009; Hall, 2014; Silva, 2014). Todos estes papéis constituem o mesmo ser, como acontece quando o professor exerce a sua autoria: ao elaborar e/ou adaptar os materiais didáticos, ele não deixa de ser docente para ser autor e vice-versa. Logo, o objetivo desta

---

<sup>1</sup> Entende-se que os processos de elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos feitos pelo professor-autor podem ser tanto práticas individuais quanto práticas de co-autoria.

<sup>2</sup> Ao mencionar a autoria de materiais didáticos, não é feita a distinção entre a elaboração de materiais didáticos digitais e físicos. Embora se reconheça a diferença não apenas entre os suportes nos quais o recurso é apresentado (Leffa, 2007), mas também nos processos envolvidos na produção de cada um deles, entende-se que os saberes relacionados à autoria docente de materiais didáticos são mobilizados no processo de elaboração de ambos os tipos.

pesquisa é investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor em dois cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

Desta maneira, após esta seção introdutória, este trabalho se divide em outras seis partes. Na próxima seção, tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos são apresentados. Em seguida, a escolha do tema é justificada. Após, a seção do referencial teórico se divide em quatro subseções: primeiro, discute-se a formação da identidade docente no contexto de formação inicial e apresenta-se o conceito de professor-autor; em seguida, aborda-se o papel da autoria na constituição do professor-autor, estabelecendo uma relação entre a elaboração de materiais didáticos e a emergência de saberes estruturantes de uma identidade autoral; depois, discute-se o que se sabe, a partir de outras pesquisas, sobre a manifestação desta identidade na formação inicial de professores de línguas; por fim, reflete-se sobre como as resoluções regulamentadoras dos cursos de licenciatura podem colaborar para a discussão do tema. Para finalizar, há a metodologia, a discussão dos resultados, as considerações finais e as referências utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **2 Objetivos**

O objetivo geral desta dissertação é investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pelotas.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- identificar as oportunidades que os professores de línguas em formação inicial têm para elaborar e/ou adaptar materiais didáticos ao longo da graduação com base no projeto pedagógico de cada curso;
- identificar os saberes estruturantes da autoria docente no processo de elaboração e/ou adaptação de material didático por meio das narrativas de autoria dos professores em formação inicial;
- analisar as percepções dos professores de línguas em formação inicial quanto à relevância da autoria, à capacidade de ser autor e à facilidade com tal prática tendo em vista as oportunidades de elaboração e/ou adaptação de material didático por eles experienciadas.

### 3 Justificativa

As alterações sociais provocadas pelo avanço constante dos recursos digitais refletem no ambiente educacional. De acordo com Pinheiro, Menezes e Cordeiro (2021), o acesso à informação e a uma vasta gama de recursos oferecido pela tecnologia altera as noções de sociabilidade, compartilhamento e aprendizagem dos alunos. Entretanto, segundo os autores, os ambientes educacionais ainda não conseguem acompanhar e responder a estas mudanças, o que instiga questionamentos sobre a cultura destes espaços e do papel de alunos e professores (Lévy, 1999). Assim, quanto ao papel do docente, é possível questionar a relação que este profissional estabelece com os materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Diferente de décadas passadas, a educação e a formação docente não se restringem mais apenas ao ambiente das escolas ou universidades, pois, atualmente, há a possibilidade de uma troca contínua de informação por meio da internet. Logo, “a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios” (Lévy, 1999, p. 171). Neste sentido, o contexto social demanda do docente uma postura mais autônoma na qual ele passe de reprodutor para produtor de conhecimento. Diante disso, a elaboração e a adaptação de materiais didáticos surgem como uma ação potencializadora desta autonomia, já que, a partir do momento no qual o professor desempenha um papel autoral, conquista-se a autonomia que costuma ser perdida em um modelo de educação em série (Pretto, 2012), no qual pode predominar o uso de recursos educacionais prontos<sup>3</sup>.

O contato com os materiais didáticos é comum para os professores, mas nem sempre o potencial do processo de autoria destes recursos é reconhecido. Segundo Leffa (2007, p. 11), há dois objetivos principais na elaboração de materiais didáticos: “de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas”. Logo, ao exercer a sua autoria, o docente tem “a oportunidade de desenvolver um mínimo de agência na sua ação pedagógica”

---

<sup>3</sup> A ideia de um material didático pronto já foi superada na Linguística Aplicada, já que este recurso educacional está sempre no movimento de um ciclo recursivo (Leffa, 2007). Contudo, ainda há profissionais que esperam um material pronto, o qual possam utilizar sem necessidade de alterações.

(Leffa, 2017, p. 262), o que contribui para que ele não fique limitado ao uso de materiais didáticos previamente elaborados os quais não dialogam com o público ou contexto de ensino (Souza; Geribone, 2022). Portanto, tendo em vista a relevância social e profissional da autoria de materiais didáticos, justifica-se o objetivo de investigar não apenas como essa questão é abordada na formação inicial de professores de línguas, mas também como ela colabora para a construção da identidade docente e o desenvolvimento das percepções dos indivíduos neste espaço de formação.

Além disso, a partir de leituras iniciais sobre o tema, comecei a refletir a respeito da minha experiência com a elaboração e a adaptação de materiais didáticos ao longo da minha formação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Revisitando minhas memórias, percebi que eu não vivenciei muitos momentos para a autoria destes recursos. A maioria das oportunidades foi nas disciplinas obrigatórias de estágio (intervenção e regência) e no Curso de Línguas<sup>4</sup>, no qual atuei como ministrante. Em ambas as situações, planejei, elaborei e apliquei os recursos criados e/ou adaptados. Contudo, antes destes momentos, a autoria de materiais foi discutida e realizada apenas em duas disciplinas: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Inglesa Instrumental.

Logo, esta reflexão sobre a presença da autoria na minha trajetória acadêmica motivou uma análise prévia do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas a fim de compreender, de maneira mais geral, como a autoria de materiais didáticos é abordada neste documento. Para isso, foram definidos cinco descritores, e os seguintes resultados foram encontrados:

---

<sup>4</sup> A Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação oferece, semestralmente, cursos de línguas à população em geral por meio do projeto de Extensão "Curso de Línguas". Os ministrantes destes cursos são alunos das diferentes Licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

Tabela 1 - Análise prévia do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas

<b>Descritor</b>	<b>Número de entradas</b>
autoria	0
criar	4
elaborar	3
elaboração	12
material didático	6

Fonte: autora, 2023.

As palavras selecionadas para a busca se relacionam à autoria de materiais didáticos devido ao campo semântico ao qual pertencem. Contudo, nem todas fazem referência à elaboração destes recursos quando empregadas no currículo. Para exemplificar, pode-se observar os termos “criar” e “elaborar”: enquanto o primeiro apenas se refere à criação do PPC ou de projetos a parte, o segundo, embora apresente três entradas no texto, relaciona-se à elaboração de materiais didáticos apenas em uma de suas ocorrências, a qual acontece na disciplina optativa de Didática em Letras.

Em relação aos descritores “elaboração” e “material didático”, surgiram alguns resultados interessantes nesta análise prévia. Das doze entradas do termo “elaboração”, apenas três delas se referem aos materiais didáticos, sendo duas em disciplinas obrigatórias do curso (Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e Estágio de Observação em Língua Inglesa) e uma em um projeto de pesquisa. Quanto ao termo “material didático”, as ocorrências são em cinco disciplinas curriculares, três obrigatórias (Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa I, e os Estágios de Observação e de Intervenção em Língua Portuguesa e Literatura) e duas optativas (Sociolinguística Educacional e Literatura na Aula de Língua Inglesa).

A pesquisa dos descritores acima mostra que apenas cinco disciplinas obrigatórias do currículo abordam a questão dos materiais didáticos – Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Estágio de Observação em Língua Inglesa, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa I, e os Estágios de Observação e de Intervenção em Língua Portuguesa e Literatura. Ademais, esta temática parece ficar restrita aos estágios, já que apenas duas disciplinas de Linguística Aplicada propõem o trabalho com o material didático antes de o aluno

entrar em sala de aula como estagiário. Desta maneira, percebe-se que a minha experiência com a autoria de materiais didáticos se relaciona com o que é proposto pelo currículo do curso, já que três das oportunidades que vivenciei foram provenientes das disciplinas de estágio e de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, faz-se a ressalva de que, mesmo sem estar previsto pelo PPC, os professores de outras disciplinas também podem propor atividades e/ou projetos relacionados à elaboração de materiais didáticos. Para exemplificar, pode-se mencionar a minha experiência com a disciplina de Ensino de Língua Inglesa Instrumental, na qual elaborei o material didático de um projeto de leitura. Conforme a análise prévia do currículo, essa disciplina não aparece como um componente que aborda o trabalho com materiais didáticos, mas, devido à decisão individual do docente, essa prática foi possível.

Em síntese, a partir desta análise prévia do PPC, parece haver poucas oportunidades para a elaboração de material didático antes dos estágios obrigatórios no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Logo, tendo em vista que “a identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais” (Bohn, 2005, p. 103), surgem alguns questionamentos: como esta questão da autoria é abordada no PPC de outras Licenciaturas em Letras da instituição? Há espaços, no currículo dos cursos, para que os professores em formação pensem, reflitam e tomem um maior grau de consciência sobre a autoria de material didático? Por fim, é possível que as abordagens (discussão, elaboração, adaptação, etc.) para o trabalho com o material didático influenciem as percepções destes indivíduos quanto à identidade de professor-autor?

O interesse em investigar as percepções quanto à identidade do professor-autor no contexto de formação inicial se justifica pelo conhecimento de que a identidade de um indivíduo não é única, mas sim múltipla. Para compreender esta multiplicidade, Resende (2009) propõe o termo “identidade fractalizada”, o qual deve ser usado para se referir:

ao caráter dinâmico e emergente do processo de (re)construção identitária, o qual ocorre infinitamente de acordo com as também infinitas possibilidades de pertencimento às e vivência nas práticas sociais, porém é

delimitado pelo fechamento biológico e posicionamento sócio-histórico do indivíduo (Resende, 2009, p. 88).

Logo, isso leva à compreensão de que uma pessoa apresenta identidades diversas, cada uma mobilizada em situações diferentes, mas todas ainda relacionadas entre si.

A existência destas múltiplas identidades pode ser observada no contexto de formação inicial docente. O indivíduo, ao iniciar um curso de licenciatura, ainda não apresenta a identidade de professor, mas, a partir do seu envolvimento em experiências práticas ao longo do curso, esta identidade vai se manifestando (Pimenta, 1999). Na formação de professores de línguas, isso pode ser observado nos trabalhos de Duarte (2014) e Gagnoux (2020), os quais apontam que, além de professor em formação, as identidades de aprendiz, estagiário e estudante universitário também se manifestam de acordo com os momentos vivenciados pelos estudantes. Sendo assim, a partir destes exemplos, é possível questionar se, dependendo das experiências oferecidas na formação inicial, a identidade de autor também não é um dos fractais possíveis de ser desenvolvido neste contexto e, caso sim, se os professores em formação inicial se percebem de tal maneira.

Além disso, a investigação das percepções quanto à esta identidade na formação inicial também se justifica por esse ser um momento importante na configuração identitária profissional. De acordo com Dubar (2005), a identidade profissional pode ser associada a momentos privilegiados da trajetória de um indivíduo: a formação inicial é o espaço para a construção da identidade; a inserção no mercado de trabalho é o ambiente para a sua consolidação; o acesso a um número maior de responsabilidades dentro da profissão contribui para o reconhecimento da identidade; e, por fim, a aproximação da aposentadoria se relaciona ao envelhecimento identitário. Embora estes momentos não se apliquem a todas as profissões, Dubar (2005) afirma que eles permitem que o indivíduo desenvolva saberes práticos, profissionais, organizacionais e teóricos, os quais colaboram para a construção da identidade profissional.

Portanto, tendo em vista a relação estabelecida entre saber e identidade (Dubar, 2005), ao investigar a questão do professor-autor, é preciso considerar que a identidade docente é formada por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que recebe o nome de saber docente (Tardif, 2014). Este saber engloba: o conhecimento adquirido na formação profissional por meio do estudo das teorias

pedagógicas; os saberes sociais incorporados nas disciplinas ofertadas na formação inicial; os conhecimentos curriculares presentes nos programas escolares seguidos pelo professor; e, também, os conhecimentos provenientes das suas experiências práticas (Tardif, 2014). Dentro deste último conjunto de saberes, encontra-se a autoria docente, cujos saberes estruturantes (afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica) se desenvolvem não apenas nas práticas docentes, mas também nas experiências pré-profissionais (Alves, 2023). Logo, tendo em vista que a formação inicial se configura como um ambiente para experiências pré-serviço, justifica-se a investigação de como esse contexto propicia o desenvolvimento dos saberes estruturantes da autoria e, conseqüentemente, a emergência do professor-autor.

Desta maneira, com base no exposto acima, entende-se que a formação inicial, ao oportunizar espaços para a elaboração e a adaptação de materiais didáticos aos professores em formação, pode não apenas colaborar para o desenvolvimento da identidade do professor-autor, mas também atender às demandas emergentes do contexto social. Os licenciandos, ao se envolverem em práticas de autoria e ao terem a oportunidade de criar os próprios materiais ou adaptar os recursos de terceiros, podem adquirir saberes que constituem a base para a prática de um professor consciente da relevância de materiais didáticos autorais. Conseqüentemente, eles podem utilizar a autoria, se assim desejarem, como uma maneira de potencializar a sua autonomia como docente, tornando-se produtores de conhecimentos ao invés de apenas reprodutores de conteúdos amplos presentes em materiais didáticos pré-estabelecidos. Sendo assim, na próxima seção, encontra-se o referencial teórico a partir do qual se discute a constituição da identidade de professor-autor na formação inicial de professores de línguas.

## **4 Referencial teórico**

### **4.1 A identidade docente e a identidade do professor-autor**

Nesta seção, discute-se a noção de identidade, inicialmente, a partir de bases culturais para, então, considerá-la no âmbito educacional. Após compreender o conceito de identidade na sociedade contemporânea, discorre-se sobre a sua

formação dentro do contexto de formação inicial de professores para, em seguida, adentrar no conceito de professor-autor.

#### **4.1.1 A identidade docente e o contexto de formação inicial**

A identidade é um interesse comum a diferentes áreas do conhecimento. Enquanto, nos estudos culturais, os pesquisadores discorrem sobre a constituição identitária dos indivíduos na sociedade contemporânea (Silva, 2014; Hall, 2014), no âmbito educacional, as pesquisas se dedicam a investigar a identidade de alunos e professores. Em relação a este último, há tanto discussões teóricas a respeito da identidade docente (Pimenta, 1999; Tardif, 2014), quanto pesquisas mais específicas abordando a identidade no contexto de ensino de línguas (Bohn, 2005; Duarte, 2014; Gaignoux, 2020; Norton, 2013; Porto; Andrade, 2020; Resende, 2009; Silva; Borges, 2021). Logo, há um amplo arcabouço teórico para embasar as investigações a respeito da identidade do professor-autor.

A constituição identitária está relacionada com o contexto social e cultural no qual o indivíduo se insere. Segundo Silva (2014), a identidade se dá a partir da diferenciação com o outro quando, por meio da linguagem, o indivíduo busca se definir, marcando a sua diferença. Isso ocorre, por exemplo, quando enunciamos que somos brasileiros, e não chineses. Assim, para o autor, identidade e diferença, além de serem interdependentes, estão associadas às relações de poder que constituem o sistema de representação social. Portanto, isso significa que a identidade é desenvolvida sempre de maneira situada.

Além disso, embora seja situada, a identidade não é estática. Stuart Hall (2014), sociólogo e teórico cultural, destaca que a identidade não está relacionada a um “eu” que permanece imutável ou fixo ao longo do tempo. O ser humano, além de estar em constante interação com o outro, também vivencia diferentes experiências em sua trajetória. Logo, as identidades “são cada vez mais fragmentadas e fraturadas [...] construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (Hall, 2014, p. 108). Desta forma, além de situada, a identidade está ainda em constante mudança e transformação.

Tendo em vista as características mencionadas acima, ao pensar a identidade docente, é preciso entendê-la como uma construção não apenas em alteração contínua, mas também estreitamente relacionada ao seu contexto. Portanto, para investigar as percepções quanto à identidade do professor-autor na formação inicial

de professores de línguas, como aqui proposto, é necessário compreender como a constituição identitária docente ocorre neste contexto.

Inicialmente, a identidade docente pode ser vista a partir de bases culturais, como proposto por Silva (2014) e Hall (2014). Ao abordar o assunto, Pimenta (1999, p. 18) compreende a identidade do professor não como algo imutável ou externo, mas sim “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Ademais, a autora destaca que essa construção envolve não apenas a significação social e aspectos teóricos/práticos intrínsecos à profissão, mas também engloba o significado atribuído pelo professor a sua atividade e, ainda, a rede de relações nas quais o docente está inserido. Logo, a discussão dessas questões torna-se essencial para a constituição da identidade docente ainda na formação inicial destes profissionais.

Entretanto, a graduação apresenta obstáculos para a emergência da identidade docente nos alunos de licenciatura. A primeira razão para isso é a visão que os estudantes têm de si próprios: embora reconheçam o objetivo do curso em prepará-los para o ato de ensinar, muitos deles podem ainda não se ver sob esta ótica (Pimenta, 1999). Ademais, decorrente da aplicação de um currículo universitário conteudista, a distância entre teoria e prática é outra barreira à emergência da identidade docente neste contexto (Pimenta, 1999). Desta forma, entende-se que, embora a teoria seja importante, é preciso ir além das bases teóricas e vivenciar a profissão de maneira concreta para se reconhecer como educador.

As questões apontadas por Pimenta (1999) foram evidenciadas nas pesquisas desenvolvidas por Flores (2015) e Silva e Borges (2021). Ao investigar a identidade profissional de professores em formação, ambos os estudos identificaram a prática como um elemento essencial para que os alunos se reconhecessem como docentes. Isso acontece porque, durante essa experiência, os estudantes desenvolvem habilidades, tanto de interação com o outro quanto de planejamento de recursos de ensino, as quais impactam positivamente nos seus níveis de segurança para desempenhar o papel de educador. Contudo, estes estudos também assinalam a separação entre teoria e prática como um fator negativo o qual precisa ser aprimorado, como mencionado por Pimenta (1999).

Ademais, Dubar (2005) postula que, além da formação inicial ser um momento privilegiado para a construção da identidade profissional de um indivíduo,

há também uma série de saberes (práticos, profissionais, organizacionais e teóricos) que estruturam essa identidade. No que tange à docência, Tardif (2014) destaca os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais como conhecimentos constituintes da profissão. Segundo o autor, este conjunto de saberes contribui para a instabilidade da identidade destes profissionais, tendo em vista que esses conhecimentos, além de serem adquiridos pelo professor, também são revisitados e modificados ao longo do tempo. Por isso, considerar a importância dos saberes docentes na formação inicial também é um aspecto relevante ao discutir a questão identitária neste contexto.

Contudo, devido a um dos obstáculos destacados por Pimenta (1999), os saberes docentes têm pouco ou quase nenhum espaço no âmbito da formação inicial. O currículo conteudista faz parte de um modelo aplicacionista do conhecimento, no qual teoria e prática são vistas como polos opostos (Tardif, 2014): na primeira metade do curso de formação inicial, os alunos estudam a teoria e, na segunda parte, eles realizam os estágios para aplicar os conhecimentos obtidos. Esta divisão disciplinar influencia a identidade dos professores em formação, pois gera uma ideia de dissociação entre os saberes docentes e a profissão, podendo influenciar suas percepções quanto à própria identidade. Logo, torna-se pertinente discutir como o processo de constituição identitária de professores de línguas se dá neste cenário. Para isso, na próxima seção, aborda-se, brevemente, o conceito de identidade na Linguística Aplicada e sua relação com o professor-autor.

#### **4.1.2 A identidade do professor-autor como um fractal da identidade docente**

Assim como no campo da educação, a Linguística Aplicada, ao abordar a pauta identitária, também tem como referência os estudos de Hall e outros pesquisadores culturais. Neste sentido, para considerar a identidade no âmbito do ensino de línguas, pode-se defini-la como “a forma como uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (Norton, 2013, p. 4). Este conceito compreende a identidade como um construto social, contribuindo para que o professor de línguas desenvolva “perspectivas localmente situadas de fazer educação linguística” (Porto; Andrade, 2020, p. 859), sendo menos dependente de terminologias, métodos e materiais didáticos abrangentes. Isso se deve à

compreensão da integração da identidade ao contexto social e à influência das relações de poder no seu desenvolvimento.

Além disso, a elucidação de Norton (2013) dialoga ainda com o conceito de identidade fractalizada proposto por Resende (2009). A partir de uma perspectiva complexa, a autora relaciona a identidade à forma de um fractal, uma figura geométrica na qual o todo e as partes apresentam, em escalas diferentes, a mesma estrutura. Para Resende (2009), a identidade tem as mesmas características dessa figura: a autossemelhança e a possibilidade de inúmeras subdivisões internas. A autora entende que isso ocorre porque, a partir das diversas práticas sociais do indivíduo, emergem diferentes identidades neste processo.

Os estudos da própria Resende (2009), de Duarte (2014) e de Gagnoux (2020) são exemplos de como esta emergência identitária acontece. A partir de narrativas de falantes e aprendizes de língua estrangeira, Resende (2009) evidencia as identidades que constituem o “eu” social de aprendizes de língua inglesa. Ao narrar as suas experiências com o estudo do idioma, torna-se evidente como, além de alunos, a identidade dos participantes apresenta outras faces, por exemplo, a de filho, a de trabalhador, a de colega, entre outros. De maneira semelhante, isso pode ser observado também dentro do contexto de formação inicial de professores de línguas.

As pesquisas de Duarte (2014) e Gagnoux (2020) abordam a constituição da identidade docente na formação de professores de língua inglesa. Nestes estudos, percebe-se a existência de uma dualidade marcante entre as identidades de “aprendiz de língua” e, ao mesmo tempo, de “professor em formação”. Embora, inicialmente, o papel de aprendiz demonstre uma certa estabilidade, a partir das experiências ao longo do curso, os comportamentos dos alunos se modificam, aproximando-se daquele esperado de um professor (Duarte, 2014). Entretanto, esses não são os únicos dois fractais existentes, pois ainda é possível que, dentro deste contexto, a identidade se fractalize também em “estagiário”, “estudante universitário”, “professor de curso livre”, entre outros (Gagnoux, 2020).

Desta maneira, a partir dos exemplos anteriores, parece mais claro compreender como a identidade apresenta as características de autossemelhança e de subdivisões internas. Ademais, isso também colabora para a compreensão de que a constituição identitária é um processo “diverso, emergente e reconstruído continuamente em face das experiências e transformações vividas por cada fractal

identitário que o compõe” (Resende, 2009, p. 88). Isso significa que, por meio da interação com o outro, enquanto as identidades anteriores se alteram, novas surgem, cada uma delas sendo um fractal constituinte do todo identitário do indivíduo, como exposto anteriormente.

Portanto, com base nas considerações acima, entende-se que a identidade docente resulta de um processo contínuo e situado, o qual é influenciado tanto pelo contexto no qual o professor está inserido, quanto pelas relações estabelecidas por ele com os elementos ao seu redor. Ademais, a partir destas interações, diferentes fractais emergem para constituir o todo identitário deste profissional. Logo, tendo em vista os papéis diversos que o professor tem a possibilidade de desempenhar, proponho que a identidade de professor-autor seja considerada um dos fractais constituintes da sua identidade profissional.

O professor-autor é considerado, aqui, como o docente que elabora e adapta os seus próprios materiais didáticos ou os materiais de outros (Alves; Leffa, 2020), tanto em práticas de autoria individuais quanto coletivas. Ao colocá-lo como um fractal identitário docente, deve-se assumir que o ato de elaborar e/ou adaptar materiais não é uma ação obrigatória do professor, mas sim opcional. Para exemplificar, pode-se pensar tanto no contexto de escolas particulares e cursos de línguas, onde o livro didático costuma predominar, quanto na situação de docentes que trabalham em muitos locais e não dispõem de tempo suficiente para elaborar os seus materiais. Nestas situações, o fractal de autor, provavelmente, não será colocado em prática, o que não significa que este profissional não tenha saberes estruturantes da autoria docente.

À parte destes casos, entende-se que o professor, quando opta por planejar os próprios materiais, precisa mobilizar uma série de conhecimentos (linguísticos, teóricos, práticos) durante o seu processo de criação até obter o produto final que deseja utilizar em sala de aula. Assim, é neste percurso que a identidade docente se fractaliza em uma parte menor, a de autor, mas sem perder as suas características de professor. Logo, para compreender como esta identidade pode se manifestar no contexto de formação inicial de professores de línguas, segue uma discussão a respeito da autoria docente e a formação de um professor-autor. Desta forma, será possível entender não apenas o que possibilita a discussão da autoria no escopo da Linguística Aplicada, mas também como os saberes envolvidos na elaboração de

materiais didáticos podem ser considerados constituintes da identidade do professor-autor.

## **4.2 A autoria docente e o processo de constituição identitária do professor-autor**

A autoria é uma questão abordada em diferentes áreas do conhecimento. Por isso, para ser possível compreender o seu papel na constituição do professor-autor, esta seção começa com uma breve discussão a respeito deste termo. Desta maneira, será possível estabelecer, mais adiante, uma relação entre a elaboração de materiais didáticos e a existência de saberes estruturantes da identidade do professor-autor.

### **4.2.1 A autoria docente e os materiais didáticos**

O termo autoria pode ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento, carregando significados distintos se comparados. Ao investigar o tema da autoria para situar sua pesquisa de doutorado dentro do campo de estudos, Alves (2023) identificou seis abordagens diferentes sobre o assunto, essas indo desde uma noção mais ampla, a qual aborda a emergência do termo em uma perspectiva histórica, até noções mais específicas, incluindo o uso do termo na elaboração de materiais didáticos e, ainda, em discussões sobre direitos autorais no âmbito jurídico. Logo, ao falar em autoria, “é sempre necessário fazê-lo a partir de uma perspectiva” (Alves, 2023, p. 43). Desta maneira, a noção de autoria abordada neste estudo está voltada para a elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos, assim como já vem sendo explorado por alguns autores no âmbito educacional (Alves, 2023; Costa; Schlatter, 2019; Garcez; Schlatter, 2017; Pinheiro, 2022; Ramos; Carvalho, 2022; Rigonatto, 2020; Schlatter; Bulla; Costa, 2020; Veloso, 2014).

Definida a perspectiva utilizada neste trabalho, enfatiza-se que a autoria docente é uma temática que tem conquistado espaço nas pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os materiais didáticos. Isso possibilita o surgimento de estudos e questionamentos que relacionem a questão autoral tanto ao processo de criação do professor quanto à constituição identitária docente, como proposto aqui. Porém, para isso, é preciso esclarecer o que é considerado como autoria por alguns dos trabalhos já existentes.

De acordo com Garcez e Schlatter (2017, p. 18), “a autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida”. Esta definição se relaciona com o conceito estabelecido por Veloso (2014), para quem a autoria, no contexto da cibercultura, é o momento em que o professor se abre para a inovação e insere a sua singularidade, ou melhor, a sua própria voz, em tarefas que atendam às demandas dos seus alunos. Logo, é possível relacionar a autoria com a elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos, já que essa pode ser uma ação na qual o professor coloca algo de si (Alves, 2023; Leffa, 2006). Portanto, tendo em vista essa relação, é preciso definir o que se entende por material didático autoral.

Ao discorrer sobre a produção de materiais para o ensino de línguas, Tomlinson (2001) destaca que esse, além de ser um campo de estudos, é também uma ação prática. Enquanto os princípios e os procedimentos para a elaboração, a implementação e a avaliação dos materiais são aspectos abordados pelas pesquisas, a parte prática envolve o trabalho dos professores ao produzir, avaliar e adaptar os materiais usados em suas aulas. Logo, considerando que a adaptação também é parte das atividades do docente, entende-se essa como mais uma oportunidade para o surgimento da autoria.

Ademais, embora o livro didático seja o primeiro objeto que vem à mente ao se pensar em um material para o ensino de línguas, é preciso expandir este conceito a fim de englobar outros recursos. Para Tomlinson (2001, 2011), todo recurso utilizado para facilitar o aprendizado de uma língua pode ser considerado um material didático, seja ele de autoria ou adaptação do docente. Dialogando com este autor, Pretto (2012, p. 98) afirma que “todos os produtos científicos e culturais disponíveis na humanidade passam a ser didáticos no momento em que professores qualificados os utilizem nos processos formativos”. Logo, subentende-se, nestas definições, a existência de uma finalidade educacional no uso de determinado material.

Entretanto, embora as definições apresentadas sejam relevantes, elas podem ser consideradas abrangentes por alguns pesquisadores. Para Alves (2023), em noções como a de Tomlinson, percebe-se uma finalidade educacional, mas deixa-se menos evidente a intencionalidade pedagógica, característica considerada essencial pela autora. Assim, em busca de uma definição mais específica, Alves (2023), além de situar os materiais didáticos dentro da esfera dos recursos educacionais, entende

que eles devem atender não apenas aos princípios de finalidade educacional e intencionalidade pedagógica, mas também a um processo de autoria docente.

Neste processo de conceituação, Alves (2023) estabelece uma relação abrangente entre os termos “recursos educacionais”, “materiais didáticos” e “materiais autênticos”. O primeiro termo engloba “todos os materiais, atividades, ferramentas e técnicas elaboradas para fins pedagógicos” (Krewer; Fagundes; Fontana, 2021, p. 2). Partindo desta noção, Alves (2023, p. 70) considera os materiais didáticos 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”. Logo, essa categoria se materializa em uma proposta didática capaz de englobar os materiais autênticos, ou seja, aqueles que não foram criados para um ambiente de ensino. Portanto, não basta um material autêntico ser mobilizado com uma finalidade educacional e uma intencionalidade pedagógica, pois, para ele, de fato pertencer a um material didático, é preciso que o professor desempenhe um papel autoral e articule-o, por meio da escrita, em uma sequência de atividades (Alves, 2023).

Desta forma, com base no exposto acima, considero um material didático autoral como o recurso elaborado, reelaborado ou adaptado pelo professor, o qual é guiado tanto por uma finalidade educacional quanto por uma intencionalidade pedagógica para, durante o processo de autoria, articular as atividades constituintes do material. Ademais, entendo que, na formação inicial de professores de línguas, os estudantes terão a oportunidade de elaborar e/ou adaptar materiais didáticos em disciplinas e/ou projetos que proponham não apenas a elaboração e a adaptação de materiais propriamente ditas, mas também a partir do desenvolvimento de planos de aula e de propostas de atividades envolvendo habilidades de recepção e produção.

O planejamento de um plano de aula e de atividades isoladas de recepção e produção não se configura como um material didático, mas apresenta indícios da sua existência. Tendo em vista que o plano de aula é “a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (Piletti, 2004, p. 72), compreende-se que ele carrega consigo o material didático a ser utilizado pelo docente. Logo, quando se propõe a elaboração de um plano de aula na formação inicial, entende-se que isso demandará dos alunos não apenas o desenvolvimento

de tarefas de recepção e produção, mas também a articulação destas atividades em um material didático, o qual complementa o plano de aula.

Portanto, a elaboração e/ou adaptação deste material autoral colabora para que o professor em formação inicial/continuada ou em exercício, por meio da mobilização de seus saberes e da inserção da sua individualidade no recurso planejado, esteja mais presente na sua prática e auxilie os estudantes na aquisição do conhecimento, como proposto por Leffa (2007). Por fim, quando desenvolvido na formação inicial, compreendo este processo de autoria como uma oportunidade para que os professores em formação (re)construam seus saberes relacionados à autoria de materiais didáticos. Tendo isso em vista, entende-se que a identidade de professor-autor se desenvolve durante esse processo de elaboração, assim como discutido na seção seguinte.

#### **4.2.2 A elaboração de materiais didáticos como processo de constituição do professor-autor**

A identidade, tanto pessoal quanto profissional, desenvolve-se a partir da interação com o outro e das experiências sociais e profissionais vivenciadas pelo indivíduo (Hall, 2014; Pimenta, 1999; Resende, 2009; Silva, 2014). No que tange a identidade do professor, compreende-se que ela “carrega as marcas de sua própria atividade” (Tardif, 2014, p. 56), existindo, então, uma influência mútua entre prática e identidade docente. Logo, ao considerar o desenvolvimento da identidade de professor-autor, é preciso que o profissional vivencie o processo de elaborar e/ou adaptar os seus materiais didáticos, pois é durante esta ação prática que a autoria emerge como um saber docente e articula os conhecimentos necessários (Alves, 2023) para a constituição desta identidade.

O professor mobiliza uma gama de saberes para ensinar os seus alunos, interagir com os seus pares e enfrentar os desafios da sua rotina. Este conjunto de saberes não apenas “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” (Tardif, 2014, p. 60), mas também é temporal, isto é, adquirido e modificado ao longo do tempo. Assim, sendo a autoria um desses saberes, o mesmo acontece no ato de elaborar materiais didáticos, pois:

no caso do campo do ensino de línguas, a autoria de MD<sup>5</sup> 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 (Alves, 2023, p. 100).

Desta forma, Alves (2023) destaca a autoria como um saber-fazer que emerge ao longo da prática, sendo essa uma maneira de conectar não apenas os diferentes saberes do professor, mas também o profissional ao seu ofício. Logo, entendendo que é durante esse processo de autoria que o docente constrói a sua identidade de autor, torna-se relevante compreender os elementos e as dimensões que permeiam esse percurso e como eles demandam a emergência de saberes específicos para a elaboração de um material didático autoral.

O percurso de criação de materiais didáticos, além de ocorrer a partir da relação do professor com outros agentes, é, também, influenciado por aspectos subjetivos, contextuais e temporais. Entre os elementos que compõem o processo de autoria, além do docente, há os outros colegas, os alunos, as famílias, as instituições de ensino e os ambientes de trabalho (Alves, 2023). Ademais, ele é permeado pelas memórias, percepções e saberes do docente, sendo estes mobilizados de acordo com o contexto sociotemporal no qual o profissional se encontra (Alves, 2023; Veloso, 2014). Assim, a autoria docente emerge de um processo em rede estabelecido a partir do diálogo entre o professor-autor, os outros constituintes e o contexto no qual estão inseridos.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos também é permeada por cinco dimensões. Pinheiro (2022), ao investigar a influência da cibercultura na itinerância autoral docente – o percurso aberto e inacabado feito pelo professor para criar os seus materiais didáticos –, evidenciou as dimensões da curadoria, da criatividade de produção, de compartilhamento, e, ainda, uma dimensão técnica e outra conceitual como importantes neste processo. Segundo o autor, essa itinerância é constituída, especificamente, das três primeiras dimensões, enquanto as dimensões técnica e conceitual apenas atravessam esse processo ao se voltarem para a influência da tecnologia na demanda de produção dos recursos. Portanto, tendo em vista que são as dimensões da curadoria, da criatividade de produção e de

---

<sup>5</sup> MD = material(is) didático(s).

compartilhamento que estruturam a itinerância autoral, a discussão aqui proposta se limita apenas a estas três esferas.

O termo curadoria<sup>6</sup> no âmbito das práticas docentes tem sido utilizado devido à relação entre o significado da palavra e algumas ações do professor, como a busca, a seleção, a análise e a adaptação de recursos didáticos (Beviláqua *et al.*, 2021). Assim, a curadoria é uma etapa que desponta no processo de criação de materiais didáticos, sendo essa uma dimensão caracterizada como:

um movimento intencional dos docentes em direção aos bens culturais disponíveis para, por meio de processos de atribuição de sentido e valor, reunir de forma criteriosa aqueles que serão úteis ao atendimento das demandas pedagógicas (Pinheiro, 2022, p. 235).

Além deste movimento intencional de procura e adaptação de outros recursos, a autoria também se constitui a partir da dimensão criativa de produção. Essa categoria engloba tanto as motivações dos docentes quanto as estratégias utilizadas para dar forma ao material didático. Entre os motivos que podem instigar a autoria, “as demandas dos estudantes – acadêmicas, emocionais, sociais, são uma questão inadiável e, por isso, repercutem diretamente” na autoria docente e nos materiais produzidos (Pinheiro, 2022, p. 190). Ademais, a criatividade ainda se manifesta na maneira pela qual os professores articulam o conteúdo do material planejado (Pinheiro, 2022). Para isso, pode-se recorrer ao uso de fontes e cores diferentes para destacar partes importantes, inserir gêneros textuais e recursos visuais diversos e, até mesmo, utilizar uma linguagem mais próxima àquela do público-alvo.

Por fim, a última dimensão relacionada ao processo de autoria é a de compartilhamento. De acordo com Pinheiro (2022, p. 220):

a etapa que encerra, ao menos provisoriamente, a itinerância autoral para criação de um determinado material didático é o seu compartilhamento com o mundo. O mundo restrito que pode ser representado pela comunidade escolar, um conjunto de alunos ou entre os pares, e o mundo que subsiste para além dos muros da escola.

Estas esferas, como mencionado acima, organizam o processo de autoria docente. Porém, para que as ações práticas relacionadas a cada uma delas se materializem, é preciso que o professor mobilize uma série de saberes, os quais vem

---

<sup>6</sup> Reconhecendo a existência de diferentes tipos de curadoria, ao abordar este conceito, o presente estudo prioriza a curadoria para materiais didáticos. Ademais, embora não seja explorado aqui, há possibilidade de ampliar este conceito a partir do estudo de Bassani e Magnus (2021), entre outros.

a ser constituintes da identidade do professor-autor. Inicialmente, Alves e Leffa (2020) apontaram a criatividade, a curadoria, o prazer e a sabedoria digital como quatro elementos essenciais para que o professor fosse protagonista do seu processo de elaboração de materiais. Entretanto, posteriormente, Alves (2023) identificou a afetividade, a criticidade, a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica como saberes estruturantes da autoria. Logo, é preciso compreender como estes dois estudos abordam esses conceitos e de que maneira eles contribuem para pensar a identidade do professor-autor.

No estudo de Alves e Leffa (2020), a criatividade, quando relacionada à autoria de recursos didáticos, rompe com o senso comum de ser um dom restrito apenas a algumas pessoas. Os autores, com base em Lubart (2007), colocam este elemento como a capacidade de o professor, movido por uma intencionalidade pedagógica, mobilizar saberes e características próprias para elaborar ou adaptar um material que envolva os alunos. Assim, afirma-se que, “do mesmo modo que dar aula é algo que o professor aprende e aperfeiçoa ao longo do tempo por meio da prática e da reflexão sobre sua ação pedagógica” (Alves; Leffa, 2020, p. 198), o mesmo acontece com a criatividade no processo de autoria.

Quanto à curadoria de materiais, o conceito apresentado pelos autores se conecta àquele proposto por Pinheiro (2022) ao definir a dimensão de curadoria. De acordo com Alves e Leffa (2020, p. 198), “o começo do processo de criação de materiais didáticos requer algum tipo de pesquisa, tanto teórica como relativa à busca por recursos e materiais de referência”. Logo, essa se mostra uma ação importante para a constituição de um professor-autor, pois ela começa a estruturar o processo de autoria do material (Pinheiro, 2022).

Ainda nesta discussão inicial sobre os elementos característicos de um docente autoral, o prazer também é abordado. Este constituinte se manifesta quando o material planejado atinge tanto as expectativas do professor, quanto as dos alunos (Alves; Leffa, 2020; Leffa; Costa; Beviláqua, 2019). Assim, o reconhecimento em desenvolver um recurso que não apenas engaje os estudantes, mas também atenda às suas demandas de aprendizagem colabora para a satisfação do professor e motiva-o a continuar no percurso de autoria.

Por último, a sabedoria digital (Prensky, 2009) é apresentada como o elemento que interliga os anteriores. Segundo Alves e Leffa (2020, p. 201), “o professor digitalmente sábio usa a tecnologia para colocar em prática ações

constitutivas de sua autoria, tais como a curadoria, a colaboração e o compartilhamento”. Logo, esse conceito se relaciona aos conhecimentos que o docente tem sobre os recursos tecnológicos disponíveis e a como ele os utiliza no seu processo de elaboração de materiais didáticos.

Os quatro elementos acima são chamados de pilares da autoria docente (Alves; Leffa, 2020). Segundo os autores, esses pilares estão relacionados a ações e características que auxiliam a delinear o perfil do professor-autor. Logo, é possível traçar uma associação mais ou menos direta entre esses pilares e as dimensões apontadas por Pinheiro (2022). Os pilares da curadoria e da criatividade se associam direta e respectivamente às dimensões da curadoria e da criatividade de produção. Quanto ao prazer, pode-se conectá-lo, também, à esfera da criatividade de produção, já que essa considera aspectos relacionados às necessidades dos alunos como um fator motivacional na criação. Por fim, a sabedoria digital pode ser associada não apenas à dimensão de compartilhamento, mas também a de curadoria, já que os ambientes virtuais são uma possibilidade tanto para compartilhar os materiais criados quanto para buscar novos recursos.

Desta maneira, a partir da correlação entre as dimensões da itinerância e os pilares da autoria, percebe-se que ambos estão relacionados às atividades características do professor ao elaborar os seus materiais didáticos. Porém, para que elas se concretizem, é necessário a mobilização de certos saberes. Em um estudo mais recente, Alves (2023) analisou os percursos de autoria de professores de línguas e identificou quatro saberes estruturantes da autoria docente: afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica. Para a autora, esses saberes, “por sua estabilidade, são mobilizados recorrentemente pelo professor para elaborar seus MD<sup>7</sup>” (Alves, 2023, p. 178). Logo, isso oferece evidências de que para ser um professor-autor não basta a intuição do docente.

Os dois primeiros saberes estruturantes evidenciados por Alves (2023) são a afetividade e a criticidade. O afeto se manifesta na empatia do professor em desenvolver materiais didáticos adaptados aos objetivos e às expectativas pessoais dos alunos, na procura por se fazer presente no material desenvolvido, seja por meio de um avatar ou por alguma frase que faça referência ao docente, e, também, ao inserir atividades para discutir, criticamente, o uso da linguagem. Assim, essa

---

<sup>7</sup> MD = material(is) didático(s).

última maneira de demonstração de afeto já se relaciona com a criticidade, ou seja, a reflexão de maneira crítica sobre a linguagem nas práticas sociais.

Além disso, a intencionalidade pedagógica é outro saber mobilizado pelo docente no seu processo de autoria. Esse elemento se refere a uma tomada de decisão consciente, a qual envolve uma discussão aprofundada a fim de questionar a “validade, legitimidade, coerência, justificção e abrangência” (Pastoriza, 2021, p. 3) na realização de uma determinada ação educacional. Partindo deste conceito, Alves (2023) destaca que, na elaboração de materiais didáticos, essa intencionalidade se mostra nas concepções de ensino e aprendizagem de línguas que os professores mobilizam e, também, no *design* intencional do material, ou seja, na função que o *design* desempenha para situar os alunos durante o estudo.

Por fim, a fluência tecnológico-pedagógica é o quarto elemento que compõe este conjunto de saberes estruturantes da autoria docente. Mallmann e Mazzardo (2020, p. 21) colocam o desenvolvimento dessa fluência como “um processo permanente de aprendizagem” o qual apresenta três propriedades: habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais<sup>8</sup>. Tendo em vista estas características, no processo de autoria dos professores investigados por Alves (2023), essa fluência se manifestou no uso de espaços virtuais para o desenvolvimento de atividades e, também, no uso de gêneros multimodais nos materiais didáticos planejados.

Os quatro saberes descritos acima são postos como estruturantes da autoria docente porque há uma relação direta entre eles durante a elaboração e a adaptação de materiais didáticos. Isso se torna claro quando a autora postula que:

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 (Alves, 2023, p. 178).

Desta maneira, é possível afirmar que estes saberes são necessários para a emergência de atividades características das dimensões de itinerância autoral, as quais se relacionam com os pilares de autoria docente, como discutido

---

<sup>8</sup> As habilidades contemporâneas envolvem tanto o “saber pesquisar, analisar, selecionar e usar tecnologias para fins educacionais” quanto o aprimoramento dessas ações. Os conceitos fundamentais englobam o “saber explicar como as tecnologias funcionam para diferentes fins e objetivos educacionais” e “criar ambiências mediadas”. Por fim, as capacidades intelectuais são o “saber gerenciar criticamente as tecnologias para solucionar problemas educacionais complexos” e o “compartilhar soluções” (Mallmann; Mazzardo, 2020, p. 21).

anteriormente. Por exemplo, para que as ações de curadoria e compartilhamento aconteçam, é preciso que o professor mobilize a sua fluência tecnológico-pedagógica; já para a criatividade de produção, tanto a afetividade quanto a intencionalidade pedagógica são necessárias. Logo, por trás das ações feitas pelo professor para criar um material didático para o ensino de línguas estão, além dos seus conhecimentos linguísticos, os saberes estruturantes da autoria docente.

Além disso, ao mencionar os saberes estruturantes da autoria, é preciso considerar que os saberes:

não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2014, p. 71).

Sendo assim, a partir da interação com os diferentes elementos – colegas, alunos, escolas, contexto, etc. – que constituem o processo de elaboração de materiais didáticos, os professores mobilizam os saberes necessários para essa prática e começam a construir a identidade de um profissional que é, além de professor, autor.

Portanto, tendo em vista o papel dos saberes estruturantes da autoria na elaboração de materiais didáticos, nesta dissertação, considero a afetividade, a criticidade, a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica (Alves, 2023) como elementos constituintes da identidade do professor-autor. Considerar um desses saberes como elemento constituinte significa que ele é utilizado com frequência na elaboração de materiais, o que contribui para o desenvolvimento de um perfil de autoria do docente (Alves, 2023). Ademais, isso também aponta para a manifestação de uma identidade autoral, já que, como discutido até então, a identidade é constituída por saberes. Sendo assim, a partir da identificação desses saberes (seja um ou todos eles), por meio de ações desenvolvidas pelo professor ao elaborar e/ou adaptar os seus materiais didáticos, é possível compreender se há ou não a identidade de professor-autor no indivíduo e, posteriormente, se estes indivíduos se percebem de tal forma.

Por fim, deve-se considerar que os saberes estruturantes da autoria docente, além de surgirem a partir da prática do professor, também emergem das experiências pré-profissionais do docente (Alves, 2023). Logo, isso permite analisar

como o contexto de formação inicial é capaz de contribuir para o desenvolvimento desses saberes estruturantes e, conseqüentemente, para o surgimento de uma identidade autoral nos professores de línguas em formação. Desta maneira, na próxima seção, encontra-se uma breve discussão sobre o que se conhece, até o momento, a respeito da manifestação da identidade do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de línguas.

### **4.3 A identidade do professor-autor na formação inicial de professores de línguas: o que se sabe até então**

Os estudos a respeito da autoria docente têm ganhado espaço nos últimos anos, como se percebe a partir dos referenciais apresentados nas seções anteriores. Logo, isso possibilita o surgimento de discussões tanto sobre a identidade do professor-autor, quanto sobre as práticas que colaboram para a constituição desta identidade. Entretanto, ainda não são muitos os estudos que abordam essas questões no contexto de formação inicial de professores de línguas.

Entre as pesquisas que investigam essa temática na formação inicial docente estão as produções desenvolvidas por Margarete Schlatter e colegas. No capítulo “Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais em educação linguística”, Garcez e Schlatter (2017), a partir de suas experiências com a formação de professores de línguas, discorrem sobre três princípios fundamentais para a formação destes profissionais de maneira que a identidade de professor-autor seja desenvolvida neles.

Como apresentado na seção 4.2.1, Garcez e Schlatter (2017) consideram a autoria como a construção da própria singularidade não apenas nas atividades em que se participa, mas também na tomada de responsabilidade por essa singularidade produzida. Logo, pode-se entender que a autoria é uma via de mão dupla: constrói-se a individualidade inserindo a própria voz no que se faz ao mesmo tempo em que se estabelece o comprometimento em responder por ela. Assim, estabelecida a noção de autoria, há três momentos nos quais ela se manifesta, especialmente, na formação de professores:

[...] a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino

e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender (Garcez, Schlatter, 2017, p. 18).

Ainda segundo os autores, ações relacionadas a estes momentos – como o estudo, a troca de ideias, a elaboração de materiais, as discussões, a avaliação, a reflexão e o registro daquilo que se faz – também são algumas das ações que desenvolvem a identidade do professor-autor. Neste sentido, para Garcez e Schlatter (2017), tem-se a articulação dos graduandos com o espaço escolar, a reflexão coletiva de suas ações e o registro de suas experiências como princípios fundamentais para a formação inicial de professores-autores.

Em estudos posteriores, Costa e Schlatter (2019) e Schlatter, Bulla e Costa (2020) analisaram a constituição identitária do professor-autor em contextos de formação inicial de uma universidade no sul do Brasil. No primeiro estudo, analisadas as interações de duas professoras-bolsistas sobre a elaboração de uma unidade didática para o ensino de português como língua adicional, verificou-se que a discussão e a reflexão a respeito do material didático produzido colaboraram tanto para a prática da autoria quanto para a construção de uma identidade de professor-autor.

De maneira semelhante, no segundo estudo, professores de português como língua adicional, com níveis de experiência distintos, se reuniram para desenvolver, colaborativamente, planos de ensino para o estágio de língua portuguesa. Ao longo dos encontros, eles discutiram seus planos, justificando suas escolhas e propostas. Logo, os autores constataram que esse momento de diálogo e reflexão deu “a todos a oportunidade de perguntar, explicar, posicionar-se, justificar, propor mudanças, mobilizar saberes e construir novos conhecimentos sobre o planejamento de aulas” (Schlatter; Bulla; Costa, 2020, p. 130).

Assim, observa-se que, em ambos os estudos, não apenas a elaboração de recursos didáticos, mas também a reflexão e o diálogo sobre o material colaboraram para a prática da autoria e, conseqüentemente, a construção da identidade de professor-autor no contexto de formação inicial. Ademais, também mostra que, como proposto por Garcez e Schlatter (2017), a produção de material didático é uma das ações nas quais a autoria se manifesta mais enfaticamente. Porém, para que isso aconteça, é preciso que, como sugere Pimenta (1999) e Tardif (2014), articule-se a

teoria e a prática já na formação inicial, pois a “identidade profissional é culturalmente situada e está vinculada ao lócus de trabalho e às oportunidades de trocas e diálogos que esse espaço permite criar” (Schlatter; Bulla; Costa, 2020, p. 134).

Além dos trabalhos desenvolvidos por Schlatter e colegas, outro estudo que aborda a autoria no processo de formação inicial docente é o trabalho desenvolvido por Rigonatto (2020). Em uma pesquisa qualitativa interpretativista, a autora investiga o processo de elaboração de materiais didáticos autorais por professores de língua portuguesa em formação. Ao longo dos encontros formativos com os participantes da pesquisa, a pesquisadora evidenciou uma carência de disciplinas que possibilitassem a união de teoria e prática no contexto analisado. Devido a essa lacuna, embora os alunos possuísem um vasto conhecimento teórico e reconhecessem a elaboração de materiais didáticos como uma forma de expressar a autoria docente, eles relataram não estar preparados para criar atividades que integrassem texto e gramática para um ensino produtivo.

Desta maneira, percebe-se que o contexto de formação inicial do grupo analisado por Rigonatto (2020) é diferente daquele apontado por Schlatter e colegas como um espaço propício para o desenvolvimento da autoria. Ademais, assim como nos estudos de Schlatter, Rigonatto (2020) destaca a importância da articulação entre teoria e prática, do diálogo e da reflexão na formação inicial dos professores de línguas. Segundo a autora:

É por meio da discussão sobre a prática e de uma atitude investigativa do fazer pedagógico que ele [o professor] pode elaborar materiais autorais, selecionar instrumentos de ensino, sugerir recursos educacionais mais adequados para atingir os objetivos de aprendizagem (Rigonatto, 2020, p. 37).

Logo, para Rigonatto (2020), apenas será possível abordar a autoria do professor na formação inicial quando os cursos inserirem, em seus currículos, momentos para discutir e analisar a prática docente. Dito isso, ela ainda destaca a importância de abordar, mais frequentemente, a questão da elaboração de materiais didáticos e de promover práticas nas quais os professores em formação se vejam como autores e não apenas reprodutores de conhecimento. Desta forma, a autora afirma que será possível desenvolver uma formação que colabore para o desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional do docente.

Análogo ao estudo de Rigonatto (2020), Ramos e Carvalho (2022), a partir de suas experiências como professoras formadoras, evidenciaram a necessidade de aprofundar as discussões sobre a elaboração de propostas didáticas com os alunos de Licenciatura em Letras para que fossem capazes de desenvolver uma consciência prática a respeito de suas ações. Logo, ao fazer isso com os estudantes dos projetos e disciplinas que ministram, as autoras notaram como a elaboração de materiais didáticos autorais contribuiu não apenas para o desenvolvimento do saber docente dos professores em formação, isso nos momentos de discussão a respeito de aspectos teórico-metodológicos envolvidos na criação de seus materiais, mas também para a concretização do fazer docente desses alunos por meio da produção dos recursos de ensino.

Ademais, Ramos e Carvalho (2022) enfatizam que a elaboração de materiais didáticos, além de ser uma parte constitutiva do fazer docente, é também uma ação de empoderamento. Para elas:

Os processos de elaboração de materiais didáticos, considerados aqui como inerentes tanto ao saber quanto ao fazer docente, constituem, em nossa visão, o cerne do exercício da atividade profissional de professores. Nesse sentido, torna-se crucial que os contextos de formação docente instrumentalizem esses profissionais, trabalhadores da educação, para essa atuação, sob pena de que se perca o que de mais empoderador há nesse campo de atividade humana (Ramos; Carvalho, 2022, p. 335).

Logo, a partir desses estudos, observa-se que eles destacam tanto as relações existentes entre o professor em formação e os outros elementos ao seu redor no processo de elaboração de materiais didáticos quanto o potencial dessa ação para a prática docente, assim como evidenciado por Alves (2023). Contudo, embora estes trabalhos usem o termo professor-autor e apontem ações que colaboram para a sua emergência, eles não discorrem sobre elementos constituintes dessa identidade. Assim, tendo em vista que a elaboração de materiais didáticos envolve reflexões a respeito não apenas do público-alvo, do objetivo e da estruturação das atividades, mas também do *design* do material, é importante considerar a existência dos saberes mobilizados nesse processo. Portanto, tomando os saberes estruturantes da autoria docente (Alves, 2023) como elementos que dão forma a identidade do professor-autor, a presente pesquisa pretende ampliar as discussões sobre o tema no contexto de formação inicial.

Ademais, os aspectos apontados pelos estudos acima também colaboram para a percepção de que a identidade de autor se manifesta apenas quando os

estudantes têm a oportunidade de criar os seus materiais. Isso dialoga com a noção de que “cada encontro social faz com que uma identidade seja emergente” (Sade, 2011, p. 216), ou seja, a prática, no contexto de formação inicial, é um encontro social essencial para que a identidade dos estudantes se fractalize e desenvolva não apenas a identidade de professor em formação, mas também a de autor. Logo, considerando a relevância da experiência concreta da profissão, a próxima seção busca discutir como os cursos de licenciatura são regulamentados, especialmente, no que tange a carga horária de atividades teóricas e práticas.

#### **4.4 A estrutura curricular da formação inicial docente**

A partir da discussão feita até aqui, afirma-se que, para o desenvolvimento da identidade do professor-autor, o indivíduo precisa ter a oportunidade de elaborar e/ou adaptar os seus próprios materiais didáticos ao longo da sua trajetória. Logo, para que isso ocorra no contexto de formação inicial de professores de línguas, além do estudo teórico a respeito da profissão, é necessário que o aluno tenha também experiências práticas. Por isso, torna-se relevante compreender como os cursos de formação inicial são regulamentados pelo Conselho Nacional da Educação, e como isso se relaciona à construção da identidade docente.

No Brasil, os cursos de licenciatura plena são regidos por resoluções que estabelecem uma série de princípios, fundamentos e procedimentos os quais devem ser considerados pelas instituições formadoras de professores tanto na organização institucional quanto curricular dos cursos (Brasil, 2002a, 2015, 2019). Entre as normas propostas por esses documentos, cabe destacar aqui a carga horária estabelecida para atividades teóricas e práticas. Para isso, pode-se observar o quadro abaixo, no qual é apresentada a carga horária proposta pelas três últimas resoluções<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Estima-se que os currículos a serem analisados nesta pesquisa tenham sido desenvolvidos com base nas resoluções de 2002 e 2015, pois eles têm as datas de 2013 e 2019. Entretanto, tendo em vista que ambas foram atualizadas pela de 2019, acredito ser relevante apresentar também as mudanças propostas por esta última resolução no que tange a carga horária dos cursos de licenciatura. Recentemente, a resolução de 2019 foi atualizada pela de 2024 (Brasil 2024), mas ela não é apresentada aqui pela data dos currículos investigados.

Figura 1 - Quadro da carga horária dos cursos de licenciatura

<b>Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002</b>
<p>Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</li> <li>II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</li> <li>III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</li> <li>IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</li> </ol>
<b>Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015</b>
<p>§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</li> <li>II. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</li> <li>III. pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</li> <li>IV. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</li> </ol>
<b>Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019</b>
<p>Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.</p> <p>Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.</li> <li>II. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.</li> <li>III. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e</li> <li>b. 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</li> </ol> </li> </ol>

Fonte: adaptado de Brasil, 2002b, 2015, 2019.

As resoluções acima estabelecem que fica a cargo da instituição de ensino a organização dos conteúdos da matriz curricular dos cursos de licenciatura ofertados. Contudo, as normas enfatizam a necessidade de a prática ocorrer ao longo de toda a formação inicial docente, não ficando restrita apenas ao estágio obrigatório.

Entretanto, isso ainda parece ser um desafio para os projetos pedagógicos curriculares.

A integração entre teoria e prática é proposta pela inserção da prática como um componente curricular que deve permear toda a trajetória acadêmica do licenciando. Porém, estudos que investigam projetos pedagógicos baseados na resolução de 2002 apontam que eles ainda seguem o que Tardif (2014) chama de modelo aplicacionista de conhecimento, ou seja, o currículo aborda, primeiro, a base teórica e, mais tarde, a prática profissional (Gatti, 2014; Neto; Silva, 2014). Ao fazer isso, “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” (Tardif, 2014, p. 271-272), provocando uma tensão para o desenvolvimento da identidade docente dentro deste contexto (Pimenta, 1999).

Ademais, embora a resolução de 2002 tenha sido revogada pela de 2015 e, posteriormente, substituída pela de 2019, essas últimas normas de 2015 e de 2019 ainda mantêm a ideia de teoria e prática integradas ao longo de toda a formação inicial por meio da prática como componente curricular. De acordo com Gagnoux (2020, p. 81-82), essa ação visa “criar condições para a materialidade da transversalidade no currículo para auxiliar na formação da identidade do professor, e não para funcionar como uma forma de equilíbrio na relação teoria-prática no âmbito das disciplinas teóricas”. Contudo, enquanto a prática for empregada nos currículos seguindo essa última funcionalidade, continuará existindo uma barreira não apenas para o desenvolvimento da identidade docente em um geral, mas também para a emergência do professor-autor, já que há a possibilidade de o aluno ter contato com práticas de elaboração de material didático apenas nas disciplinas de estágio, dissociando a prática da autoria de conhecimentos linguísticos, gramaticais e pedagógicos adquiridos anteriormente no curso.

Por fim, após refletir, brevemente, sobre a carga horária proposta pelos documentos normatizadores, cabe mencionar que a discussão realizada acima não pretende avaliar, positiva ou negativamente, as estruturas curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) investigados nesta pesquisa. Na verdade, entender como as questões acima se materializam nos PPCs auxilia na compreensão do desenvolvimento da identidade dos professores em formação inicial.

## 5 Metodologia

O objetivo geral desta dissertação é investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pelotas. Para isso, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, já que ela não se interessa pela padronização ou pela descrição de relações de causa e efeito, mas sim pela descrição e reconstrução da complexidade da situação investigada (Flick, 2013). Ademais, o enfoque qualitativo também se faz relevante devido a sua atenção à subjetividade e à significação dos participantes, aspectos importantes ao abordar a percepção dos professores em pré-serviço.

A pesquisa envolveu os dados de vinte e oito participantes dos cursos de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras - Português<sup>10</sup> da Universidade Federal de Pelotas. Os instrumentos para a coleta de dados foram o PPC dos cursos e um questionário semiaberto. Os dados obtidos foram analisados com base nos princípios da análise documental e da análise de conteúdo. Estes pontos são detalhados nas próximas três seções.

### 5.1 Participantes

O público-alvo deste estudo foram alunos de 4º e 8º semestres dos cursos de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras - Português. Optou-se por estudantes destes semestres para que fosse possível observar as percepções dos alunos a respeito da sua autoria em fases distintas – antes e depois dos estágios curriculares obrigatórios – do processo de formação inicial. Ademais, estabeleceu-se esse como o público-alvo porque cada um dos dois cursos tinha, até o momento da coleta e análise de dados, PPCs de anos diferentes, sendo o mais recente deles o de Português. Logo, acreditou-se que esta distância temporal presente nos documentos poderia influenciar as percepções destes participantes.

---

<sup>10</sup> Desde 2014, o curso de Letras - Português não se chama mais Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa devido a uma solicitação do MEC na alteração dos nomes dos cursos superiores a fim de uma padronização. Porém, como o PPC de Inglês é anterior a esta data e não faz menção a este aspecto, optou-se por utilizar o termo “Respectivas Literaturas” ao abordar o PPC do Inglês nesta dissertação.

Além disso, estabeleceram-se dois critérios de exclusão para a participação da pesquisa: a irregularidade e a atuação fora do espaço universitário. O primeiro critério foi aplicado apenas aos participantes do 4º semestre por entender que, caso estes alunos não tivessem cursado todas as disciplinas, eles não teriam uma perspectiva tão ampla a respeito do que é oferecido pelo curso até o respectivo momento ou poderiam já ter cursado algum componente de estágio. Este critério não se aplicou aos participantes do 8º semestre, cuja participação esteve condicionada à realização de, ao menos, uma disciplina de estágio obrigatório, momento no qual as práticas de elaboração tendem a estar mais presentes. Enquanto isso, o segundo critério foi aplicado aos dois grupos investigados. Acreditou-se que, desta forma, seria possível obter dados que dialogassem o mais próximo possível com o objetivo da pesquisa, já que tanto a questão da irregularidade quanto da experiência fora da universidade poderiam influenciar as percepções dos participantes sobre a própria autoria, seja por talvez ainda não terem cursado alguma disciplina importante relacionada aos materiais didáticos, seja por já terem tido experiências de autoria fora dos espaços analisados neste estudo.

Como mencionado anteriormente, o público-alvo foram alunos de 4º e 8º semestres. Porém, devido à espera do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>11</sup>, não foi possível coletar dados quando os alunos ainda estavam no 4º semestre dos cursos. Sendo assim, os dados referentes a este grupo de alunos foram coletados no início do 5º semestre, antes do ingresso de qualquer estudante no estágio obrigatório. Enquanto isso, a coleta com os alunos do 8º semestre ocorreu dentro do prazo previsto.

Quanto à quantidade de participantes, o primeiro grupo foi constituído por trinta e quatro alunos do 5º semestre dos cursos investigados. Contudo, após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram dezesseis participantes, como observa-se na Tabela 2.

---

<sup>11</sup> Pesquisa aprovada, em 10 de abril de 2024, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (CEP/FAMED) sob o CAAE 77585424.4.0000.5317.

Tabela 2 - Número inicial e final de participantes do 5º semestre

	Port./Ing.	Port.	Total
Participantes iniciais	19	15	34
Participantes excluídos	8	10	28
Participantes finais	11	5	16

Fonte: autora, 2025.

O segundo grupo de participantes foi formado por vinte alunos do 8º semestre dos cursos investigados. Porém, após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram doze participantes, como observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Número inicial e final de participantes do 8º semestre

	Port./Ing.	Port.	Total
Participantes iniciais	7	13	20
Participantes excluídos	4	4	8
Participantes finais	3	9	12

Fonte: autora, 2025.

Desta forma, o presente estudo contou com os dados de vinte e oito participantes, dezesseis do 5º semestre e doze do 8º semestre. Cada indivíduo foi identificado com um código composto de duas letras e um número (PP1 / PI1), onde a primeira letra significa 'participante', a segunda letra indica o curso (P - Português; I - Português/Inglês) e o número diferencia cada indivíduo.

Na próxima seção, detalham-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

## 5.2 Instrumentos para coleta de dados

O desenvolvimento deste estudo envolveu dois instrumentos para coleta de dados, sendo o primeiro deles o PPC dos cursos investigados. Este documento foi escolhido não apenas por ele ser responsável pela regularização e descrição das experiências oferecidas aos estudantes, mas também por entender que ele expressa a voz de uma instituição quanto a elementos por ela considerados relevantes (Bohn, 2005). Desta forma, foi possível identificar a concepção quanto à autoria docente de materiais didáticos presente nos PPCs e como isso reflete nas oportunidades de elaboração ofertadas aos professores em formação inicial.

Além destes documentos, um questionário semiaberto também foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Este recurso foi escolhido a fim de obter informações mais pontuais a respeito da relação dos participantes com a autoria de materiais didáticos. Sendo assim, a primeira parte deste instrumento buscou tanto identificar outras oportunidades de elaboração de materiais didáticos, além daquelas previstas pelo currículo, quanto analisar as percepções dos graduandos a respeito da própria autoria. Enquanto isso, a segunda parte do questionário buscou observar a emergência dos saberes estruturantes da autoria docente por meio da produção de uma narrativa. Para produzi-la, os participantes leram o enunciado proposto e, se desejassem, poderiam seguir algumas questões norteadoras.

Optou-se por um questionário semiaberto, ou seja, com perguntas que precisavam de uma justificativa, porque elas promovem a produção de uma narrativa, a qual demonstra potencial para a investigação da identidade docente. Embora o ato de contar uma história para alguém pareça uma ação simples, a partir da narrativa é possível acessar tanto a identidade quanto o sistema de significação dos participantes, já que as experiências passadas são carregadas de significados que contribuem para o desenvolvimento identitário do indivíduo (Lieblich; Tuval-Mashiach; Zilber, 1998). No que tange à docência, as narrativas são capazes de “revelar episódios significativos que funcionam como pano de fundo para ações em sala de aula” (Gimenez, 2010, p. 4). Desta forma, por meio de um roteiro de perguntas, foi possível não apenas obter um relato sobre a relação dos participantes com a elaboração de materiais didáticos, como evidenciado em estudos envolvendo tecnobiografias (Paiva; Murta, 2020), mas também pode-se relacionar as percepções dos participantes nas questões abertas e a manifestação de saberes nas narrativas com os espaços de autoria ofertados pelo currículo a fim de compreender aspectos que potencializam o desenvolvimento da identidade de professor-autor.

### **5.3 Tratamento e análise de dados**

A análise documental e a análise de conteúdo foram utilizadas para o tratamento e a análise dos dados coletados. Abaixo, discorre-se sobre a forma como cada uma destas metodologias foi empregada.

Ao tomar os PPCs como parte do corpus para coleta de dados, realizou-se uma análise documental. Este tipo de análise busca dar forma e representar a

informação de uma maneira diferente daquela presente no documento, colaborando tanto para a facilitação do acesso à informação quanto para a compreensão de um fenômeno específico (Bardin, 2016; Malheiros, 2011). Logo, a análise interpretativa dos PPCs permitiu identificar tanto as oportunidades de autoria ofertadas aos professores em formação inicial quanto as abordagens da temática propostas por estes espaços.

Desta maneira, alguns descritores foram definidos para o desenvolvimento da análise documental. Na análise prévia, apresentada na justificativa, os termos usados foram “autoria”, “criar”, “elaborar”, “elaboração” e “material didático”. Porém, tendo em vista que “autoria” e “criar” não apareceram em contextos relevantes para a investigação, optou-se por desconsiderá-las e analisar a incidência apenas das palavras “elaborar”, “elaboração”, “material didático” e, agora, “materiais didáticos”. Ademais, decidiu-se realizar esta busca apenas na matriz curricular das disciplinas obrigatórias e optativas. Isso se deve a duas razões: primeiro, porque as informações mais relevantes da análise prévia estavam nesta seção e, segundo, porque são as disciplinas que, majoritariamente, oferecem diferentes experiências e conhecimentos aos alunos. Assim, quando identificados os referidos termos, fez-se a leitura integral do trecho no qual estavam inseridos a fim de identificar como as disciplinas, de acordo com o PPC, abordam a questão do material didático.

Enquanto isso, a análise de conteúdo foi utilizada para interpretar os dados obtidos nas narrativas geradas pelas duas partes do questionário aplicado aos participantes. Esta metodologia é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Ademais, a análise de conteúdo é sistematizada em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016). Na pré-análise, os documentos de análise são escolhidos, objetivos são formulados e indicadores são elaborados. Logo, tendo em vista que o objetivo desta dissertação foi investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor, na primeira parte do questionário, as respostas dos participantes foram unitarizadas de acordo com as percepções investigadas. Assim, na etapa de

tratamento dos dados e interpretação, pode-se discutir as percepções quanto à relevância da autoria, à capacidade de ser autor e à facilidade com tal prática.

Enquanto isso, na segunda parte do questionário, onde os participantes precisavam produzir uma narrativa mais longa, os saberes da intencionalidade pedagógica, da fluência tecnológico-pedagógica, da afetividade e da criticidade foram elencados como indicadores a serem analisados. Para identificar os saberes mobilizados no processo de elaboração de materiais didáticos do público-alvo, na etapa de exploração do material, as narrativas foram unitarizadas de acordo com as categorias dadas dos saberes mencionados. Logo, a partir da presença de ações relacionadas a esses saberes, na etapa de tratamento dos dados e interpretação, foi possível discutir os saberes mobilizados pelos participantes. Posteriormente, considerando os dados obtidos nas duas partes do questionário, foi possível discutir a existência ou não da identidade de professor-autor no contexto investigado.

## **6 Resultados e discussão**

Nesta seção, os dados obtidos são apresentados e discutidos a fim de alcançar o objetivo geral de investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pelotas. Esta seção é formada por outras três seções nas quais: primeiro, discutem-se os espaços de autoria oferecidos pelos currículos dos cursos de licenciatura investigados; depois, abordam-se os saberes estruturantes da autoria docente a partir das narrativas de autoria produzidas pelos graduandos; e, por fim, discorre-se sobre as percepções dos participantes quanto à relevância da autoria docente, à capacidade de ser autor e à facilidade com tal prática.

### **6.1 Espaços de autoria de materiais didáticos nos PPCs investigados**

A identidade do professor de línguas não nasce em um momento específico do curso de licenciatura ou da profissão docente. Na verdade, ela é construída ao longo de todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo, assim como discutido no referencial teórico. Logo, para investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto de formação inicial de professores de línguas, é preciso identificar a existência de espaços de autoria docente nos currículos dos cursos.

Estes espaços são entendidos como oportunidades para a elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos. Portanto, para identificar os referidos espaços, apresenta-se, aqui, a análise dos PPCs de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras - Português. Aborda-se, inicialmente, cada um dos currículos de maneira separada. Em seguida, comparam-se os dados obtidos em cada documento a fim de facilitar a visualização.

### **6.1.1 O PPC de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas**

O curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas existe na Universidade Federal de Pelotas desde 1984, mas a sua oferta não ocorreu de maneira constante até 2008. Antes desta data, a instituição ofereceu, em alguns anos, apenas a licenciatura simples em Língua Inglesa e, em outros anos, a licenciatura dupla em Português e Inglês. Entretanto, devido à mudança no perfil dos ingressantes e à compreensão de que o profissional com uma dupla licenciatura atua em uma área mais abrangente, a instituição optou por interromper a oferta de licenciaturas simples em língua estrangeira e manter apenas a dupla licenciatura, o que acontece desde 2008 (UFPel, 2013).

Atualmente, a Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas é regida pelo PPC do ano de 2013. Esse documento estabelece que a carga horária total do curso é de 4.539 horas/aula, distribuídas entre componentes curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais, estágio curricular supervisionado, prática como componente curricular, atividades complementares e formação livre. Entre os componentes curriculares, há quarenta e quatro disciplinas obrigatórias, divididas em oito semestres, e trinta e cinco disciplinas optativas, ofertadas conforme a demanda dos estudantes e a disponibilidade dos docentes. Ademais, seguindo as diretrizes do Parecer 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, as práticas de estágio começam a partir da segunda metade do curso (UFPel, 2013).

As disciplinas e as atividades práticas e de estágio estão organizadas em eixos curriculares. Segundo o PPC (UFPel, 2013, p. 37), além de garantir “uma formação melhor centrada nos aspectos teóricos e práticos específicos de sua formação”, essa organização é capaz de propiciar flexibilização e interdisciplinaridade ao aluno. Neste sentido, as disciplinas são agrupadas dentro de eixos voltados à língua portuguesa, à língua inglesa, às literaturas, à formação

pedagógica e aos estágios de cada um dos idiomas e, ainda, à educação e à formação complementar. Esta estruturação favorece “o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades necessárias para que [os alunos] se tornem professores de língua(s) e/ou literatura(s)” (UFPel, 2013, p. 15) capazes de exercer a profissão em sua totalidade.

Nesta totalidade profissional, o PPC reconhece que o trabalho com os materiais didáticos é uma das partes que compõem a docência. Isso é evidenciado quando o documento estabelece que o egresso do curso, além de dominar os usos da língua portuguesa e da língua inglesa em suas modalidades cultas, reconhecer as suas variações, combater o preconceito linguístico e analisar obras literárias, deve ser capaz de “analisar e utilizar criticamente materiais didáticos e paradidáticos” (UFPel, 2013, p. 15). Portanto, é necessário compreender quais disciplinas abordam essa temática e se essa abordagem promove espaços de autoria e/ou se ela está limitada a um estudo analítico destes recursos.

Como mencionado acima, o curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas é formado por quarenta e quatro disciplinas obrigatórias e trinta e cinco optativas. Para entender quais desses componentes abordam o trabalho com os materiais didáticos, realizou-se a busca de quatro descritores no PPC. Quando encontrados, fez-se a leitura tanto dos trechos no qual estavam inseridos quanto de toda a caracterização curricular da disciplina. Desta forma, foi possível evidenciar se o componente se configura ou não como um espaço de autoria para os professores em formação. Abaixo, encontram-se os termos buscados e o número de ocorrências no texto.

Tabela 4 - Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas

<b>Descritor</b>	<b>Número de entradas</b>
elaborar	3
elaboração	8
material didático	6
materiais didáticos	3

Fonte: autora, 2024.

O descritor “elaborar”, como observado acima, é encontrado três vezes ao longo da seção de “Ementas e Caracterizações das Disciplinas”. Duas dessas entradas se referem ao título de um livro – Como elaborar projetos de pesquisa –

listado nas referências bibliográficas das disciplinas optativas de Pesquisa em Letras II e de Produção e Revisão do Texto Acadêmico. Sendo assim, essas disciplinas não se configuram como espaços de autoria de materiais didáticos, já que elas não fazem menção a esses recursos.

Enquanto isso, a terceira entrada do termo “elaborar” ocorreu na disciplina optativa de Didática em Letras. Entre os objetivos específicos deste componente curricular está “elaborar planos de ensino e instrumentos de avaliação” (UFPel, 2013, p. 94). Este tipo de instrumento, como o próprio termo expressa, tem como objetivo avaliar a aprendizagem do estudante já que, a partir dele, é possível identificar “o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (Rampazzo, 2011, p. 7). Ademais, esse instrumento pode se apresentar sob diferentes formas, por exemplo, uma prova, um portfólio, um mapa conceitual etc. Logo, embora o trecho não mencione a produção de materiais didáticos, é possível relacioná-lo, indiretamente, a autoria desses recursos, já que um instrumento de avaliação pode se configurar na forma de um material didático.

Para exemplificar o argumento acima, é possível pensar na seguinte situação: ao ser solicitado a criação de um instrumento de avaliação, o aluno pode optar por elaborar uma prova objetiva e/ou dissertativa contendo uma lista de atividades. Esse recurso produzido, embora seja utilizado para avaliação, não deixa de ser um material didático porque, como discutido por Alves (2023), além de ter uma finalidade educacional e uma intencionalidade pedagógica, passará por um processo de autoria no qual o professor em formação, utilizando a escrita, precisará articular diferentes elementos em uma sequência de tarefas. Logo, como posto por Garcez e Schlatter (2017), a autoria também se expressa na produção de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Por isso, infere-se que a disciplina de Didática em Letras se configura como um espaço de autoria ao professor de português e inglês em formação.

Por sua vez, o descritor “elaboração” aparece oito vezes ao longo das disciplinas propostas pelo currículo. Destas oito vezes, seis delas se relacionam à elaboração de produções textuais sob a forma de textos acadêmicos. Uma das entradas ocorre na disciplina optativa de Pesquisa em Letras II, na qual se encontra a “elaboração de pesquisa” como parte da ementa (UFPel, 2013, p. 110). Ademais, a mesma palavra aparece outras três vezes na disciplina optativa de Produção do Texto Acadêmico, a qual tem como objetivo geral “oferecer ao aluno diretrizes gerais

para a elaboração de textos acadêmicos” (UFPel, 2013, p. 115) e menciona, entre as referências bibliográficas, dois livros<sup>12</sup> voltados à elaboração de textos acadêmicos. Uma dessas referências ainda é mencionada na disciplina optativa de Produção e Revisão do Texto Acadêmico, a qual tem como objetivo “oferecer ao aluno diretrizes para a elaboração e revisão de textos acadêmicos” (UFPel, 2013, p. 116), contabilizando, assim, as outras duas incidências da palavra “elaboração”.

Ao contrário das disciplinas acima, as outras duas incidências da palavra “elaboração” ocorreram em disciplinas obrigatórias. Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa, ministrada no 3º semestre, apresenta no seu conteúdo programático o tópico “a elaboração e a seleção e a utilização de materiais para a formulação de programas de língua portuguesa” (UFPel, 2013, p. 64). Enquanto isso, a disciplina de Estágio de Observação em Língua Inglesa, ofertada no 5º semestre, apresenta, também no seu programa, o trecho “elaboração de materiais pedagógicos” (UFPel, 2013, p. 79). Essa última disciplina ainda tem como objetivo propiciar ao aluno experiências de observação em sala de aula “de forma que demonstre condições de preparar e/ou adequar materiais didáticos para o nível observado” (UFPel, 2013, p. 79). Logo, percebe-se que a abordagem dos materiais didáticos nestes componentes curriculares prevê espaços para a elaboração de materiais, já que eles não se restringem a uma análise dos recursos.

Enquanto isso, o descritor “material didático” apresenta seis entradas ao longo do currículo do curso de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. A primeira delas é na disciplina obrigatória de Linguística Aplicada e Ensino da Língua Inglesa I, ministrada no 3º semestre. Essa disciplina tem como um de seus objetivos “proceder à análise de material didático para o ensino da língua inglesa” (UFPel, 2013, p. 67). O mesmo termo aparece em outras duas disciplinas obrigatórias: os Estágios de Observação e de Intervenção Comunitária em Língua Portuguesa e Literatura ofertados, respectivamente, no 5º e no 6º semestre apresentam, em seus conteúdos programáticos o tópico “preparação de material didático” (UFPel, 2013, p. 78, p. 84<sup>13</sup>). Ademais, ambas as matérias têm como objetivo inserir o professor em

---

<sup>12</sup> Os livros mencionados são “Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação” e “Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados”. Esse primeiro livro também aparece na disciplina optativa de Produção e Revisão do Texto Acadêmico, como mencionado acima.

<sup>13</sup> Ambas as páginas são indicadas porque as duas disciplinas apresentam os mesmos trechos, mas em locais diferentes do texto.

formação dentro do contexto de ensino e aprendizagem a fim de que ele não apenas vivencie a rotina de sala de aula, mas também “de forma que o licenciando demonstre condições de preparar e/ou adequar materiais didáticos para o nível observado” (UFPEl, 2013, p. 78, p. 83<sup>14</sup>).

As outras três incidências da palavra “material didático” ocorrem em disciplinas optativas da matriz curricular. A disciplina de Sociolinguística Educacional, a qual busca mostrar ao professor em formação a importância da sociolinguística no ensino de línguas, tem entre seus conteúdos programáticos o “estudo de material didático” (UFPEl, 2013, p. 118), analisando como as variedades linguísticas são apresentadas nestes recursos de ensino e aprendizagem. Enquanto isso, as duas últimas ocorrências do termo são na disciplina optativa de Literatura na Aula de Língua Inglesa, a qual tem como um dos seus objetivos “produzir material didático conforme as teorias estudadas” e a qual prevê, na sua ementa, a “produção de material didático para uso em sala de aula” (UFPEl, 2013, p. 124).

Nem todas as disciplinas que mencionam o descritor “material didático” partem de uma perspectiva autoral, pois não abordam a elaboração destes recursos. De acordo com os excertos acima e a partir da leitura integral da proposta das disciplinas, percebe-se que Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa I e Sociolinguística Educacional trabalham a questão do material didático de uma maneira mais avaliativa, já que fazem menção apenas à análise e ao estudo destes materiais. É possível que os professores responsáveis por essas disciplinas proponham uma abordagem diferente desta prevista pelo currículo. Porém, de acordo com o PPC, esses componentes não se configuram, inicialmente, como espaços de autoria aos professores em formação, oposto às propostas das disciplinas de Estágio e de Literatura na Aula de Língua Inglesa que também apresentam o descritor “material didático”.

Por fim, o termo “materiais didáticos” é encontrado em três disciplinas: Estágio de Observação em Língua Portuguesa e Literatura, Estágio de Observação em Língua Inglesa e Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Portuguesa e Literatura. Porém, como essas disciplinas já foram mencionadas na discussão dos descritores “elaboração” e “material didático”, elas não serão abordadas novamente a fim de evitar a repetição.

---

<sup>14</sup> Mesma situação da nota de rodapé 13.

Em síntese, a partir da análise das palavras encontradas, percebe-se a existência de espaços de autoria no PPC de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Oito das onze disciplinas nas quais os descritores foram encontrados abordam a questão do material didático. Contudo, apenas seis componentes propõem uma abordagem autoral destes recursos, sendo quatro deles obrigatórios aos estudantes. Logo, tendo em vista que o currículo possui mais de quarenta disciplinas obrigatórias e mais de trinta disciplinas optativas, ainda não são muitas as oportunidades de elaboração de material presentes no PPC. É possível que a falta de atualização curricular seja um fator contribuinte para a carência desses espaços, tendo em vista que este PPC data do ano de 2013 e o seu processo de atualização ainda não foi finalizado para atender as últimas diretrizes do Conselho Nacional da Educação. Sendo assim, na próxima seção, encontram-se os resultados da análise do PPC de Letras - Português, o qual já passou por atualizações capazes de favorecer a existência de mais espaços de autoria de materiais didáticos na formação inicial.

### **6.1.2 O PPC de Letras - Português**

O curso de Licenciatura em Letras - Português foi implantado na Universidade Federal de Pelotas em 1990 e começou a ser ofertado ao público em 1991. Desde 2008, este é o único curso de licenciatura simples disponibilizado na instituição por compreender-se que a limitação à área de trabalho da licenciatura simples em língua estrangeira não se aplica ao ensino de língua portuguesa. Isso se deve ao fato de o português ser a língua materna do país, o que possibilita um vasto campo de atuação aos graduados nesta licenciatura (UFPeI, 2013; UFPeI, 2019).

Atualmente, o curso de Letras - Português é regido pelo PPC de 2019, o qual segue as diretrizes da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015). Para atender a carga horária mínima de 3.200 horas estabelecida pela resolução, o curso passou a ter duração de nove semestres e a contar com a oferta de algumas disciplinas diferentes das dos cursos de licenciatura dupla. Assim, na “tentativa de ofertar uma formação mais aprofundada para os futuros professores de língua portuguesa e de literatura e de cumprir com as disposições legais sobre a formação de professores” (UFPeI, 2019, p. 2), o curso tem carga horária total de 3.225 horas desde 2020.

A estrutura curricular do curso de Letras - Português é dividida em dois grupos: o de Formação Específica e o de Formação Complementar (UFPel, 2019). A Formação Específica engloba as disciplinas obrigatórias e optativas, constituindo dois núcleos de estudos: o de Estudos de Formação Geral e o de Estudos de Aprofundamento e Diversificação das Áreas de Atuação Profissional. Enquanto isso, a Formação Complementar engloba os Estudos Integradores, ou seja, atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos alunos. Desta maneira, o currículo se adapta à Resolução de 2015, a qual prevê a organização curricular em torno destes núcleos de estudo.

A partir da organização acima, busca-se formar um profissional capaz não apenas de reconhecer a importância do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, mas também um docente apto a intermediá-lo. Sendo assim, há uma série de competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso de Letras - Português as quais são esperadas do egresso. Encontra-se, entre estas habilidades, a de “analisar e utilizar de forma reflexiva e crítica materiais didáticos e paradidáticos” (UFPel, 2019, p. 21). Logo, assim como no PPC de Letras - Português e Inglês, os materiais didáticos são reconhecidos como elementos que fazem parte da docência, mas não há, inicialmente, menção a sua autoria.

O curso de Licenciatura em Letras - Português é constituído por quarenta disciplinas obrigatórias e quarenta e quatro disciplinas optativas. Portanto, tendo em vista que o trabalho com os materiais didáticos está entre as habilidades esperadas do egresso, assume-se que essa é uma temática discutida pelas disciplinas do curso. Desta maneira, passa-se a investigar quais disciplinas abordam o assunto e como isso é proposto no PPC. Para isso, seguiu-se o mesmo processo realizado com o currículo de Letras - Português e Inglês e, abaixo, encontram-se os descritores buscados e o número de incidências no documento.

Tabela 5 - Análise do PPC de Licenciatura em Letras - Português

<b>Descritor</b>	<b>Número de entradas</b>
elaborar	6
elaboração	14
material didático	15
materiais didáticos	8

Fonte: autora, 2024.

O descritor “elaborar” aparece seis vezes na seção de “Caracterização Curricular” das disciplinas obrigatórias e optativas do PPC de Letras - Português. Deste número de ocorrências, apenas uma delas está em um contexto não relacionado à elaboração de materiais didáticos. Isso ocorre na disciplina obrigatória de Seminário de Pesquisa I, a qual menciona o livro “Como elaborar projetos de pesquisa” nas suas referências bibliográficas.

Enquanto isso, as outras cinco entradas do verbo “elaborar” ocorrem em disciplinas ofertadas a partir do 5º semestre. O componente curricular de Sintaxe II apresenta, entre os seus objetivos gerais, “elaborar planos de aula que possam ser aplicados no âmbito da Educação Básica” (UFPel, 2019, p. 100). Ademais, encontra-se, no seu conteúdo programático, uma unidade dedicada ao desenvolvimento de atividades de análise sintática. Embora a elaboração de materiais didáticos não seja mencionada, pressupõe-se que o professor em formação, ao elaborar um plano de aula para o ensino de aspectos gramaticais, precisará mobilizar conhecimentos não apenas sobre o conteúdo de análise sintática, mas também sobre como organizar as tarefas em um material didático, o qual fará parte do plano e poderá ser, posteriormente, utilizado em uma aula. Por isso, compreende-se este componente como um espaço de autoria.

Além de Sintaxe II, Ensino da Literatura é outra disciplina obrigatória do 5º semestre na qual a palavra “elaborar” ocorre. Neste componente, um dos objetivos específicos é “elaborar materiais didáticos e planos de aula para serem trabalhados no âmbito da Educação Básica” (UFPel, 2019, p. 106-107). Desta forma, percebe-se que a disciplina se constitui como um espaço de autoria ao promover a elaboração de recursos de ensino e aprendizagem. Ademais, esse também é um espaço proveitoso para a discussão em torno do termo “autoria”, pois possibilitaria expandir o horizonte dos estudantes, mostrando que a autoria não se restringe apenas às obras literárias, pelo contrário, ela também se estende à criação de materiais de ensino.

As outras duas disciplinas obrigatórias do curso de Letras - Português que mencionam o termo “elaborar” são Didática em Letras, no 7º semestre, e Estágio IV - Regência em Língua Portuguesa e Literatura, no 9º semestre. A primeira disciplina apresenta “elaborar planos de ensino e instrumentos de avaliação” (UFPel, 2019, p. 126) como um dos seus objetivos específicos. Este componente ainda faz menção ao material didático e reconhece a elaboração desses recursos como uma atividade

docente, o que se evidencia a partir do item “a prática docente: elaboração de material didático” (UFPel, 2019, p. 127) presente no conteúdo programático. Enquanto isso, a disciplina de estágio menciona apenas “elaborar planos de aula e relatório de estágio” (UFPel, 2019, p. 135) como um de seus objetivos específicos. Embora não faça menção ao material didático, é possível que esse plano de aula contenha, nos seus anexos, o material didático desenvolvido para ser utilizado em aula, tendo em vista que esta é uma prática característica deste componente. Assim, ambas as disciplinas se configuram como espaços de autoria.

Por fim, a última ocorrência do termo “elaborar” é na disciplina optativa de Ensino de Língua Portuguesa II. Este componente tem como objetivo “proporcionar ao aluno aprofundamento entre a relação teoria e prática, a fim de avaliar e de elaborar diferentes propostas pedagógicas adequadas ao ensino fundamental e médio” (UFPel, 2019, p. 142-143). Embora pelo objetivo geral não seja possível perceber se há ou não o trabalho com os materiais didáticos, isso é evidenciado a partir dos objetivos específicos e do conteúdo programático da disciplina. Nestes trechos, o material didático é mencionado diversas vezes, como apresentado na discussão quanto à emergência dos descritores “elaboração” e “material didático”.

Quanto ao descritor “elaboração”, ele aparece quatorze vezes ao longo do PPC de Letras - Português. Deste número de incidência, quatro entradas do termo não se relacionam à elaboração de recursos de ensino e de aprendizagem de línguas. Essas entradas ocorrem nas disciplinas obrigatórias de Seminário de Pesquisa I e II, as quais trabalham com a elaboração de um artigo científico. Portanto, nestes componentes, a ocorrência do termo “elaboração” é sempre relacionada à produção deste gênero textual.

As outras dez incidências do termo estão sempre relacionadas à elaboração de materiais didáticos. Inclusive, oito dessas ocorrências são a expressão exata “elaboração de material didático” e ocorrem em quatro disciplinas obrigatórias do currículo. As disciplinas de Libras II e Sociolinguística (4º semestre), Língua Latina II (6º semestre) e Didática em Letras (7º semestre) preveem a criação de recursos de ensino. Os quatro componentes, seja no conteúdo programático, seja nos objetivos específicos, fazem menção<sup>15</sup> à elaboração de materiais didáticos para o ensino

---

<sup>15</sup> As disciplinas apresentam os seguintes trechos: Libras II - “elaboração de material didático para ser trabalhado na Educação Básica através da produção de vídeos” (UFPel, 2019, p. 93); Sociolinguística - “análise e elaboração de material didático voltado para a Educação Básica com base nos conteúdos trabalhados na disciplina” (UFPel, 2019, p. 98); Língua Latina II - “elaboração de material didático

básico conforme as discussões realizadas nas aulas. Logo, ao propor a autoria, estes espaços ultrapassam o nível apenas da análise e/ou avaliação destes elementos.

Ademais, a expressão exata “elaboração de material didático” ainda ocorre quatro vezes na disciplina optativa de Ensino de Língua Portuguesa II. O conteúdo programático é voltado para a discussão do ensino da oralidade, da leitura, da produção escrita e da análise linguística. Porém, a disciplina não se limita a uma discussão teórica sobre estes aspectos. Ao propor a elaboração de material didático tanto para as habilidades de recepção quanto de produção, o componente une o estudo da teoria com a prática da elaboração, estabelecendo um espaço de autoria para os professores de português em formação inicial.

Por fim, a palavra “elaboração”, embora não esteja junto de “material didático”, ainda se relaciona à produção destes recursos na disciplina optativa de Tecnologias da Informação e da Comunicação e Ensino. No conteúdo programático deste componente estão os trechos “elaboração de páginas pessoais para a internet: blogs” e “elaboração de aulas interativas, utilizando o computador como ferramenta” (UFPel, 2019, p. 195). O desenvolvimento destas atividades contribui para atingir um dos objetivos específicos da disciplina que é o de “repensar a produção de material didático em formato digital” (UFPel, 2019, p. 195). Neste sentido, este componente, além de apresentar uma abordagem autoral, também aborda a questão da tecnologia na formação inicial de professores de línguas, algo que não costuma estar presente nos currículos (Feijó-Quadrado; Vetromille-Castro, 2022).

Além das oito incidências mencionadas acima e de uma ocorrência na disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação e Ensino, “material didático” ainda ocorre seis vezes em outras quatro disciplinas. A disciplina obrigatória de Teorias e Práticas de Leitura, ofertada no 1º semestre, tem como um dos seus objetivos específicos “analisar sequências didáticas para embasar futuras produções de material didático a ser trabalhado na Educação Básica sobre a prática da leitura” (UFPel, 2019, p. 62). Embora essa disciplina demonstre uma preocupação com a elaboração destes recursos, não é possível, a partir da leitura do PPC, evidenciar alguma proposta de elaboração no semestre de oferta. Logo, ao

---

sobre língua latina para ser trabalhado na Educação Básica” (UFPel, 2019, p. 112); Didática em Letras - mesmo trecho mencionado na palavra “elaborar”.

se limitar à análise dos materiais, ela não pode ser considerada um espaço de autoria.

Ademais, as disciplinas obrigatórias de Estágio I e III (ambas de Observação em Língua Portuguesa e Literatura) e de Literatura Portuguesa apresentam trechos relacionados à elaboração de materiais didáticos. Os estágios apresentam os mesmos excertos em suas ementas – “[...] preparação de material didático para o ensino de português e literatura neste nível de ensino” (UFPel, 2019, p. 117, p. 134) – e no seu conteúdo programático – “preparação de material didático” (UFPel, 2019, p. 118, p. 134). Enquanto isso, Literatura Portuguesa tem no seu conteúdo programático o trecho “produção de material didático para a Educação Básica com base nos conteúdos da disciplina” (UFPel, 2019, p. 122). Assim, percebe-se que essas são mais três disciplinas que oferecem um espaço de autoria de materiais didáticos aos professores de português em formação.

Por fim, quanto ao descritor “materiais didáticos”, ele ocorre oito vezes ao longo do PPC. Estas entradas são em sete disciplinas, sendo elas: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira III, Ensino da Literatura, Literatura Infanto-Juvenil, Estágio I, Estágio III e Ensino de Língua Portuguesa II. Como quatro destes componentes já foram abordados na discussão dos descritores “elaborar” e “material didático”, discute-se, aqui, apenas a incidência do termo em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira III e Literatura Infanto-Juvenil.

Os componentes de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III são obrigatórios e ofertados no 4º semestre do curso de Letras - Português. Ambas as disciplinas mencionam os materiais didáticos nos seus objetivos específicos: enquanto a primeira propõe “analisar criticamente materiais didáticos trabalhados no âmbito da Educação Básica, os quais envolvam oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística” (UFPel, 2019, p. 94), a segunda pretende “analisar materiais didáticos relacionados ao conjunto das manifestações da Literatura Brasileira a partir da redemocratização política” (UFPel, 2019, p. 96). Enquanto isso, a disciplina obrigatória de Literatura Infanto-Juvenil, ofertada no 6º semestre, apresenta “analisar e produzir materiais didáticos para o trabalho na Educação Básica” (UFPel, 2019, p. 110) como um de seus objetivos específicos, o que demonstra uma perspectiva autoral ao propor também a produção destes recursos ao invés de focar apenas na análise como as duas primeiras disciplinas.

A partir da análise dos descritores apresentados acima, identifica-se a existência de um número considerável de componentes curriculares que abordam a questão dos materiais didáticos em uma perspectiva autoral no curso de Letras - Português. Dezesesseis das dezoito disciplinas nas quais os descritores foram encontrados discutem a temática. Destes componentes, treze têm uma perspectiva autoral e onze deles são obrigatórios aos estudantes em formação inicial. Um fator que pode ter colaborado para isso é a reestruturação curricular do curso com a atualização do PPC no ano de 2019. Neste sentido, apresenta-se, na próxima subseção, um comparativo entre os resultados encontrados tanto no PPC de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas quanto no de Letras - Português a fim de facilitar a visualização dos dados obtidos quanto aos espaços de autoria.

### **6.1.3 Comparando os dados dos PPCs**

Os cursos de Licenciatura em Letras, Português e Inglês ou apenas Português, são ofertados há bastante tempo na Universidade Federal de Pelotas. Ao focar na estruturação curricular, nota-se que eles apresentam características diferentes devido tanto ao fato de um ser uma licenciatura dupla e o outro uma licenciatura simples quanto às alterações que o PPC de Letras - Português sofreu recentemente. Contudo, ambos os cursos dialogam quanto às habilidades e competências esperadas dos futuros profissionais.

As Licenciaturas em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e em Letras - Português buscam formar profissionais capazes de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos para mediar o processo de ensino e aprendizagem de línguas nos espaços em que atuam. Para isso, os currículos reconhecem os materiais didáticos como parte da profissão docente e, conseqüentemente, elencam a capacidade de analisá-los e utilizá-los de maneira crítica e reflexiva como uma habilidade esperada dos egressos desses cursos (UFPel, 2013; UFPel, 2019). Porém, entre as demais características previstas nestes profissionais, não há menção à autoria destes recursos e nem ao seu potencial para o professor.

Desta maneira, ao focar apenas na análise e no uso dos materiais didáticos, os PPCs desconsideram a ação de elaborar materiais como uma característica relevante ao futuro docente. Isso poderia colaborar para a disseminação da crença de que o professor e o autor de materiais didáticos são papéis distintos, favorecendo

a pressuposição de que “a preparação de materiais didáticos exige um conhecimento que o professor não possui e, por isso, deve ser deixado para o especialista” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 181). Logo, se as disciplinas curriculares ficassem limitadas a esta concepção implícita no currículo, a autoria dos professores em formação poderia ser inibida. Porém, com a busca dos descritores “elaborar”, “elaboração”, “material didático” e “materiais didáticos”, percebeu-se que isso não ocorre.

Inicialmente, comparando os resultados das ocorrências encontradas nos PPCs, nota-se que Letras - Português menciona os descritores relacionados à autoria de materiais didáticos mais frequentemente do que Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas, como é possível observar na Tabela 6. Contudo, em ambos os currículos, as entradas sem correlação entre os termos buscados e a temática dos materiais didáticos acontecem em disciplinas de produção textual. Logo, compreende-se que, nestes componentes, mantêm-se a ideia de que a autoria está condicionada a produção de um texto, sendo o autor aquele que o produz.

Tabela 6 - Comparação das análises dos PPCs dos cursos investigados

Descritores	Português e Inglês (2013)		Português (2019)	
	Nº de entradas	Nº entradas relac. a MD	Nº de entradas	Nº entradas relac. a MD
elaborar	3	1	6	5
elaboração	8	2	14	10
material didático	6	6	15	15
materiais didáticos	3	3	8	8

Fonte: autora, 2024.

Ademais, além de perceber a diferença no significado atribuído à palavra autoria, a partir da análise dos descritores encontrados, foi possível evidenciar também a existência de espaços de autoria em menor ou maior quantidade nos PPCs investigados. Desta forma, na Figura 2, apresentam-se as disciplinas nas quais os termos foram encontrados e quais destes componentes se configuram como espaços de autoria a partir da abordagem proposta por cada um deles.

Figura 2 - Quadro de comparação dos espaços de autoria nos PPCs dos cursos investigados

<b>Licenciatura em Letras - Português e Inglês (2013)</b>
Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa (3º semestre)
Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa (3º semestre)
Estágio de Observação - Língua Inglesa (5º semestre)
Estágio de Observação - Língua Portuguesa e Literatura (5º semestre)
Estágio de Intervenção - Língua Portuguesa e Literatura (6º semestre)
Didática em Letras*
Literatura na Aula de Língua Inglesa*
Sociolinguística Educacional*
Pesquisa em Letras II*
Produção e Revisão do Texto Acadêmico*
Produção do Texto Acadêmico*
<b>Licenciatura em Letras - Português (2019)</b>
Teorias e Práticas de Leitura <sup>1</sup> (1º semestre)
Libras II <sup>1</sup> (4º semestre)
Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa (4º semestre)
Literatura Brasileira III (4º semestre)
Sociolinguística <sup>1</sup> (4º semestre)
Ensino de Literatura <sup>1</sup> (5º semestre)
Sintaxe II <sup>1</sup> (5º semestre)
Língua Latina II <sup>1</sup> (6º semestre)
Literatura Infanto-Juvenil (6º semestre)
Estágio I - Observação em Língua Portuguesa e Literatura (6º semestre)
Didática em Letras <sup>1</sup> (7º semestre)
Literatura Portuguesa <sup>1</sup> (7º semestre)
Seminário de Pesquisa I (7º semestre)
Seminário de Pesquisa II (8º semestre)
Estágio III - Observação em Língua Portuguesa e Literatura (8º semestre)

Estágio IV - Regência em Língua Portuguesa e Literatura (9º semestre)
Ensino de Língua Portuguesa II*
Tecnologia da Informação e da Comunicação e Ensino*

Fonte: autora, 2024.

Legenda:	
* disciplinas optativas;	
<sup>1</sup> disciplinas que pertencem à prática como componente curricular;	
 : material didático abordado em uma perspectiva autoral;	
 : material didático abordado em uma perspectiva analítica/avaliativa;	
 : considera-se autor aquele que produz um texto; os termos não se relacionam ao material didático.	

Ao considerar o PPC de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas, observa-se que, das oito disciplinas que abordam a discussão dos materiais didáticos, apenas cinco são obrigatórias. Nestas cinco disciplinas, a abordagem autoral, ou seja, a prática de elaborar materiais didáticos, predomina nos estágios ofertados a partir do 5º semestre. Antes dessa entrada em sala de aula, apenas as disciplinas de Linguística Aplicada, ofertadas no 3º semestre, trabalham com os materiais didáticos, sendo Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa a única a partir de uma perspectiva autoral. Enquanto isso, das três disciplinas optativas, duas discutem a temática a partir de uma perspectiva autoral e uma com uma abordagem analítica, ou seja, focando apenas na análise ou avaliação dos recursos.

Portanto, o PPC de Licenciatura em Letras - Português e Inglês conta com seis espaços de autoria. Das disciplinas obrigatórias apenas Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Estágio de Observação em Língua Inglesa, e os Estágios de Observação e de Intervenção em Língua Portuguesa e Literatura se configuram como espaços de autoria, já que Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa parte de uma abordagem analítica. Já das disciplinas optativas, Didática em Letras e Literatura na Aula de Língua Inglesa complementam esses espaços de autoria, enquanto Sociolinguística Educacional se volta apenas para a discussão do assunto sem propor a elaboração de materiais didáticos.

Diferente do currículo discutido acima, o PPC de Licenciatura em Letras - Português apresenta um número maior de espaços de autoria. Este documento propõe treze espaços para a elaboração de materiais didáticos, onde apenas as disciplinas de Teorias e Práticas de Leitura, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira III e aquelas nas quais os termos se relacionam à produção textual não partem de uma abordagem autoral. Neste sentido, destes treze espaços, onze são em disciplinas obrigatórias – Libras II, Sociolinguística, Sintaxe II, Ensino de Literatura, Língua Latina II, Literatura Infanto-Juvenil, Estágio I (Observação em Língua Portuguesa e Literatura), Didática em Letras, Literatura Portuguesa, Estágio III (Observação em Língua Portuguesa e Literatura) e Estágio IV (Regência em Língua Portuguesa e Literatura) – e dois em disciplinas optativas – Ensino de Língua Portuguesa II e Tecnologia da Informação e da Comunicação e Ensino.

Desta maneira, percebe-se que a diluição do trabalho com o material didático ao longo de disciplinas e semestres variados é outro contraste com o currículo da licenciatura dupla. Enquanto o PPC de Português e Inglês concentra a abordagem do material didático nas disciplinas de estágio, a partir do 5º semestre, o PPC de Português introduz essa discussão já no 1º semestre, com a disciplina de Teorias e Práticas de Leitura. Posteriormente, no 4º semestre, essa discussão é retomada e reforçada até o 9º, já que há oferta semestral de pelo menos uma disciplina que aborda a questão dos materiais didáticos ao longo dos semestres do curso de Letras - Português.

Além disso, é interessante mencionar que, dos onze componentes curriculares obrigatórios que partem de uma abordagem autoral, oito pertencem ao grupo de disciplinas com créditos dedicados às atividades de prática como componente curricular. A inserção dessa prática como componente busca integrar a teoria e a prática ao longo de toda a trajetória acadêmica do professor em formação, sem limitá-la às disciplinas de estágio (Brasil, 2002b; Brasil, 2015; Brasil, 2019). Percebe-se que é isso o que acontece no PPC de Português, o qual considera como atividades práticas “a leitura, a escrita e a produção de material” (UFPEl, 2019, p. 40) e distribui essa carga horária ao longo de disciplinas do 1º ao 7º semestre. Logo, é possível que esse seja um dos fatores que colabora para a abordagem do material didático ao longo de disciplinas e semestres variados, como mencionado acima.

Entretanto, no curso de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas, não há menção a disciplinas específicas dedicadas à carga horária de prática como componente curricular. Embora o PPC deste curso estabeleça 1h/a semanal de atividades práticas em todas as disciplinas, desde o primeiro até o último semestre, não há especificação do que se considera como atividades práticas, diferente do que ocorre no PPC de Português. Logo, a carência de definição e de especificação desta prática pode estar relacionada à limitação de espaços de autoria aos estágios curriculares obrigatórios.

Ademais, a questão acima também pode dificultar o desenvolvimento da identidade docente e do professor-autor no curso de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Caso a prática como componente curricular seja utilizada apenas para equilibrar a relação teoria-prática nas disciplinas do currículo, ou seja, se não existir de fato um momento prático nesta relação (Gagnoux, 2020), ela não desempenhará a sua função de articular as discussões teóricas com a prática, o que pode gerar uma dissociação entre o saber e o fazer (Tardif, 2014). Portanto, tendo em vista que o PPC de Português e Inglês não especifica as atividades englobadas por esse componente prático e considerando que os alunos terão mais oportunidades de exercitar a autoria de materiais didáticos a partir da segunda metade do curso, o estudo dos conhecimentos sobre a língua (gramática, literatura, abordagens de ensino, etc.) pode ser distanciado do estudo dos saberes pedagógicos e procedimentais e dos saberes estruturantes da autoria necessários para a elaboração destes materiais. Consequentemente, essa pode ser uma barreira para a identidade do professor-autor e para o desenvolvimento de percepções quanto a este papel, já que haverá uma certa distância temporal entre os pólos teórico e prático relacionados à autoria docente.

Por fim, cabe lembrar que a análise das oportunidades de elaboração de materiais didáticos nos componentes curriculares de cada curso e a comparação dos dados obtidos não teve como objetivo julgar as estruturas curriculares, mas sim refletir sobre as abordagens propostas por cada curso. Ademais, essa ação também possibilitou compreender de maneira mais aprofundada os relatos dos participantes quanto à própria autoria de materiais didáticos, tópico a ser discutido na próxima seção.

## **6.2 Saberes estruturantes da autoria docente na formação de professores de línguas**

Os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que fazem parte da identidade do professor (Tardif, 2014). Estes saberes estão relacionados a momentos teóricos e práticos que colaboram para o desenvolvimento dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Nesta última categoria, encontra-se o saber da autoria docente: um saber-fazer relacionado à prática de elaborar e/ou adaptar materiais didáticos e estruturado pela afetividade, a criticidade, a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica (Alves, 2023).

Cada um dos saberes estruturantes da autoria docente é expresso por meio de diferentes ações. Enquanto a afetividade envolve considerar os objetivos e expectativas dos alunos para elaborar o material didático e, ainda, buscar formas de se fazer presente no recurso desenvolvido, a criticidade está relacionada às formas pelas quais o docente propõe uma discussão e/ou reflexão crítica sobre o uso da linguagem (Alves, 2023). Já a intencionalidade pedagógica é “um processo de dar sentido, atribuir uma intenção, projetando-a conscientemente com uma finalidade” (Alves, 2023, p. 68) na elaboração de materiais didáticos, e a fluência tecnológico-pedagógica se baseia em habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais quanto ao uso da tecnologia para fins educacionais (Mallmann; Mazzardo, 2020). Sendo assim, esta seção discute os saberes estruturantes da autoria docente identificados nas narrativas de professores de línguas em formação inicial, contexto no qual a autoria docente pode ser desenvolvida.

### **6.2.1 Professores em formação inicial: 5º semestre**

Ao analisar as narrativas dos participantes do 5º semestre dos cursos de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Português, foi possível identificar dois saberes estruturantes predominantes nas descrições dos processos de autoria de material didático: a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica. Embora estes saberes tenham prevalecido ao longo dos relatos, a afetividade e a criticidade também apareceram, mas de forma menos consistente, como observado na Tabela 7.

Tabela 7 - Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente no 5º semestre

Saber	Port./Ing.	Port.	Total
intencionalidade pedagógica	11	5	16
fluência tecnológico-pedagógica	9	5	14
afetividade	5	4	9
críticidade	1	2	3

Fonte: autora, 2024.

A intencionalidade pedagógica se manifestou na narrativa de todos os participantes dos dois grupos analisados. Este saber foi expresso por meio de dois elementos principais: abordagens de ensino (englobando concepções de língua/linguagem e metodologias) e *design*.

Na licenciatura dupla, perceberam-se as noções de língua enquanto um sistema de regras e de língua como uma forma de interação. Logo, entre as abordagens mencionadas, alguns participantes citaram uma abordagem estrutural com foco na gramática e diálogos, e outros uma abordagem comunicativa voltada para o desenvolvimento das quatro habilidades de língua inglesa. Ademais, houve menção à metodologia ativa da gamificação e, também, à necessidade de adequar o material à faixa etária do público-alvo, para isso, recorrendo aos conteúdos pré-estabelecidos por documentos normatizadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto ao *design*, aqueles que mencionaram este elemento destacaram a sua função apelativa, ou seja, como uma forma de chamar a atenção do usuário do material.

Na licenciatura simples, a intencionalidade pedagógica foi evidenciada também nos dois quesitos mencionados acima. Quanto às concepções de língua/linguagem, dois participantes apresentaram uma concepção sociointeracionista, um ao propor práticas voltadas às habilidades de produção e recepção, e o outro ao pensar uma proposta baseada no trabalho com os gêneros textuais. Assim, estes participantes veem a língua como uma forma de interação, uma atividade sociointeracionista, e não como um sistema abstrato de formas linguísticas (Marcuschi, 2008). Ademais, uma metodologia expositivo-dialogada e uma metodologia mais lúdica foram mencionadas em duas narrativas, mas sem especificações de como isso seria desenvolvido. Por fim, o *design* apareceu com duas funções distintas nas narrativas da licenciatura simples: além de chamar a atenção, guiar o usuário também foi uma característica atribuída a este elemento.

Ainda em relação à intencionalidade pedagógica por meio do *design*, percebeu-se que esta característica predominou nas narrativas de participantes que já tiveram a oportunidade de elaborar material didático, seja no curso de Letras - Português e Inglês, seja no curso de Letras - Português. Contudo, diferente da licenciatura dupla, na qual todos os participantes que mencionaram o *design* destacaram apenas o caráter apelativo, na licenciatura simples, a função deste recurso não se limitou a prender a atenção do aluno. Pelo contrário, a intencionalidade pedagógica se manifestou também no relato da sequenciação das atividades, organizando-as para que o aluno fosse guiado do início ao fim do material. Ainda quanto a este grupo de respondentes, notou-se que a sequenciação das tarefas foi mencionada apenas por participantes que, além das oportunidades de elaboração de material didático oferecidas pelo currículo, participaram e/ou participam de um projeto de extensão que incentiva essa prática.

Nos trechos destacados das narrativas seguintes, é possível observar a intencionalidade pedagógica de acordo com o exposto anteriormente. No primeiro excerto, o participante menciona o uso de uma metodologia ativa (gamificação) e de elementos chamativos no *design* do seu material. Enquanto isso, no segundo relato, percebe-se uma abordagem voltada ao trabalho com os gêneros textuais, na qual o participante demonstra uma reflexão quanto à ordem das atividades (apresentar características do gênero, exemplos e atividades).

[...] Sobre como seria o material, **eu gosto muito da gamificação** e de atividades que envolvem tecnologia, então seguiria nesse caminho. O *design* provavelmente seria feito no canva ou em alguma outra ferramenta e **eu faria questão de utilizar elementos chamativos para a turma** (PI3, 2024).

**Eu pensaria em trabalhar o gênero das histórias em quadrinhos [...].** Para isso eu montaria uma apresentação de slides com **as características desse gênero e exemplos dele. Após, como atividade eu os desafiaria a completarem o quadro de uma das histórias** para despertar a curiosidade delas e verificar o conhecimento que possuem da língua (PP3, 2024).

A fluência tecnológico-pedagógica foi o segundo saber predominante nos dados analisados, estando presente em nove das onze narrativas da licenciatura dupla e em todas da licenciatura simples. Em ambos os cursos, os participantes demonstraram uma habilidade contemporânea em saber utilizar a tecnologia, mas com uma diferença nas práticas propostas. Em Português e Inglês, oito narrativas mencionaram o uso de algum recurso tecnológico – *Canva, PowerPoint, Word,*

*Photoshop* e sites em geral – para o processo de curadoria ou para a preparação do material didático. Isso foi semelhante no Português, onde três relatos também citaram algum aparato tecnológico para a elaboração do recurso de ensino. Porém, seis narrativas do Português e Inglês e duas do Português foram além deste uso mais instrumental da tecnologia. Estes relatos propuseram o trabalho com gêneros multimodais (vídeo, música) e a criação de atividades (jogos online e questionários interativos) nas quais os alunos pudessem utilizar o celular para interagir.

Abaixo, é possível observar os dois usos evidenciados da tecnologia na narrativa de um dos participantes.

[...] A partir daí escolheria um assunto para tratar sobre o conteúdo da aula, **procurando na internet material de apoio, como textos, vídeos e imagens**. É interessante utilizar a tecnologia nas aulas, portanto provavelmente **eu produziria uma atividade na qual os estudantes pudessem utilizar o celular como questionários interativos** (PI6, 2024).

Desta maneira, ao observar as práticas envolvendo a tecnologia na descrição dos processos de autoria, notou-se que todos os participantes demonstram a habilidade contemporânea em saber como utilizar um recurso tecnológico para um fim educacional. Contudo, poucos professores em formação inicial transcendem o uso técnico da ferramenta, ou seja, a maioria deles ainda não consegue criar uma ambiência mediada pela tecnologia ou gerenciar o seu uso criticamente, como discutido por Mallmann e Mazzardo (2020). Ademais, percebeu-se que, em ambos os cursos, os relatos nos quais o uso da tecnologia difere do geral são, predominantemente, de participantes que fizeram e/ou fazem parte de projetos de ensino e/ou extensão vinculados às suas graduações.

Quanto à afetividade, esse saber não foi tão frequente no Português e Inglês, aparecendo em apenas cinco das onze narrativas, quanto no Português, onde esteve em quatro dos cinco relatos. Independente da frequência, em ambos os cursos, a afetividade esteve relacionada a duas ações principais: selecionar aspectos do interesse dos estudantes, seja um assunto ou um texto, e elaborar um material para ajudá-los com as suas dificuldades. Estas características podem ser observadas nos seguintes trechos em destaque:

Provavelmente eu montaria o design baseado na faixa etária da turma ou **sobre algum dos interesses dos alunos como animes ou cantores pop para que eles se aproximem mais do material** (PI8, 2024).

Eu pensaria em trabalhar o gênero das histórias em quadrinhos para alunos do 6º ano do fundamental **a fim de auxiliá-los em dificuldades**

**envolvendo leitura e escrita** (PP3, 2024).

A ação de considerar os interesses do público-alvo e as suas necessidades de aprendizagem para desenvolver o material didático demonstra a empatia, a preocupação e o comprometimento destes professores em formação inicial. Ao invés de considerar o aluno um mero receptor de conteúdo, estes participantes pretendem contextualizar aquilo que ensinam com as expectativas dos estudantes e, assim, suprir as necessidades evidenciadas. Ademais, isso demonstra a disponibilidade destes participantes para interagir com os alunos, de forma que possam usar o conhecimento obtido nesta interação para aproximar o estudante do conteúdo. Conseqüentemente, estas características se relacionam a uma das maiores vantagens de elaborar e/ou adaptar os próprios materiais: personalizar o recurso para o contexto de ensino no qual o docente atua (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019). Por fim, em ambos os cursos, a incidência deste saber também predominou em narrativas de participantes que já tiveram a oportunidade de criar os próprios materiais em algum momento da formação inicial.

Quanto à criticidade, este saber foi o menos frequente em ambos os cursos, aparecendo em apenas uma narrativa do grupo de participantes de Português e Inglês e em duas narrativas do Português. Na licenciatura dupla, o participante mencionou o uso de perguntas reflexivas e atividades descontraídas para incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico, como observado no trecho abaixo. Embora não sejam fornecidas outras informações sobre como isso seria feito, acredita-se que aconteceria por meio do trabalho com o gênero textual, já que a narrativa cita o uso de música, livro ou poema.

[...] **Faria perguntas reflexivas aos alunos** antes de apresentar o conteúdo. Ao final, **encerraria com alguma atividade descontraída** como um jogo, música ou até mesmo um recorte de algum livro/poema **que incentive o pensamento crítico do aluno** (PI11, 2024).

Enquanto isso, na licenciatura simples, um dos participantes mencionou o trabalho com textos que abordassem alguma discussão social, e o outro citou a necessidade de utilizar recursos diversos e pensar materiais que atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Assim, a criticidade foi expressa, no primeiro caso, por meio de um movimento intencional do professor em apreender a realidade e auxiliar o aluno a explorá-la por meio da linguagem, e, no segundo caso, por meio da reflexão sobre a própria prática de elaboração, destacando que isso demanda do

docente uma prática diversificada. Por fim, este saber, em específico, foi mencionado apenas por participantes que, além das oportunidades de autoria ofertadas nas disciplinas curriculares, frequentaram e/ou frequentam outros projetos nos quais também já exercitaram a autoria.

A partir da análise das narrativas dos participantes de ambos os cursos, percebeu-se que a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica parecem ser saberes que não demandam tanta prática para serem desenvolvidos, já que o primeiro apareceu em todas as narrativas e o segundo predominou na maior parte delas, independente de os participantes já terem elaborado ou não os seus materiais didáticos. A mobilização da intencionalidade pedagógica de forma mais frequente pode estar relacionada ao momento no qual os participantes se encontram no curso, pois, por estarem na metade da formação, eles já passaram por disciplinas que abordam o papel do professor e do ensino de línguas, como Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Linguística Geral, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa (UFPel, 2013; UFPel, 2019). Quanto à fluência tecnológico-pedagógica, a sua mobilização pode estar relacionada à presença constante de recursos tecnológicos no dia a dia dos professores em formação, seja no uso pessoal, seja nos espaços nos quais circulam, o que justifica o uso mais instrumental destes aparatos, como discutido anteriormente.

Quanto à afetividade e à criticidade, a primeira predominou nas narrativas de participantes que já tiveram a oportunidade de criar os próprios materiais e a segunda apenas nos relatos de participantes que, além das oportunidades de autoria oferecidas pelo currículo, participaram e/ou participam de outros projetos de ensino e/ou extensão. Logo, isso pode indicar que, para o desenvolvimento destes saberes, é preciso mais práticas de autoria em contextos reais, ou seja, nos quais os professores em formação possam conhecer os alunos para quem lecionam. Ademais, percebeu-se que os relatos destes estudantes com mais experiências de autoria também demonstram uma mobilização diferente dos saberes da intencionalidade pedagógica (a função do *design* do recurso) e da fluência tecnológico-pedagógica (a inserção da tecnologia no material), como mencionado anteriormente.

As diferenças apresentadas por participantes com mais oportunidades de autoria podem ser resultado da rotinização. Este termo se refere a quando o

professor realiza uma ação de forma repetitiva até se tornar parte integrante da sua prática docente (Tardif, 2014). Segundo Alves (2023), na medida em que o professor intensifica a elaboração dos seus próprios materiais, os saberes estruturantes da autoria docente começam a ganhar estabilidade, sendo mobilizados de forma mais frequente. Logo, os professores em formação que participam de projetos de ensino e/ou extensão que promovem a elaboração de materiais podem apresentar diferenças na mobilização dos saberes estruturantes por já terem uma certa rotina de elaboração de recursos educacionais, o que difere de participantes que têm esta oportunidade apenas em uma ou outra disciplina curricular.

Por fim, foi possível identificar um perfil de autoria docente nas narrativas de duas participantes do Português. Segundo Alves (2023), a estabilidade dos saberes estruturantes colabora para a existência de um perfil de autoria, o qual se configura por meio da dinâmica estabelecida entre a intencionalidade pedagógica, a fluência tecnológico-pedagógica, a afetividade e a criticidade. Esta dinâmica foi identificada nos relatos de indivíduos que mobilizaram os quatro saberes estruturantes da autoria docente, como se pode observar no seguinte exemplo:

Primeiramente eu procuraria observar as turmas para que assim eu possa desenvolver um plano de aula que supra a necessidade daqueles para quem ministrarei a aula. Após ter feito a escolha (optaria pela turma a qual eu pudesse agregar conhecimento, ou seja, mais carente), eu faria pesquisas em materiais didáticos que pudessem me orientar no desenvolvimento desse plano. Em relação ao plano, provavelmente optaria por apresentar textos interessantes para a faixa etária e que abordassem alguma discussão social, mas que ao mesmo tempo levasse a um entendimento melhor do tema a ser tratado (a matéria). Usaria um vídeo ou música para a introdução do assunto, a fim de motivá-los, e então, após a leitura do texto e a discussão sobre ele, entregaria aos alunos um material a ser "respondido", como forma de avaliá-los (PP4, 2024).

Na narrativa exposta, percebe-se que a afetividade, expressa pela intenção de criar um material voltado para as necessidades e os interesses dos alunos, e a criticidade, manifestada na seleção de textos voltados para uma discussão social, são saberes canalizados pela intencionalidade pedagógica refletida na sequenciação das tarefas (introdução, leitura, discussão e atividades), as quais se relacionam à fluência tecnológico-pedagógica por meio do trabalho com gêneros multimodais. Esta dinâmica se fez presente apenas nos relatos de indivíduos que foram e/ou são integrantes de um projeto de extensão vinculado ao curso de Letras - Português, ou seja, são participantes que, novamente, têm mais contato com a elaboração de materiais didáticos.

Portanto, a partir da análise das narrativas, evidenciou-se que professores em formação no início do 5º semestre dos cursos de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Português já apresentam saberes estruturantes da autoria docente. Entre estes saberes, a intencionalidade pedagógica está na base dos processos de autoria dos participantes, já que foi evidenciada nas dezesseis narrativas analisadas. Enquanto isso, a fluência tecnológico-pedagógica foi o segundo saber predominante, aparecendo em todas as narrativas da licenciatura simples e em nove das onze narrativas da licenciatura dupla. Contudo, a afetividade e a criticidade foram menos evidentes e predominaram nos relatos daqueles que participam de ações extracurriculares: a primeira esteve em cinco das onze narrativas da licenciatura dupla e em quatro das cinco produções da licenciatura simples; já a segunda apareceu em apenas três narrativas, duas do Português e uma do Português e Inglês. Logo, com base na discussão desta seção, entende-se que a mobilização e a articulação dos saberes estruturantes da autoria docente parecem ser facilitadas na medida em que os participantes têm oportunidades de elaboração de material didático além daquelas vivenciadas nas disciplinas curriculares.

### 6.2.2 Professores em formação inicial: 8º semestre

Ao analisar as narrativas dos participantes do 8º semestre dos cursos de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Português, percebeu-se que a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica prevaleceram nas descrições dos processos de autoria enquanto a afetividade e a criticidade foram menos frequentes. Na Tabela 8, pode-se observar a incidência destes quatro saberes.

Tabela 8 - Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente no 8º semestre

Saber	Port./Ing.	Port.	Total
intencionalidade pedagógica	3	8	11
fluência tecnológico-pedagógica	3	7	10
afetividade	0	4	4
criticidade	1	1	2

Fonte: autora, 2025.

A intencionalidade pedagógica esteve presente nas narrativas de onze<sup>16</sup> dos doze participantes dos dois grupos analisados. Embora este saber tenha predominado na menção das abordagens de ensino, englobando concepções de língua/linguagem e metodologias, ele também apareceu quando alguns participantes citaram o *design* dos seus recursos.

Na licenciatura dupla, além de uma prática pautada nos documentos normatizadores, os participantes também destacaram o uso da abordagem comunicativa e de metodologias ativas nos seus processos de autoria. Quanto ao *design*, tanto a função apelativa quanto a pedagógica deste elemento foram citadas pelos professores em formação inicial. Contudo, enquanto a abordagem fez parte da narrativa de três participantes, o *design* foi destacado apenas por dois deles, sendo esses alunos regulares que já tiveram oportunidades diversas de elaboração de materiais didáticos ao longo do curso.

Na licenciatura simples, a abordagem de ensino foi o único ponto pelo qual a intencionalidade pedagógica se manifestou. Enquanto três participantes destacaram uma concepção sociointeracionista, pautada no trabalho com o gênero textual, outros dois preferiram uma abordagem gramatical. Ademais, os participantes mencionaram perspectivas diferentes quanto ao sujeito no centro do processo de ensino e aprendizagem: enquanto dois citaram a necessidade de uma prática mais ativa, outro colocou o professor como sujeito principal na sala de aula. Logo, a partir das narrativas, evidenciam-se abordagens de ensino e concepções de linguagem variadas nos processos de autoria de materiais didáticos destes participantes.

Nos trechos destacados nas narrativas abaixo, observa-se a presença da intencionalidade pedagógica de acordo com os pontos mencionados anteriormente. No primeiro excerto, o participante destaca o uso da BNCC para iniciar o seu processo de elaboração, menciona o aluno como personagem principal da aula e, embora não ofereça muitos detalhes, cita a função apelativa (chamar a atenção) e pedagógica (facilitar o entendimento) do *design*. Já no segundo excerto, o participante enfatiza o controle do docente sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e aponta para uma abordagem estrutural ao destacar a correção das normas gramaticais.

---

<sup>16</sup> Diferente do 5º semestre, onde a intencionalidade pedagógica esteve em todas as narrativas, não foi possível identificar este saber na narrativa de apenas um participante do 8º semestre. Provavelmente, isso se deve à falta de informações na produção do participante.

Primeiro pensaria em que turma essa aula seria aplicada, em seguida **consultaria a BNCC para saber o conteúdo ideal para a turma, assim como as habilidades a serem trabalhadas.** [...] O material contaria com atividades impressas, apresentação do conteúdo por slides e algum material de apoio. As **atividades seriam interativas com os alunos, colocando o aluno como foco da aula.** O **design seria pensado para chamar a atenção dos alunos e tornar o entendimento mais fácil.** [...] (PI13, 2024).

O material seria impresso e teria suporte de áudio visual, seguiriam a concepção mais possível alternativa. **Os trabalhos seriam feitos pelos alunos sob o controle do professor, seria uma aula participativa, com espaço para os alunos darem as suas ideias, depois seriam corrigidos baseados nas normas gramaticais de interpretação de texto, produção textual.** [...] (PP14, 2025).

A fluência tecnológico-pedagógica foi o segundo saber predominante entre as narrativas dos participantes do 8º semestre. Este elemento esteve em todas as narrativas do Português e Inglês e em sete dos nove relatos do Português. Dois participantes da licenciatura dupla e quatro da simples destacaram o uso da tecnologia para a preparação do material didático, seja no processo de curadoria, seja na materialização do recurso. Enquanto isso, um participante da licenciatura dupla e três da simples, além do uso citado pelos seus colegas, mencionaram a inserção de gêneros multimodais no material criado e, ainda, o uso de aparatos tecnológicos, por parte dos alunos, para a realização de atividades, como *quizzes* digitais e gravação de vídeos, propostas no recurso desenvolvido. Estas diferenças quanto à fluência tecnológico-pedagógica podem ser observadas nos trechos em destaque das seguintes narrativas.

[...] Sendo assim, um conteúdo introdutório seria interessante, apresentando ele de uma forma mais lúdica. **Eu olharia vídeos de apresentação pessoal em inglês** em situações parecidas com as dos alunos, propondo atividades em que os alunos trabalhassem em grupos. As atividades teriam um teor mais lúdico para chamar mais a atenção dos alunos, com **imagens, o próprio vídeo de apresentação em uma situação específica** como 'apresentação pessoal em uma entrevista' (PI12, 2024).

[...] Para montar um material **eu faria pesquisas em diferentes sites.** Eu escolheria uma prática mais ativa com conteúdo mais voltado à literatura, **utilizando slides, vídeos, fotos** entre outras coisas, para chamar a atenção dos alunos e assim convidar eles a participar da minha aula (PP7, 2025).

A partir dos dados analisados, evidencia-se que todos os participantes cujas narrativas apresentam a fluência tecnológico-pedagógica demonstram uma habilidade contemporânea ao utilizar a tecnologia. Isso se torna evidente quando os professores em formação inicial mencionam o acesso a sites não apenas para terem ideias, mas também para criarem o *layout* dos seus materiais didáticos. Porém, o

número de participantes que transcende estes usos mais basilares ainda é menor, ou seja, poucos professores em formação inicial conseguem utilizar a tecnologia de uma forma mais crítica e reflexiva.

Quanto à afetividade, este saber esteve presente apenas nas narrativas de quatro participantes do curso de Letras - Português. Estes professores em formação destacaram a necessidade de considerar as características (pessoais e contextuais) dos seus alunos para elaborar e/ou adaptar materiais didáticos que fossem interessantes ao público-alvo. Estas ações demonstram a empatia e a preocupação dos participantes em proporcionar aos alunos um material que dialoga não apenas com as suas realidades, mas também com os seus interesses. Sendo assim, no excerto abaixo, a afetividade aparece quando o participante menciona a importância de conhecer a escola e o seu público para a seleção do material e, também, ao considerar conteúdos e temáticas consumidos pelos alunos no seu processo de autoria.

1º passo: **conhecer o público da escola, a classe social dos alunos que frequentam, isso ajudaria na escolha de materiais e texto para trabalhar.** 2º passo: escolheria uma turma de anos finais do fundamental, talvez um 9º ano, pelo fato de ser um desafio visto que pela idade são alunos mais difíceis de propor atividades e eles aderirem com mais facilidade. 3º passo: buscaria um conto curto porém com uma temática que atraísse a atenção de alunos nessa faixa etária. 4º passo: **minha busca pela temática seria a partir de conteúdos digitais mais consumidos pelos alunos** (PP9, 2025).

Por fim, a criticidade foi o saber menos evidente nos relatos dos professores em formação do 8º semestre. Este saber apareceu nas narrativas de apenas dois participantes, um do Português e Inglês e outro do Português. Na licenciatura dupla, a criticidade se expressou por meio de uma reflexão do participante quanto à própria prática docente, o que ocorre quando o indivíduo coloca a pesquisa como uma etapa necessária no seu processo de elaboração a fim de refletir sobre como abordar o assunto com os alunos. Enquanto isso, na licenciatura simples, o participante enfatizou o desenvolvimento de atividades que explorassem a pesquisa, o debate e a argumentação. Estas duas formas pelas quais a criticidade se manifestou podem ser observadas nos destaques dos excertos abaixo.

[...] Levaria em consideração os recursos disponíveis e **começaria a fazer pesquisa sobre o conteúdo. Dessa forma, poderia refletir sobre a melhor maneira com a qual conseguiria trabalhar o assunto com os alunos** [...] (P114, 2024).

**[...] Aplicaria atividades em que os alunos consigam debater, pesquisar e defender a sua opinião [...] (PP12, 2025).**

Ademais, foi possível identificar, entre os dados do 8º semestre, um perfil de autoria, ou seja, uma das narrativas apresentou os quatro saberes estruturantes da autoria docente possibilitando que se trace uma dinâmica na mobilização dos elementos. Na seguinte narrativa, percebe-se que a intencionalidade pedagógica se manifesta quando o participante menciona seguir o método de ensino da escola. Embora não haja mais detalhes, pressupõem-se que a abordagem de ensino utilizada seria aquela proposta pelo seu ambiente de trabalho. Logo, este saber canaliza não apenas a afetividade, expressa ao mencionar o desenvolvimento de um material interessante e pertinente aos alunos, mas também a criticidade presente na intenção de promover atividades focadas na argumentação. Além disso, os três saberes ainda se conectam e se relacionam à fluência tecnológico-pedagógica empregada no processo de elaboração do material, seja com o uso da internet para ter ideias, seja com o uso da inteligência artificial generativa para aprimorá-las.

Pesquisa sobre o método de ensino da escola, escolheria a turma de acordo com a idade e procuraria conteúdos que envolvessem a participação dos alunos, iria escolher um material que fosse interessante e pertinente aos alunos da turma escolhida, tiraria ideias da internet e de práticas anteriores bem sucedidas. Aplicaria atividades em que os alunos consigam debater, pesquisar e defender a sua opinião. Usaria IA para uma melhor organização dos planos e das ideias elaboradas por mim (PP12, 2025).

A partir da análise das narrativas de participantes do 8º semestre dos cursos investigados, percebe-se que a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica continuaram sendo os saberes mais presentes, enquanto a afetividade e a criticidade se manifestaram menos nos relatos dos processos de autoria de materiais didáticos. Entre estes saberes, a predominância da intencionalidade pedagógica em onze dos doze relatos parece apontar para a presença deste saber na base do processo de autoria dos participantes. Quanto à fluência tecnológico-pedagógica, a sua incidência em dez dos doze relatos indica que o uso de recursos tecnológicos é um fator bastante presente nos processos de autoria de materiais didáticos dos professores em formação inicial, seja para a etapa de curadoria, seja para a concretização do recurso. Enfim, tendo em vista a presença da afetividade em quatro narrativas e da criticidade apenas em duas, parece que os professores de línguas em formação, na segunda metade dos cursos,

ainda não têm momentos nos quais estes dois saberes possam ser explorados de forma mais aprofundada.

Por fim, foi possível perceber que propostas diferentes envolvendo a intencionalidade pedagógica (*design* com uma característica pedagógica) e a fluência tecnológico-pedagógica (inserção de gêneros multimodais e recursos tecnológicos dentro do material) e a manifestação da afetividade e da criticidade também predominaram nas narrativas de participantes que já elaboraram materiais didáticos e que participaram/participam de projetos de ensino e/ou extensão que promovem práticas de elaboração de materiais didáticos. Contudo, não é possível afirmar que apenas estes aspectos são responsáveis pela diferença na emergência dos saberes entre os participantes do 8º semestre. Isso se deve ao fato de que a maioria dos outros participantes cujas narrativas não demonstram essas características na mobilização dos saberes também já experienciaram a elaboração de materiais e participaram/participam de ações de ensino e/ou extensão.

### 6.2.3 Concluindo

A partir da discussão anterior, percebe-se que os saberes estruturantes da autoria docente são mobilizados tanto por participantes ao fim da primeira metade da formação inicial quanto por participantes no fim de todo este processo formativo. Na seguinte tabela, é possível observar a ocorrência destes saberes em cada um dos períodos analisados.

Tabela 9 - Ocorrência dos saberes estruturantes da autoria docente nos semestres investigados

Saber	5º semestre	8º semestre
intencionalidade pedagógica	16	11
fluência tecnológico-pedagógica	14	10
afetividade	9	4
criticidade	3	2

Fonte: autora, 2025.

A mobilização dos saberes da autoria docente, individualmente, foi expressa de maneira similar entre os dois períodos, ou seja, as ações por meio das quais cada um destes saberes foi evidenciado eram semelhantes nos relatos dos participantes do 5º e do 8º semestre. Assim, a intencionalidade pedagógica foi evidenciada por meio das abordagens de ensino (envolvendo concepções de

língua/linguagem e metodologias) e *design* do material; a fluência tecnológico-pedagógica esteve nos relatos do uso de algum aparato tecnológico para a criação do material, seja utilizando-o na etapa de elaboração, seja inserindo-o dentro do recurso criado; a afetividade foi expressa por meio da consideração de características pessoais e contextuais dos estudantes para elaborar e/ou adaptar o material; e, por fim, a criticidade foi evidenciada na reflexão dos participantes quanto à própria prática e no desenvolvimento de atividades que explorassem o pensamento crítico por meio da pesquisa, debate e/ou argumentação. Contudo, tendo em vista os dados da tabela anterior, percebe-se que a incidência destes saberes foi diferente.

Ao observar a ocorrência de cada um dos saberes estruturantes da autoria docente em ambos os semestres investigados, evidencia-se uma tendência na manifestação destes elementos. Enquanto a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica predominaram, a afetividade e a criticidade não foram tão constantes nos relatos dos participantes tanto do 5º quanto do 8º semestre. Logo, é possível traçar algumas considerações a respeito destes saberes a partir do que foi analisado.

Baseado nos dados obtidos, a intencionalidade pedagógica e a fluência tecnológico-pedagógica parecem ser saberes que não demandam tanta prática para serem desenvolvidos, já que ambos apareceram em quase todas as narrativas, independente de os participantes já terem elaborado ou não os seus materiais didáticos. A mobilização da intencionalidade pedagógica de forma mais frequente pode estar relacionada ao processo de formação inicial dos participantes: ao estarem na metade dos cursos, eles já passaram por disciplinas que abordam o papel do professor e do ensino de línguas e, ao estarem no fim dos cursos, eles já cursaram ao menos uma disciplina de estágio, onde o contato com a rotina docente e com a elaboração de materiais é intensificado. Logo, estas experiências, tanto teóricas quanto práticas, podem colaborar para a mobilização da intencionalidade pedagógica, a qual parece estar na base do processo de autoria dos participantes devido à predominância identificada nos relatos.

Além disso, a partir da presença da fluência tecnológico-pedagógica, evidencia-se que o uso de recursos tecnológicos é um fator bastante presente nos processos de autoria de materiais didáticos dos professores em formação inicial, seja para a etapa de curadoria, seja para a concretização do recurso. Logo,

percebeu-se que todos os participantes cujas narrativas apresentam a fluência tecnológico-pedagógica demonstram uma habilidade contemporânea em saber como utilizar a tecnologia. Contudo, muitos deles ainda não desenvolvem propostas mediadas pela tecnologia e/ou propostas que gerenciam o uso destes recursos de maneira crítica (Mallmann; Mazzardo, 2020). Sendo assim, este uso mais passivo dos recursos tecnológicos pode estar relacionado à forma como os participantes interagem com estes recursos no seu dia a dia, ou seja, é possível que eles utilizem esses aparatos de uma maneira mais instrumental, visando apenas as suas funcionalidades básicas – busca de informações, uso de redes sociais, etc. (Torsani, 2016; Rabello; Cardoso, 2022). Conseqüentemente, sem uma formação aliada à perspectiva dos letramentos digitais e multiletramentos, os participantes podem transpor estas características de um uso pessoal para a elaboração dos seus materiais sem refletir sobre como estes artefatos poderiam ser utilizados de uma maneira diferente.

Enquanto isso, a afetividade e a criticidade foram os dois saberes que, em ambos os semestres investigados, estiveram menos presentes nas narrativas. A afetividade envolve estar aberto ao diálogo, escutar aquilo que os alunos têm a dizer e considerar estas informações na elaboração do material (Alves, 2023; Freire, 1996). Já a criticidade engloba uma reflexão quanto à própria prática e a apreensão do contexto dos alunos a fim de pensar um material que explore o uso da linguagem de forma crítica (Alves, 2023). Tendo em vista as características destes dois saberes, percebe-se que eles demandam o desenvolvimento de uma relação com o público para quem o material é planejado. Logo, é preciso que os participantes estejam inseridos em um contexto real de ensino para que o desenvolvimento destes saberes seja estimulado. Ademais, é importante que o período de inserção dos professores em formação inicial neste espaço não seja muito curto, tendo em vista a necessidade da criação de um vínculo com os estudantes.

Portanto, considerando os dois pontos mencionados acima, é possível que a afetividade e a criticidade não tenham sido mencionados tão frequentemente devido às características internas das oportunidades de elaboração que os participantes experienciaram. Até a primeira metade dos cursos, é comum que as propostas de elaboração de material, dentro das disciplinas curriculares, sejam pensadas para um público abstrato. Logo, compreende-se porque estes saberes predominaram nos relatos de participantes do 5º semestre que já elaboraram materiais em projetos, ou

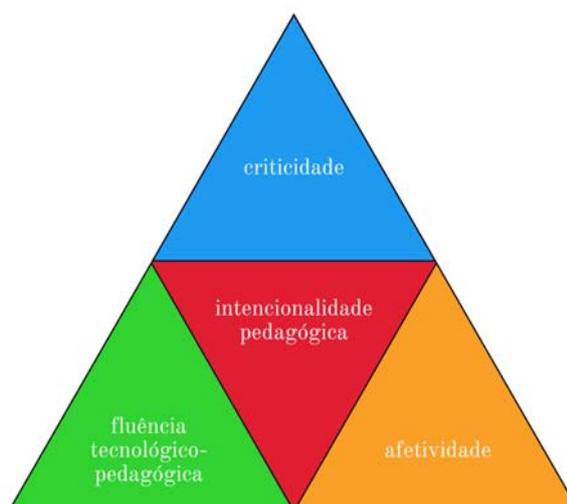
seja, para um público definido. Contudo, mesmo conhecendo o público para quem o material é planejado, é possível que os participantes, tanto do 5º quanto do 8º semestre, não tenham tido tempo o suficiente para criar uma relação com os alunos e conhecê-los de maneira mais próxima a ponto de inserir aspectos particulares desta interação no material desenvolvido. Desta maneira, para que os saberes da afetividade e da criticidade sejam provocados, os currículos, de maneira geral, podem inserir e/ou intensificar a discussão sobre a importância destes elementos ao longo da prática formativa. Ademais, talvez, seja possível repensar os espaços de autoria estimulando e promovendo mais idas ao ambiente escolar para que os participantes estejam mais próximos deste contexto. Assim, essas podem ser iniciativas proveitosas para o estímulo não apenas da afetividade e da criticidade, mas também dos outros saberes que compõem a autoria docente de materiais.

Ademais, ainda foi possível perceber que, em ambos os semestres investigados, propostas diferentes envolvendo a intencionalidade pedagógica (*design* com uma característica pedagógica) e a fluência tecnológico-pedagógica (inserção de gêneros multimodais e recursos tecnológicos dentro do material) e a manifestação da afetividade e da criticidade predominaram nas narrativas de participantes que já elaboraram materiais didáticos e que participaram/participam de projetos de ensino e/ou extensão que promovem práticas de autoria. Entre os participantes do 5º semestre, percebeu-se que a mobilização dos saberes parecia ser facilitada na medida em que os participantes tinham mais oportunidades de elaboração de material didático, já que, nas narrativas destes participantes, evidenciou-se uma mobilização diferente dos saberes, como mencionado. Contudo, ao analisar os dados do 8º semestre, não foi possível afirmar que apenas a quantidade de oportunidades de elaboração seja responsável pela diferença na emergência dos saberes entre os participantes deste período. Isso se deve ao fato de que a maioria dos outros participantes do 8º semestre cujas narrativas não demonstraram estas características na mobilização dos saberes também já experienciaram a elaboração de materiais e participaram/participam de ações de ensino e/ou extensão. Logo, diferente dos participantes do 5º semestre, onde foi possível perceber que a mobilização dos saberes parecia ser facilitada de acordo com as oportunidades de elaboração de material didático, não é possível fazer esta afirmação quanto aos professores em formação inicial do 8º semestre, já que eles têm características e oportunidades de elaboração muito similares. Contudo,

pode-se destacar a presença de projetos de ensino e/ou extensão como um fator relevante para as oportunidades de elaboração experienciadas pelos participantes tanto do 5º quanto do 8º semestre.

Para finalizar, tendo em vista a discussão anterior, na Figura 3, apresenta-se uma representação dos saberes estruturantes da autoria docente. É possível compreender a intencionalidade pedagógica, a fluência tecnológico-pedagógica, a afetividade e a criticidade como fractais constituintes da autoria docente de materiais didáticos. A mobilização destes saberes é influenciada por fatores externos – oportunidades de elaboração, aspectos subjetivos, contextuais e temporais – que compõem a rede da elaboração de materiais (Alves, 2023; Veloso, 2014), como mencionado anteriormente e como é explorado nas próximas seções deste estudo.

Figura 3 - Esquema da representação dos saberes estruturantes da autoria docente



Fonte: autora, 2025.

### **6.3 Percepções quanto ao processo de constituição identitária do professor-autor no contexto investigado**

O desenvolvimento da identidade docente, na formação inicial, está relacionado com o reconhecimento do estudante de licenciatura de que ele será professor (Pimenta, 1999). Assim, para que o professor em formação inicial se reconheça como autor, é importante que, além das oportunidades de autoria, ele considere a elaboração de materiais didáticos como parte da sua profissão e veja essa como uma atividade relevante. Contudo, fatores que facilitam e dificultam esse processo também podem estar relacionados à forma como os professores em

formação inicial se colocam diante deste papel, reconhecendo ou não a si mesmos como autores.

Portanto, para discutir a identidade de professor-autor nos professores de línguas em formação inicial, é pertinente compreender as suas percepções quanto à autoria docente. Isso envolve as noções dos participantes tanto a respeito do que a docência engloba, quanto de sentirem-se capazes de elaborar os próprios materiais. Ademais, tendo em vista as oportunidades de autoria experienciadas pelos estudantes, abordam-se, ainda, as percepções quanto à facilidade com a elaboração de materiais didáticos. Na Tabela 10, é possível ter um panorama inicial dos dados obtidos em relação a estes aspectos.

Tabela 10 - Análise geral dos dados dos participantes

	5º semestre	8º semestre
Total de participantes	16	12
Reconhecem a elaboração de material didático como parte da docência	6	6
Consideram relevante a elaboração de material didático	14	12
Podem ser considerados autores	12	10
Consideram-se incapazes de serem autores	10	5

Fonte: autora, 2025.

Os dados desta tabela são discutidos de forma mais aprofundada nas próximas subseções. Desta maneira, será possível analisar a percepção da constituição identitária do professor-autor entre alunos de 5º e 8º semestre dos cursos de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Letras - Português, considerando não apenas os espaços de autoria evidenciados nos currículos e àqueles experienciados pelos estudantes, mas também os saberes estruturantes da autoria docente por eles mobilizados.

### **6.3.1 Percepções quanto à importância da autoria docente**

#### **6.3.1.1 Professores em formação inicial: 5º semestre**

Os professores em formação inicial, tanto da licenciatura dupla quanto da licenciatura simples, destacaram três elementos principais englobados pelo trabalho docente: ensino, planejamento e afetividade.

O ato de ensinar foi mencionado por doze dos dezesseis participantes do 5º semestre dos cursos. A maioria destes professores em formação inicial reconhece o papel do docente como formador, ou seja, alguém responsável por guiar os alunos ao longo da aprendizagem e formar cidadãos críticos capazes de refletir sobre a sua realidade. Logo, estes participantes entendem que a docência vai além de apenas passar um conhecimento, pois, quando questionados a respeito do que engloba o trabalho docente, muitos expressaram variações dos excertos abaixo.

Guiar e ensinar seus respectivos alunos para que esses possam ter um futuro confortável e para que tenham conhecimento de mundo (PI3, 2024).

Um professor precisa formar cidadãos e, para isso, é preciso que, além de repassar o seu conhecimento (ensinar) sobre determinado assunto, ele também seja capaz de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico de cada aluno (PP4, 2024).

A preparação de aulas e a elaboração de materiais didáticos também foram consideradas ações englobadas pela docência. Contudo, a possibilidade de o professor desempenhar o papel de autor de suas aulas e materiais didáticos é expressa apenas por seis dos dezesseis participantes, sendo quatro da dupla licenciatura e dois da simples. Logo, embora estas atividades demandem bastante tempo do professor, elas ainda não parecem tão visíveis aos participantes do 5º semestre. Uma possível razão para isso é o fato de estes participantes, no semestre no qual se encontram, ainda não terem vivenciado experiências contínuas como professores em sala de aula. Embora a maioria deles já tenha tido alguma oportunidade de autoria de materiais didáticos ao longo do curso, elas podem não ter sido tão constantes quanto as do contexto real de ensino. Por isso, a elaboração talvez não tenha sido mencionada tão frequentemente como tarefa docente.

Por fim, o caráter afetivo da profissão também foi destacado, especialmente pelos participantes da licenciatura dupla. Para eles, o professor precisa estar atento às características do seu contexto de ensino e mostrar-se prestativo e compreensível às necessidades dos alunos a fim de resolver conflitos e ter uma boa relação com os estudantes. Esta característica da afetividade pode ser observada no trecho abaixo, onde há menção à sensibilidade e à paciência e, ainda, à elaboração de materiais didáticos, como apresentado acima:

Para mim, o trabalho de um professor engloba estudo e elaboração constante de materiais e atividades adequadas a cada turma, levando em conta as vivências destes indivíduos/aprendizes, engloba a sensibilidade e paciência, e conscientização de que cada aprendiz é único (PI9, 2024).

Embora apenas seis participantes tenham mencionado o planejamento de material didático como uma tarefa do professor, a maioria deles reconhece essa como uma ação relevante para o profissional. Quando, diretamente, questionados sobre a importância da autoria, quatorze dos dezesseis participantes afirmaram que a elaboração e/ou adaptação de material didático apresenta potencial seja para o professor, seja para os seus alunos.

A autonomia e a formação continuada foram os dois pontos principais relacionados à importância da autoria ao docente. Segundo os participantes, o professor não precisa ficar limitado a seguir um “*script*” quando elabora e/ou adapta os seus recursos de ensino, já que pode inserir discussões diferentes daquelas propostas pelo material base utilizado. Ademais, essa configura-se, ainda, como uma oportunidade de o docente aprofundar os seus conhecimentos sobre o que ensina e exercitar a sua criatividade. Logo, para os participantes, o professor tem a oportunidade de se atualizar e melhorar a sua prática a partir do exercício de elaboração e/ou adaptação de materiais, como exposto nos seguintes excertos.

Porque é importante o professor poder adaptar seu material ajustando a turma que será utilizado; porque quanto mais habilidade o professor tiver melhor ele realizará seu trabalho (PP2, 2024).

A necessidade de acompanhar a evolução do ensino, adapta ou cria materiais; a necessidade de alterar o que for necessário p/ atender às necessidades de cada turma/indivíduo; acompanhar a evolução tecnológica para englobar os alunos ao aprendizado (PI9, 2024).

Além disso, a autonomia proporcionada pela possibilidade de escolher elaborar o material didático também é vantajosa aos estudantes. De acordo com os participantes, ao elaborar o próprio recurso educacional, o profissional é capaz de personalizá-lo de acordo com as necessidades e o contexto social do público-alvo. Logo, isso é proveitoso para os alunos porque pode facilitar a assimilação do conteúdo ao relacioná-lo a aspectos conhecidos e, ainda, colaborar para a interação em sala de aula.

Por fim, dois participantes da licenciatura dupla afirmaram que ser autor dos próprios materiais didáticos não é relevante. Um deles fez esta afirmação porque ainda não se sentia preparado para desempenhar esta atividade. Enquanto isso, o outro relatou que a autoria é irrelevante porque a internet é uma fonte inesgotável de conteúdo. Logo, segundo ele, não há necessidade de o docente criar os seus recursos de ensino porque é possível utilizar materiais de outras fontes sem

necessidade de alteração. Embora a afirmação do participante seja verídica, faz-se a ressalva de que, diante desta situação, é preciso verificar se o material é de livre acesso ou possui direitos autorais.

Sendo assim, a partir da discussão acima, evidencia-se que a maioria dos participantes considera a elaboração de material didático uma tarefa relevante. Contudo, muitos deles ainda não a percebem como uma ação que pode ser desenvolvida pelo professor, já que poucos mencionaram a elaboração de material como tarefa constituinte da docência.

### **6.3.1.2 Professores em formação inicial: 8º semestre**

Os professores em formação inicial no 8º semestre dos cursos investigados destacaram quatro aspectos como constituintes do trabalho docente: o ensino, o planejamento, a afetividade e, por fim, o aperfeiçoamento.

O ensino foi mencionado por seis dos doze participantes do 8º semestre dos dois cursos investigados. Para estes professores em formação inicial, o papel do docente não é apenas ensinar um conteúdo específico. Na verdade, o professor, para a maioria deles, desempenha o papel de mediador, ou seja, alguém responsável por guiar o aluno ao longo do processo de aprendizagem, tornando-a significativa. Ademais, durante este processo, o docente também desempenha um papel de formador ao oferecer ferramentas para que os seus alunos circulem, efetivamente, pela sociedade. Nos seguintes excertos, observam-se estas colocações dos participantes.

Na minha perspectiva o trabalho do professor consiste em ensinar e possibilitar que os alunos tenham as ferramentas para ingressarem em um mercado de trabalho, na vida social e política, que ele entenda o poder da educação e o quanto ele saber cada vez mais importa (PP7, 2025).

Para além da aplicação das aulas, o professor deve planejar estas, tal qual as atividades e avaliação, o professor também atua como o principal mediador para fazer com que os alunos se interessem e participem das aulas (PI13, 2024).

Além de ensinar, o planejamento de aulas e de materiais didáticos também foram dois aspectos citados como parte da docência. Seis participantes, dois da licenciatura dupla e quatro da simples, reconhecem a autoria de materiais didáticos como parte da docência. Ademais, estes seis participantes, além de fazerem ou terem feito parte de projetos de ensino e/ou extensão, já cursaram ao menos uma disciplina de estágio. Portanto, é possível que as experiências destes dois espaços

formativos, especialmente os estágios, onde os alunos têm um contato mais próximo com a sala de aula, contribuam para o reconhecimento da elaboração de materiais didáticos como parte da docência, como exposto nos trechos abaixo.

Elaboração de material didático, cursos de aperfeiçoamento, empatia, adaptação de material didático para alunos neurodivergentes (PP12, 2025).

Um professor tem como objetivo auxiliar o aluno em seu processo de ensino-aprendizado. Dito isto, ele prepara materiais que considera adequados para determinada turma, utilizando-se de metodologias para atingir diferentes objetivos. [...] (PI14, 2024).

Por fim, a afetividade e o aperfeiçoamento foram os outros dois pontos destacados pelos professores em formação inicial, sendo ambos os elementos mencionados por quatro participantes, um da licenciatura dupla e três da simples em ambas as situações. Quanto à afetividade, os participantes destacaram a necessidade não apenas de conhecer, mas também de compreender a realidade dos alunos e o contexto de ensino no qual o docente atua. A partir disso, é possível que o docente considere as particularidades do seu contexto, demonstrando empatia ao elaborar aulas e materiais relacionados a tal espaço. Quanto ao aperfeiçoamento, os participantes citaram o domínio do conteúdo a ser ministrado, a necessidade de tempo para estudar e, provavelmente, se preparar para a aula, e a realização de cursos de aperfeiçoamento. Estes aspectos podem ser observados nos excertos seguintes, onde ambos os participantes enfatizam o olhar do professor para o contexto no qual atua e o seu conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado.

O entendimento e a percepção do professor enquanto educador sobre a realidade e capacidade de seus alunos, sempre atento às necessidades para melhor ensinar (PP13, 2025).

Acredito que o conhecimento do conteúdo, mas também conhecimento acerca dos seus alunos e contexto em que atua (PI12, 2024).

Além do número considerável de participantes que reconhece a elaboração de materiais didáticos como parte da docência, todos os professores em formação inicial no 8º semestre de ambos os cursos consideram essa uma prática relevante. Ademais, eles também citaram o potencial da autoria para discentes e docentes: os participantes do Inglês destacaram o potencial desta prática para os alunos, enquanto os do Português destacaram não apenas o potencial para os alunos, mas também para o próprio docente.

A reflexão sobre a própria prática e a formação continuada foram os dois

pontos principais relacionados à importância da autoria docente ao professor. De acordo com os participantes, ao elaborar os próprios materiais, o professor tem potencial para gerir melhor a sua aula, permitindo que ele reflita sobre a sua prática e faça alterações no material sempre que necessário. Ademais, os participantes também citaram o potencial da elaboração de material didático para dominarem o conteúdo e se manterem atualizados. Por fim, um participante ainda destacou o potencial da autoria para a autenticidade do docente no contexto no qual atua.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos também é vantajosa aos alunos. Ao criar os seus materiais didáticos, o professor tem a possibilidade de adaptá-los à realidade dos estudantes, considerando as suas necessidades e perfis diversos. Consequentemente, como colocado pelos participantes, é possível promover aulas mais dinâmicas e contextualizadas, já que nem sempre se encontra, em repositórios ou livros didáticos, um material pronto adequado aos objetivos da turma. Ademais, um participante também citou o próprio incentivo à autoria dos alunos, pois, segundo ele, há mais chances de os alunos serem autores se o professor desempenhar um papel autoral em sala de aula.

Tendo em vista a discussão anterior, é possível observar o potencial da autoria, tanto para o docente quanto para o discente, nos excertos abaixo.

Cada turma e cada aluno tem suas especificidades; levar materiais que foram adaptados é importante pois ajuda o professor a olhar para si mesmo e como está sendo sua didática, mudar a maneira de explicar faz muita diferença; quando o professor se propõe a elaborar os seus planejamentos, ele certamente irá incentivar seus alunos a serem autores também (PP9, 2025).

Adaptar o material conforme a necessidade da turma; criar atividades contextualizadas; motivar o aluno (PI13, 2024).

Por fim, evidencia-se, então, que todos os participantes do 8º semestre consideram a elaboração de materiais didáticos uma prática relevante. Ademais, seis dos doze participantes, além de evidenciarem a importância da autoria, reconhecem-na como uma tarefa do professor, ou seja, mencionaram a autoria de materiais quando questionados a respeito do que a profissão docente engloba.

### **6.3.1.3 Concluindo**

Para finalizar a discussão quanto às percepções dos professores em formação inicial a respeito da importância da autoria, observa-se a seguinte tabela:

Tabela 11 - Percepções quanto à importância da autoria docente

	5º semestre	8º semestre
Total de participantes	16	12
Reconhecem a elaboração de material didático como parte da docência	6	6
Consideram relevante a elaboração de material didático	14	12

Fonte: autora, 2025.

Há professores em formação inicial, em ambos os semestres investigados, que reconhecem a elaboração de material didático como parte da docência. Em ambos os semestres, seis participantes mencionaram a elaboração de materiais como uma tarefa a ser desenvolvida pelo professor. Contudo, considerando o total de participantes de ambos os períodos, parece que este reconhecimento está mais evidente no 8º semestre, já que metade destes participantes destacou que a docência engloba – além do ensino, da afetividade e do aperfeiçoamento – o planejamento de recursos educacionais. Logo, tendo em vista que, além das oportunidades de elaboração, todos os alunos do 8º semestre já cursaram alguma disciplina de estágio, é possível que as experiências obtidas nestes componentes curriculares, onde os alunos têm um contato mais próximo e contínuo com a rotina docente, tenham contribuído para esta percepção entre estes participantes.

Além disso, ao observar o total de professores em formação inicial que consideram a autoria docente uma prática relevante, evidencia-se uma tendência entre os participantes do 5º e do 8º semestre: a maioria deles reconhece a relevância da autoria de materiais didáticos não apenas para discentes, mas também para docentes. Cabe apenas destacar que dois dos participantes do 5º ainda não consideram a elaboração uma prática relevante enquanto todos os participantes do 8º semestre já demonstram esta percepção. Portanto, é possível afirmar que ambos os cursos de Licenciatura investigados contribuem para que esta visão seja desenvolvida entre os participantes não apenas na primeira metade dos cursos, mas também ao longo dos últimos semestres da graduação.

Por fim, estas percepções quanto ao potencial da autoria e ao que faz parte da docência, aliadas às oportunidades de elaboração de material didático, são capazes de colaborar para a identificação (ou não) dos professores de línguas em formação inicial com o papel de autor. Sendo assim, na próxima seção, apresentam-se as oportunidades de elaboração experienciadas pelos participantes

para, posteriormente, discutir como elas podem influenciar as percepções quanto à capacidade de ser autor e à facilidade com este processo.

### 6.3.2 Oportunidades de elaboração de material didático dos participantes

#### 6.3.2.1 Professores em formação inicial: 5º semestre

Ao analisar os espaços de autoria ofertados nos PPCs de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas e de Letras - Português, percebe-se que este apresenta mais oportunidades de autoria do que aquele. Até o fim do 4º semestre, a licenciatura simples tem cinco disciplinas obrigatórias que abordam o trabalho com o material didático, sendo três a partir de uma abordagem analítica e duas a partir de uma abordagem autoral. Enquanto isso, a licenciatura dupla apresenta apenas duas disciplinas obrigatórias, uma com perspectiva analítica e outra autoral, voltadas a esta temática. Na Tabela 12, observam-se quais são as disciplinas ofertadas por cada curso até o referido momento.

Tabela 12 - Espaços de autoria presentes nos PPCs até o fim do 4º semestre

Letras - Português e Inglês	Letras - Português
Linguística Aplicada e Ensino da Língua Inglesa (analítica)	Teorias e Práticas de Leitura (analítica)
Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa (autoral)	Libras II (autoral)
	Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa (analítica)
	Literatura Brasileira III (analítica)
	Sociolinguística (autoral)

Fonte: autora, 2024.

A presença dos espaços acima reflete, de certa forma, nas oportunidades de elaboração de material, de fato, vivenciadas pelos alunos. Na Tabela 13, observa-se as oportunidades citadas pelos participantes de ambos os cursos de acordo com a ordem de incidência.

Tabela 13 - Oportunidades de autoria vivenciadas pelos participantes do 5º semestre

	Português e Inglês	Português
1º	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa
2º	Ensino de Língua Inglesa Instrumental	Projeto de Extensão PRALER
3º	Programa Idiomas Sem Fronteiras	Teorias e Práticas de Leitura
4º		Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Fonte: autora, 2024.

Os participantes do Português citaram duas das cinco disciplinas que abordam o material didático, enquanto os participantes do Português e Inglês não mencionaram nenhuma das disciplinas que, segundo o PPC, trabalham com a temática. Ademais, enquanto o componente mencionado pelo público da licenciatura dupla não consta como um daqueles que aborda o material didático, os componentes citados pelos participantes da licenciatura simples não estão entre aqueles que propõem uma abordagem autoral. Logo, entende-se que a concretização dos espaços de autoria no ambiente acadêmico depende não apenas da sua existência no PPC, mas também da atitude do docente responsável pela disciplina, já que é dele a decisão final quanto à organização do componente. Por fim, os participantes de ambos os cursos ainda mencionaram, de forma significativa, a elaboração de materiais em projetos de ensino e/ou extensão, destacando a relevância destas iniciativas ao longo da formação inicial.

### 6.3.2.2 Professores em formação inicial: 8º semestre

Como mencionado anteriormente, o curso de Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas não apresenta, no seu PPC, tantos espaços de autoria quanto o curso de Letras - Português. Do início ao fim do curso, a licenciatura dupla apresenta cinco disciplinas obrigatórias<sup>17</sup> que abordam o trabalho com o material didático, sendo quatro delas a partir de uma abordagem autoral. Enquanto isso, a licenciatura simples tem quatorze disciplinas obrigatórias<sup>18</sup> voltadas à temática em

<sup>17</sup> Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Estágio de Observação (Língua Inglesa), Estágio de Observação (Língua Portuguesa e Literatura), Estágio de Intervenção (Língua Portuguesa e Literatura).

<sup>18</sup> Teorias e Práticas de Leitura, Libras II, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira III, Sociolinguística, Ensino de Literatura, Sintaxe II, Língua Latina II, Literatura Infante-Juvenil, Estágio I, Didática em Letras, Literatura Portuguesa, Estágio III, Estágio IV.

questão, sendo onze com uma abordagem autoral. Na Tabela 14, é possível observar as oportunidades de elaboração de material citadas pelos participantes de ambos os cursos de acordo com a ordem de incidência.

Tabela 14 - Oportunidades de autoria vivenciadas pelos participantes do 8º semestre

	<b>Português e Inglês</b>	<b>Português</b>
1º	Disciplinas (Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Inglês VI, Ensino de Língua Inglesa Instrumental, Estágios)	Disciplinas (Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Estágios)
2º	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
3º	Programa Residência Pedagógica	Outros projetos

Fonte: autora, 2025.

A maioria das disciplinas mencionadas pelos participantes se configuram como espaços de autoria de acordo com o PPC de cada curso. Na licenciatura dupla, as disciplinas de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e os estágios, embora os participantes não tenham especificado quais, são espaços de autoria propostos pelo PPC. Contudo, Inglês VI e Ensino de Língua Inglesa Instrumental não abordam a temática da elaboração de materiais didáticos segundo o documento normatizador. Quanto à licenciatura simples, todas as disciplinas mencionadas pelos participantes são componentes que abordam a questão dos materiais didáticos. Porém, Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa é o único componente que não tem uma abordagem autoral. Logo, reitera-se a importância da atitude docente diante do desenvolvimento da sua disciplina para a concretização dos espaços de autoria.

Além disso, um fato interessante, é a quantidade de disciplinas mencionadas pelos participantes do curso de Letras - Português. Embora a licenciatura simples tenha quatorze disciplinas obrigatórias voltadas à temática do material didático, um número pequeno foi mencionado pelos participantes do 8º semestre, já que muitos deles citaram não lembrar o nome das disciplinas nas quais tiveram as oportunidades de elaboração de material didático.

Por fim, percebe-se que os projetos de ensino, pesquisa e extensão também são oportunidades importantes para a elaboração de recursos educacionais. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica e ainda outros projetos também foram mencionados como

espaços nos quais os participantes do 8º semestre tiveram a possibilidade de serem autores dos seus materiais didáticos.

### **6.3.2.3 Concluindo**

Como mencionado ao longo deste estudo, a Licenciatura em Letras - Português apresenta mais oportunidades de autoria do que a Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Até o fim do 4º semestre, esta diferença na quantidade de espaços para a discussão e a elaboração de materiais didáticos refletiu nos relatos dos participantes da licenciatura simples, já que eles mencionaram mais oportunidades de elaboração em disciplinas do que os participantes do Português e Inglês até o fim da primeira metade dos seus cursos. Esta tendência de a licenciatura simples apresentar mais espaços de autoria, de acordo com o PPC, mantém-se até o fim do curso. Contudo, não foi possível identificar tantos destes espaços nos relatos dos participantes do 8º semestre da licenciatura simples, pois muitos deles citaram não lembrar o nome das disciplinas nas quais tiveram oportunidades de elaboração de material didático.

Ademais, em ambos os cursos, tanto no 5º quanto no 8º semestre, percebeu-se que os participantes deste estudo obtiveram experiências de autoria docente em algumas disciplinas que, de acordo com os PPCs, não são espaços de autoria por não proporem a prática de elaboração em si. Contudo, devido à atitude do professor responsável pelo componente curricular, os participantes tiveram a oportunidade de exercerem a sua autoria. Logo, entende-se que a concretização dos espaços de autoria depende não apenas da presença desta temática no documento normatizador, mas também da atitude docente diante da possibilidade de abordá-la e relacioná-la ao conteúdo do seu componente. Assim, iniciativas como essa colaboram para que a temática da autoria docente seja explorada de forma transversal ao longo da formação dos participantes ao invés de limitar-se a componentes previamente estabelecidos.

Além das disciplinas mencionadas pelos participantes do 5º e 8º semestre, projetos de ensino, pesquisa e extensão também foram apontados como espaços nos quais os participantes tiveram a possibilidade de serem autores dos seus materiais didáticos. Entre estes projetos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, os quais têm como objetivo inserir os licenciandos na rede pública de ensino a fim de aprimorar a

relação entre teoria e prática, foram citados de forma mais expressiva. Porém, há também projetos de pesquisa e extensão entre os outros espaços mencionados. Sendo assim, destaca-se não apenas a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão para o fomento à autoria docente de materiais didáticos, mas também a noção de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 14), ou seja, participar destes projetos retroalimenta a prática de autoria destes participantes e vice-versa.

Por fim, destaca-se que as disciplinas e projetos mencionados pelos participantes são essenciais para o desenvolvimento da identidade de professor-autor ao longo da formação inicial. Segundo Hall (2014, p. 109), a identidade é produzida em “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. Sendo assim, os espaços<sup>19</sup> mencionados podem ser considerados iniciativas específicas, situadas dentro do contexto acadêmico, que possibilitam o surgimento da identidade de autor nos professores em formação inicial. Ademais, tendo em vista que a elaboração de materiais didáticos é uma forma de desenvolver o saber docente e concretizar o fazer docente dos professores em formação inicial (Ramos; Carvalho, 2022), estas oportunidades colaboram para que os alunos desenvolvam e mobilizem saberes relacionados à autoria docente, como discutido na seção sobre os saberes estruturantes desta prática. Logo, os participantes que tiveram estas experiências podem ser considerados autores porque, além dos saberes evidenciados, eles passaram por um processo de autoria no qual precisaram desenvolver e/ou articular esses saberes que, até aquele momento, poderiam ter sido obtidos apenas por meio da teoria. Contudo, mesmo assim, estes participantes ainda podem se considerar incapazes de elaborar os seus próprios materiais e apresentar dificuldade com o processo de autoria, como abordado nos próximos tópicos.

---

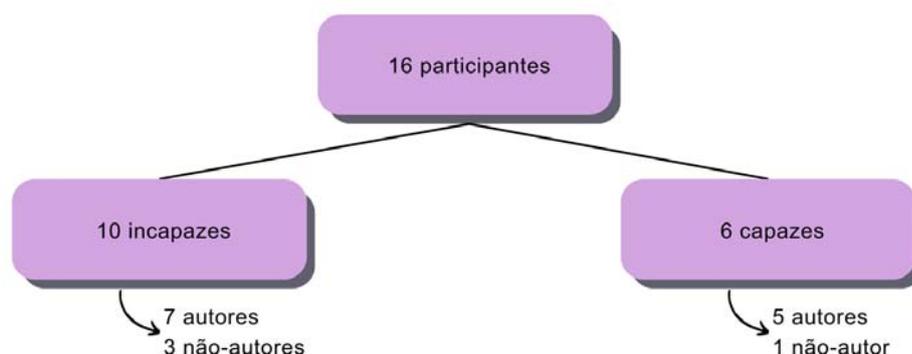
<sup>19</sup> Os espaços não são entendidos meramente como o local físico, fixo e estático, mas como um aspecto contextual, uma construção emergente de sentidos e significações, relacionado às práticas sociais (Scheifer, 2015).

### 6.3.3 Percepções quanto à capacidade de ser autor

#### 6.3.3.1 Professores em formação inicial: 5º semestre

Para investigar as percepções dos participantes quanto à capacidade de serem autores, primeiro eles afirmaram considerar-se capazes ou incapazes de desempenhar tal função e, depois, justificaram suas asserções. Desta forma, na Figura 4, observa-se a quantidade de participantes que se identificam ou não com a autoria de materiais didáticos.

Figura 4 - Esquema de participantes capazes e incapazes de serem autores no 5º semestre



Fonte: autora, 2024.

Análogo ao estudo de Rigonatto (2020), em que o público-alvo reconhecia a elaboração de material como uma forma de expressar a autoria docente, mas não se sentia preparado para tal prática, a maioria dos participantes do 5º semestre de ambos os cursos investigados afirma não se sentir capaz de ser autor dos próprios materiais. As causas desta incapacidade estão relacionadas a dois pontos principais: a falta de experiência e a falta de domínio de conteúdos. De acordo com os respondentes, a falta de experiência em sala de aula e a carência de contato tanto com materiais didáticos quanto com a sua análise contribuem para que eles se sintam incapazes de produzir materiais e, ainda, dependentes do auxílio de um professor da graduação. Quanto ao conteúdo, alguns participantes acreditam que, após cursarem componentes específicos do curso, como as disciplinas da educação e os estágios, terão mais confiança para serem autores.

Esta incapacidade de ser autor foi mencionada por dez dos dezesseis participantes, sendo três da licenciatura simples e sete da dupla. Entre estes dez participantes, três (dois do Inglês e um do Português) ainda não tiveram oportunidades de elaboração de materiais didáticos no curso. Enquanto isso, os outros sete (cinco do Inglês e dois do Português), além de demonstrarem saberes

estruturantes da autoria docente, já tiveram experiências de elaboração de materiais, seja em disciplinas curriculares, seja em projetos de ensino e/ou extensão desenvolvidos na universidade. Logo, embora estes sete possam ser considerados autores, as oportunidades por eles experienciadas podem não ter sido o suficiente para a autopercepção da autoria, já que eles se colocaram como incapazes de tal tarefa e, ainda, destacaram a falta de experiência com a elaboração e com a sala de aula como causadores disso.

A falta de experiência, tanto na elaboração quanto na sala de aula, pode estar relacionada à estruturação curricular das licenciaturas. Embora o PPC da licenciatura simples apresente mais espaços de autoria do que a licenciatura dupla até o 4º semestre, participantes de ambos os cursos mencionaram práticas de autoria apenas em duas disciplinas do Português e em uma disciplina do Inglês. Os participantes do Português tiveram esta oportunidade no 1º e, depois, no 4º semestre, enquanto alguns participantes do Inglês tiveram apenas no 4º semestre. Logo, alunos que não participam de ações de ensino e/ou extensão têm acesso a oportunidades esparsas de elaboração de materiais didáticos, o que pode contribuir para que se sintam incapazes. Ademais, embora a maioria dos respondentes tenha mencionado a participação em projetos que promovem práticas de autoria, é possível que elas não sejam constantes dentro destas ações, contribuindo também para que não se sintam preparados. Quanto à falta de experiência em sala de aula, nos cursos de formação inicial, o ingresso no espaço escolar regular acontece nos estágios curriculares obrigatórios, os quais começam a partir da segunda metade do curso. Por isso, é justificável que estes participantes mencionem esta falta de experiência dentro da sala de aula.

Ainda quanto à (in)capacidade de elaborar os próprios materiais didáticos, os pontos mencionados pelos participantes que se sentem incapazes são os mesmos fatores destacados pelos que se veem capazes. Dos seis participantes que se consideram capazes (quatro do Inglês e dois do Português), os cinco que já são autores destacam o conhecimento da língua e das teorias linguísticas proporcionado pelo curso e a experiência de já ter elaborado materiais em projetos de ensino e de extensão como aspectos fundamentais para esta sensação. Enquanto isso, o participante que ainda não possui experiência com a elaboração coloca a força de vontade e a criatividade como motivadores de tal posicionamento, destacando o seu potencial para ser autor. Desta forma, percebe-se que estes estudantes se

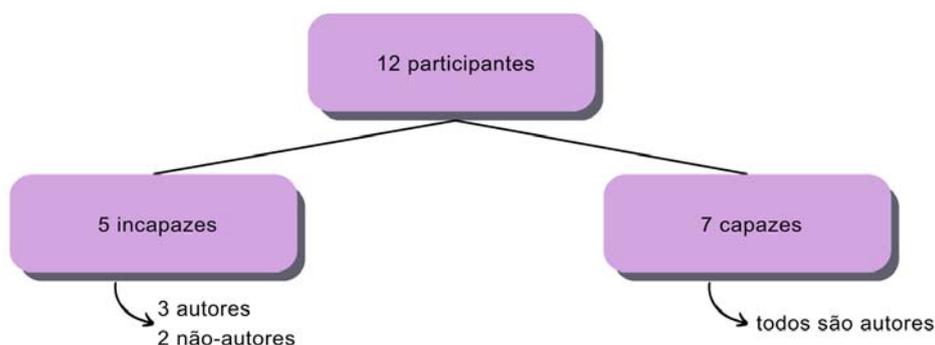
identificam com o fractal de autor e sentem-se, de certa forma, prontos para assumir tal identidade diante da necessidade de elaborar um material didático, diferente da posição assumida pelos participantes mencionados anteriormente.

A partir da discussão acima, percebe-se que, ao mesmo tempo que a maioria dos participantes não se considera apta para elaborar materiais, a percepção de cada um sobre este processo é bastante individual. Por isso, mesmo professores em formação que já são autores podem ainda não se perceber de tal maneira, e mesmo alguns que são autores e se consideram capazes podem ainda achar esse um processo difícil.

### 6.3.3.2 Professores em formação inicial: 8º semestre

Os participantes do 8º semestre também foram questionados quanto a se sentirem capazes de elaborar os próprios materiais didáticos e possíveis justificativas para tal resposta a fim de analisar se eles se identificavam com o papel de autor. Desta forma, na Figura 5, observa-se a quantidade de participantes que se sentem capazes ou não de elaborar os seus próprios materiais didáticos.

Figura 5 - Esquema de participantes capazes ou incapazes de serem autores no 8º semestre



Fonte: autora, 2025.

A partir do esquema, observa-se que sete dos doze professores no último semestre da formação inicial afirmaram serem capazes de elaborar os seus próprios recursos educacionais. Estes sete participantes (três da licenciatura dupla e quatro da licenciatura simples) já tiveram experiências de elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos em oportunidades anteriores no curso. Conseqüentemente, estes espaços de autoria vivenciados colaboraram para que eles se identificassem com o fractal de autor já que a experiência prática obtida ao longo da graduação foi um dos

fatores usados por estes participantes para justificar a capacidade de autoria. O outro fator mencionado foi o conhecimento teórico quanto ao processo de elaboração, ou seja, saber como abordar o conteúdo, as metodologias a serem utilizadas e como identificar as necessidades dos alunos. Estas duas razões mencionadas podem ser observadas nos seguintes excertos.

Conhecimento acerca dos conteúdos; diferentes metodologias; entendimentos acerca das necessidades dos alunos (PI12, 2024).

Já trabalhei com adaptação de materiais como livros didáticos; já precisei ser autora do meu próprio material; já fiz parte de projetos que abordaram essa questão (PI14, 2024).

Enquanto sete participantes afirmaram serem capazes de exercer a autoria, cinco da licenciatura simples colocaram-se como incapazes de elaborar os próprios materiais. Estes participantes citaram a necessidade de conhecimento teórico e de mais oportunidades práticas de elaboração como motivos para esta percepção de incapacidade. Embora todos estes participantes já tenham cursado ao menos uma disciplina de estágio, momento no qual a elaboração de materiais surge de forma mais expressiva de acordo com os PPCs, dois professores em formação ainda não elaboraram materiais ao longo do curso, o que justifica a falta de experiência apontada. Embora a experiência seja um ponto-chave para a manifestação do fractal de autor, percebe-se que ela pode não ser o suficiente para que o próprio indivíduo se sinta capaz de desempenhar tal papel, pois os outros três participantes já tiveram experiências de elaboração e demonstraram saberes estruturantes da autoria docente, mas ainda não se sentem aptos para tal prática. Logo, é possível que, neste caso, a insegurança quanto à elaboração esteja associada à forma com a qual os participantes veem a si próprios, já que uma das participantes citou se sentir incapaz de ser autora de materiais por ainda não se considerar uma professora, como exposto no seguinte relato.

Ainda preciso de mais experiência; não me sinto confiante; ainda não me considero uma professora (PP7, 2025).

A partir destes resultados, reitera-se o quanto a percepção dos participantes a respeito da capacidade de ser autor é bastante individual. Logo, além da prática de elaboração de material propriamente dita, há outros fatores envolvidos na identificação dos participantes com o fractal de autor.

### 6.3.3.3 Concluindo

Para finalizar a discussão quanto às percepções dos professores em formação inicial a respeito da capacidade de ser autor, pode-se observar a seguinte tabela:

Tabela 15 - Percepções quanto à capacidade de ser autor

	5º semestre	8º semestre
Total de participantes	16	12
Participantes incapazes de serem autores	10	5
Participantes capazes de serem autores	6	7

Fonte: autora, 2025.

Há professores em formação inicial que se percebem como autores, ao afirmarem serem capazes de criar os próprios materiais, na metade e no fim dos cursos investigados. Contudo, ao comparar os dados obtidos, percebe-se uma pequena diferença entre os participantes que se consideram incapazes de serem autores: enquanto a maioria dos participantes se considerava incapaz até o fim do 4º semestre, o mesmo não se aplica aos professores em formação inicial no 8º semestre, quando a maioria dos participantes se considera capaz de ser autor dos seus materiais. Logo, é possível que as experiências oferecidas pelo espaço universitário, em especial a partir da segunda metade dos cursos, colaborem positivamente para o desenvolvimento desta percepção.

Além disso, identificou-se dois pontos principais que colaboram para que os professores em formação inicial, de ambos os períodos analisados, sintam-se capazes ou incapazes de elaborar os seus recursos educacionais: a experiência e o conhecimento. Aqueles que se sentem capazes, colocam a experiência da elaboração e o conhecimento – tanto sobre o processo de autoria quanto sobre o conteúdo abordado – como fatores que colaboram para esta percepção. Contudo, os que se sentem incapazes citam a falta destes elementos – experiência e domínio de conteúdo – como razões para a incapacidade.

Por fim, foi possível perceber que, em ambos os períodos e cursos investigados, há participantes que já elaboraram materiais didáticos e demonstraram saberes estruturantes da autoria docente, mas ainda não se consideram autores. Inclusive, alguns destes participantes também mencionaram a falta de experiência como um fator que faz eles se sentirem incapazes. Logo, isso indica a

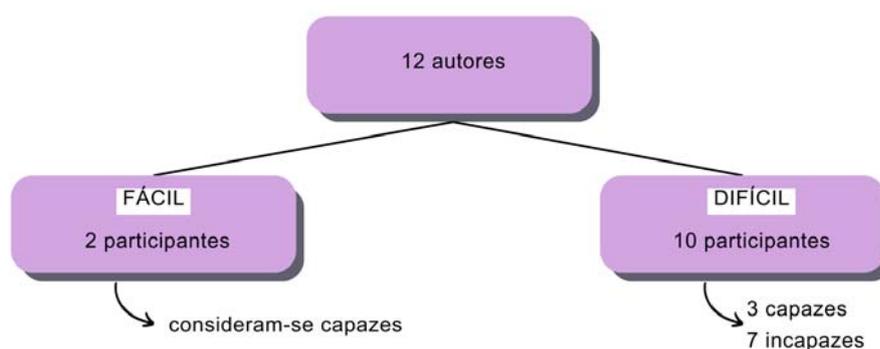
individualidade da percepção dos professores em formação inicial e a existência de outros elementos envolvidos na identificação dos participantes com o fractal de autor. Portanto, mesmo que a prática da autoria seja um ponto essencial para o desenvolvimento da identidade de autor, há fatores externos a este processo que influenciam as percepções dos participantes, fazendo com que eles próprios ainda não se vejam como autores. Sendo assim, na próxima seção, discutem-se, de forma mais específica, alguns dos fatores capazes de influenciar as percepções dos participantes quanto à facilidade ou dificuldade com a autoria docente, os quais podem, conseqüentemente, estar relacionados à identificação com o papel de autor.

### 6.3.4 Percepções quanto à facilidade com a autoria docente

#### 6.3.4.1 Professores em formação inicial: 5º semestre

Para discutir as percepções dos professores em formação inicial quanto à facilidade com a autoria docente, foram consideradas apenas as respostas de participantes que já elaboraram materiais didáticos, ou seja, que podem ser considerados autores. Sendo assim, na Figura 6, observa-se este total de participantes considerados autores – a partir das oportunidades de elaboração experienciadas e dos saberes estruturantes da autoria evidenciados – e, deste total, aqueles que acham o processo de autoria fácil ou difícil.

Figura 6 - Esquema quanto à facilidade ou dificuldade da autoria docente no 5º semestre



Fonte: autora, 2024.

Entre os doze participantes que já podem ser considerados autores, apenas dois da licenciatura dupla, além de considerarem-se capazes de serem autores, veem a elaboração de materiais didáticos como algo fácil. Enquanto um destes dois respondentes destaca o potencial da internet como fonte de curadoria de materiais e de recursos para o processo de produção e o auxílio de colegas e professores em

situações de dúvida, o outro menciona o conhecimento da língua e o interesse pelo processo de elaboração como facilitadores da autoria.

Em contrapartida, a partir do relato dos outros dez participantes, identificaram-se três conjuntos de motivos que podem dificultar a autoria, e que podem operar de forma conjunta e se potencializar: aspectos relacionados (1) ao próprio professor, (2) ao contexto no qual ensina e/ou (3) ao processo de autoria em si, como exposto na Tabela 16.

Tabela 16 - Aspectos que dificultam a autoria docente no 5º semestre

Particularidades do professor	Contexto de ensino	Processo de autoria
Pouca experiência com elaboração de materiais.	Diversidade das turmas.	Tempo.
Dificuldade do domínio de conteúdo.	Exigências da instituição.	Dificuldade de encontrar recursos e referências para utilizar no material.
Falta de criatividade.		

Fonte: autora, 2024.

Ao observar os elementos citados pelos participantes, percebe-se que o processo de autoria de materiais didáticos não acontece de forma isolada. Isso se torna evidente quando os professores em formação inicial reconhecem que, além de aspectos voltados à elaboração propriamente dita (busca e inserção de recursos, tempo), esta prática está intrinsecamente ligada aos conhecimentos e habilidades do professor (domínio de conteúdo, criatividade) e ao contexto no qual atua (diversidade escolar, demandas institucionais). Logo, como os três grupos estão diretamente relacionados, a ausência de algum elemento é vista, pelos participantes, como um fator que gera insegurança quanto ao processo de elaboração.

Além da insegurança quanto à elaboração dos materiais, os aspectos acima também contribuem para a incerteza dos participantes quanto à qualidade e/ou efetividade do material produzido, preocupação demonstrada por três respondentes. Esta característica pode ser um indício da presença da identidade de professor, já que, ao desenvolverem os seus materiais, além de se preocuparem com a qualidade, os participantes também buscam promover algo interessante aos alunos, como evidenciado em algumas narrativas.

Ademais, entre estes alunos que são autores e acham a elaboração difícil, há três participantes (dois do Português e um do Inglês) que se consideram capazes de

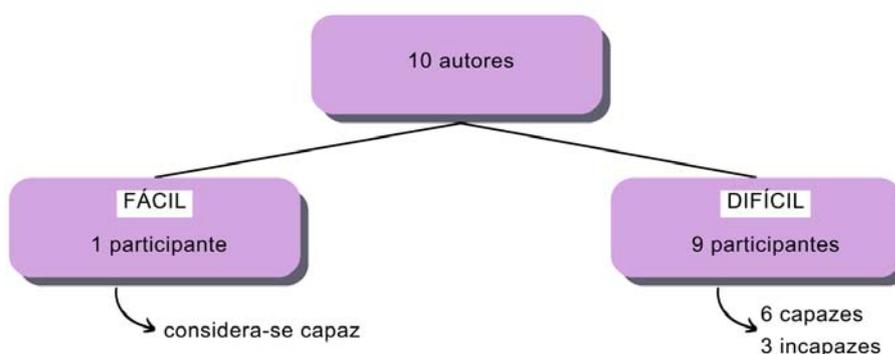
serem autores dos próprios materiais. Embora se identifiquem com o papel de autor e se sintam capazes devido às experiências práticas que já tiveram, eles apontam esse como um processo difícil porque, além de demandar tempo, há, na formação inicial, pouco auxílio sobre como elaborar e avaliar a qualidade dos materiais criados. Logo, ao ponderar sobre este último aspecto, parece existir uma carência de momentos formais de reflexão coletiva sobre a elaboração de materiais didáticos na formação inicial.

Por fim, ainda quanto a esses dez últimos participantes mencionados, é possível que os fatores que dificultam a autoria façam com que os professores em formação inicial não se identifiquem com o papel de autor. Entre os dez respondentes que apontam a elaboração de materiais didáticos como difícil, apenas três se consideram capazes de tal ação. Enquanto isso, sete participantes afirmam que não se consideram capazes de serem autores e veem esse como um processo difícil pelas razões citadas anteriormente. Portanto, é possível que os fatores mencionados pelos participantes façam com que eles se distanciem do papel de autor, gerando a sensação de incapacidade relatada.

#### 6.3.4.2 Professores em formação inicial: 8º semestre

Assim como no grupo anterior, apenas as respostas dos participantes que já elaboraram materiais didáticos foram consideradas para analisar a percepção quanto à facilidade com a autoria. Desta forma, na Figura 7, observa-se o número de participantes considerados autores – com base nas oportunidades de elaboração e na mobilização dos saberes estruturantes evidenciados – e o número daqueles que consideram a autoria um processo fácil ou difícil.

Figura 7 - Esquema quanto à facilidade ou dificuldade da autoria docente no 8º semestre



No 8º semestre, entre os dez participantes considerados autores, apenas um da licenciatura dupla, além de afirmar ser capaz de ser autor, coloca a autoria de materiais didáticos como uma atividade fácil. Este participante cita o uso de fontes externas (para ter ideias e tirar dúvidas) e o conhecimento sobre conteúdo, nível e público-alvo como facilitadores desta prática. Em contrapartida, todos os outros nove participantes (dois da licenciatura dupla e sete da simples) consideram a autoria um processo difícil. Os motivos para esta dificuldade podem ser classificados em três conjuntos: aspectos relacionados ao professor, ao contexto no qual ensina e ao processo de autoria em si, como exposto na Tabela 17.

Tabela 17 - Aspectos que dificultam a autoria docente no 8º semestre

<b>Particularidades do professor</b>	<b>Contexto de ensino</b>	<b>Processo de autoria</b>
Dificuldade do domínio de conteúdo.	Diversidade das turmas/alunos.	Acesso a recursos.
Falta de criatividade.		Cuidado ao selecionar o conteúdo.
		Tempo.

Fonte: autora, 2025.

Os participantes do 8º semestre destacaram o acesso a recursos externos para dar continuidade a elaboração do material, o cuidado na seleção do conteúdo e o tempo demandado para a elaboração como pontos que dificultam esta prática. Contudo, como observado acima, aspectos pessoais do docente – como a sensação da falta de criatividade e a dificuldade com o conteúdo – e elementos voltados ao contexto de ensino – como a dificuldade em relacionar o material didático ao contexto do aluno devido à diversidade das turmas – também constituem a rede de autoria e foram mencionados como aspectos que tornam a autoria trabalhosa. Portanto, a ausência de algum dos fatores acima pode afetar os níveis de segurança do professor, fazendo-o se questionar a respeito da qualidade e/ou efetividade do material, ponto mencionado também por três participantes.

Por fim, entre os nove professores em formação inicial que são considerados autores e colocam a elaboração de material como difícil, há seis indivíduos (quatro da licenciatura simples e dois da dupla) que se consideram capazes de serem autores dos próprios materiais. Embora eles se identifiquem com o papel de autor, a falta de espaço para discussão sobre a elaboração e a avaliação de materiais

didáticos nos cursos foi um elemento destacado como dificultador por estes participantes.

### 6.3.4.3 Concluindo

Para finalizar a discussão quanto às percepções dos professores em formação inicial a respeito da facilidade com a autoria de materiais didáticos, observa-se a tabela abaixo:

Tabela 18 - Percepções quanto à facilidade com a autoria docente

	5º semestre	8º semestre
Total de participantes	16	12
Participantes considerados autores	12	10
Participantes consideram a autoria fácil	2	1
Participantes consideram a autoria difícil	10	9

Fonte: autora, 2025.

A partir da Tabela 18, percebe-se que a maioria dos participantes, embora já possam ser considerados autores de materiais didáticos, ainda tem dificuldade com o processo de autoria. Os motivos para esta dificuldade, em ambos os semestres analisados, estão relacionados a três conjuntos de aspectos, como apresentado na seguinte tabela.

Tabela 19 - Aspectos que dificultam a autoria docente ao longo dos cursos

	Particularidades do professor	Contexto de ensino	Processo de autoria
5º semestre	Pouca experiência com elaboração de materiais.	Diversidade das turmas.	Tempo.
	Dificuldade do domínio de conteúdo.	Exigências da instituição.	Dificuldade de encontrar recursos e referências para utilizar no material.
	Falta de criatividade.		
8º semestre	Dificuldade de domínio de conteúdo.	Diversidade das turmas/alunos.	Tempo.
	Falta de criatividade.		Acesso a recursos.
			Cuidado ao selecionar o conteúdo.

Fonte: autora, 2025.

Ao observar os aspectos que dificultam a autoria docente, evidencia-se dificuldades semelhantes entre os participantes do 5º e do 8º semestre dos cursos investigados. Isso mostra que o saber da autoria docente, por ser um saber docente experiencial, está sempre relacionado ao trabalho e à pessoa do trabalhador (Tardif, 2014). Logo, considerando os elementos citados pelos participantes, percebe-se que o processo de autoria de materiais didáticos não acontece de forma isolada. Pelo contrário, como discutido por Alves (2023) e Veloso (2014), esse é um processo em rede, ou seja, ocorre a partir da interação com o outro, sendo influenciado por aspectos subjetivos, contextuais e temporais que permeiam a rotina docente, e que, em recursividade, pode levar a inúmeras emergências.

A interação entre os elementos citados se torna evidente quando os professores em formação inicial reconhecem que, além de aspectos relacionados à elaboração propriamente dita (busca e inserção de recursos, seleção de conteúdo, tempo), esta prática está diretamente ligada às particularidades docentes, como os conhecimentos e habilidades do professor (experiência, domínio de conteúdo, criatividade), e ao contexto no qual atua (diversidade escolar, demandas institucionais). Logo, como os três grupos estão intrinsecamente relacionados, podendo operar de forma conjunta e se potencializar, a ausência de algum elemento é vista, pelos participantes, como um fator capaz de gerar insegurança quanto ao processo de elaboração.

Devido à insegurança, a qual pode ser causada pela ausência de algum dos elementos anteriores, os professores em formação inicial podem também se questionar a respeito da qualidade e/ou efetividade do material desenvolvido, ponto mencionado por três participantes de cada semestre analisado. Para Silva e Borges (2021), estar inserido em uma comunidade de prática não apenas auxilia o desenvolvimento da identidade docente, mas também age positivamente na autoconfiança dos professores em formação. Logo, algo que parece colaborar para a segurança dos participantes quanto à eficácia dos seus materiais é a elaboração de recursos para turmas com as quais eles já tiveram experiência, o que foi mencionado por alguns participantes em suas narrativas.

Por fim, evidenciou-se que, em ambos os períodos e cursos analisados, há participantes que, embora sejam autores e se identifiquem com este papel, ainda acham a autoria difícil, pois há pouca ajuda sobre como elaborar e avaliar os materiais produzidos de forma autoral. Segundo Garcez e Schlatter (2017), ter um

espaço para a discussão coletiva entre professores formadores e professores em formação inicial sobre o processo de autoria docente é um princípio fundamental para o desenvolvimento de professores-autores. Contudo, tendo em vista a insegurança e a necessidade de auxílio mencionadas pelos participantes, isso parece ainda não estar tão presente na cultura dos cursos investigados. Logo, reitera-se a importância da existência destes espaços, desde o início até o fim do curso, para que os professores em formação inicial se vejam como autores e não se distanciem deste papel devido às dificuldades enfrentadas no processo de autoria.

## **7 Considerações finais**

O objetivo geral desta dissertação foi investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor no contexto da formação inicial de professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pelotas. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa a qual contou com a análise dos projetos pedagógicos dos cursos investigados e das narrativas do público-alvo, as quais foram obtidas por meio da aplicação de um questionário semiaberto. A partir dos dados obtidos, é possível tecer algumas considerações a respeito do desenvolvimento deste estudo.

O primeiro objetivo estabelecido foi identificar as oportunidades que os professores de línguas em formação inicial têm para elaborar e/ou adaptar materiais didáticos ao longo da graduação. Com a análise dos PPCs, evidenciou-se que ambos os cursos elencam a capacidade de analisar e utilizar materiais didáticos como uma habilidade esperada do egresso, reconhecendo o trabalho com os materiais didáticos como parte da profissão docente. Caso os currículos ficassem limitados apenas a essa ideia de analisar e utilizar os recursos educacionais, a crença de que professor e autor de materiais didáticos são papéis diferentes poderia se propagar em meio aos professores em formação inicial. Contudo, isso não ocorre porque os cursos oferecem oportunidades de elaboração de materiais ao longo da graduação. Enquanto a Licenciatura em Letras - Português apresenta um número maior de espaços de autoria e dilui esses momentos ao longo de toda a formação inicial, a Licenciatura em Letras - Português e Inglês e Respektivas Literaturas tem um número menor de disciplinas voltadas à elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos e concentra esses espaços nas disciplinas de estágio. Logo, de acordo

com os PPCs, oportunidades de elaboração de materiais são ofertadas aos alunos, mas, a partir do relato dos participantes, nem todas de fato se materializam.

O segundo objetivo deste estudo foi identificar os saberes estruturantes da autoria docente no processo de elaboração e/ou adaptação de material didático dos participantes. Analisando as narrativas dos participantes do 5º e do 8º semestre, é possível afirmar que os professores em formação inicial desenvolvem e mobilizam os saberes estruturantes da autoria ao longo da formação inicial. Faz-se esta afirmação porque a intencionalidade pedagógica, a fluência tecnológico-pedagógica, a afetividade e a criticidade foram evidenciadas nas narrativas de participantes de ambos os semestres. Contudo, enquanto os dois primeiros saberes predominaram nos relatos, os dois últimos saberes foram menos evidentes nas narrativas de ambos os períodos analisados. Logo, aponta-se a necessidade de um contato mais próximo e duradouro com o contexto real de ensino a fim de que estes dois saberes, intrinsecamente relacionados à interação do docente com os seus estudantes, sejam estimulados dentro da formação inicial.

O terceiro objetivo deste estudo foi analisar as percepções dos professores de línguas em formação inicial quanto à relevância da autoria, à capacidade de ser autor e à facilidade com tal prática. A partir da análise dos dados, evidenciou-se que o ambiente universitário colabora para o desenvolvimento da percepção de importância da autoria ao longo da formação inicial, já que a maioria dos participantes – tanto do 5º quanto do 8º semestre – apontou a autoria docente como uma prática relevante. Ademais, embora nem todas as oportunidades de autoria presentes nos PPCs se concretizem, aquelas experienciadas pelos participantes contribuem para que a identidade de professor-autor se manifeste entre os participantes. Contudo, muitos deles, especialmente ao fim da primeira metade do curso, ainda não se identificam com este papel. Embora a percepção de incapacidade de ser autor diminua ao longo do curso, fatores externos podem influenciá-la, como evidenciado ao explorar as percepções dos participantes quanto à facilidade com a autoria docente.

Desta forma, ao investigar a percepção da constituição identitária do professor-autor na formação inicial de professores de línguas, nota-se que, para a identificação dos participantes com este papel, é importante que o professor em formação inicial esteja inserido na rede que constitui o processo de elaboração de materiais didáticos. Para Garcez e Schlatter (2017), a articulação da formação inicial

com o contexto escolar é um elemento fundamental para o desenvolvimento de um professor-autor. Logo, quanto mais oportunidades de criar os próprios recursos de ensino para contextos reais de aplicação, melhor ele poderá compreender a relação entre os diferentes elementos que constituem essa rede. Ademais, isso poderá facilitar o processo de elaboração devido ao estímulo da reorganização dos saberes estruturantes da autoria docente por meio do hábito da elaboração de materiais.

Além disso, compreende-se, ainda, que a identidade do professor-autor e as percepções quanto a este papel não são fixas. As experiências de um indivíduo colaboram para a emergência de novos fractais identitários, os quais compartilham propriedades e coexistem no mesmo espaço (Sade, 2011). Logo, quando a identidade de professor-autor surge, ela se adapta e coexiste com os outros fractais identitários que constituem os participantes da pesquisa. Ademais, embora exista uma tendência à sua fixação, isso não é possível, já que a identidade está relacionada às possibilidades de mudança, oscilando entre processos que buscam estabilizá-la e processos que tentam subvertê-la (Silva, 2014).

Por fim, cabe mencionar que a constituição identitária é um processo dinâmico, influenciado não apenas pela interação entre os fractais identitários mas também por fatores externos, como o contexto (Sade, 2011). Sendo assim, embora alguns estudantes possam ser considerados autores, a identificação desses indivíduos com tal papel e as suas percepções quanto a serem capazes de elaborar materiais didáticos podem variar ao longo do tempo, seja devido ao contexto no qual se encontram, seja devido às demandas dos seus outros fractais constituintes. Portanto, um professor em formação inicial que se identifica com o fractal de autor pode, posteriormente, não se reconhecer de tal forma caso a prática de elaborar materiais didáticos não seja mantida ao longo do exercício da docência.

O desenvolvimento desta pesquisa apresentou algumas limitações relacionadas ao público-alvo. Além do uso da narrativa para identificar os saberes mobilizados pelos estudantes durante os seus processos de elaboração de materiais didáticos, teria sido interessante realizar uma entrevista com alguns dos participantes para aprofundar os dados obtidos. Ademais, tendo em vista a possibilidade de alguns espaços de autoria evidenciados nos PPCs não terem se concretizado, pois não foram mencionados pelos participantes, entrevistar os docentes dos cursos investigados também seria uma etapa relevante para compreender as suas concepções quanto ao trabalho com o material didático e

como isso poderia influenciar na concretização de espaços de autoria na formação inicial. Contudo, por questões de tempo e de volume de dados, adicionar estas etapas não seria viável.

Por fim, a partir deste estudo, é possível apontar sugestões para pesquisas futuras envolvendo a identidade de professor-autor. Para perceber, de maneira mais localizada, as mudanças nas percepções dos professores em formação inicial, sugere-se acompanhar um grupo específico de participantes por um tempo determinado da formação. Desta forma, pode-se observar quais espaços da graduação podem promover o desenvolvimento de quais saberes estruturantes da autoria docente, e como isto influencia as percepções e as emoções dos participantes quanto ao processo de autoria. Ademais, investigar como os professores formadores promovem a prática de autoria de materiais didáticos na formação inicial também pode ser vantajoso para compreender porque espaços de autoria previstos no PPC não se concretizam e porque espaços que, inicialmente, não são voltados para essa prática se tornam oportunidades de elaboração de materiais didáticos. Por fim, tendo em vista que a elaboração de materiais didáticos não é tarefa exclusiva de professores de línguas, sugere-se explorar a identidade de professor-autor em outras licenciaturas para compreender e aprofundar as particularidades quanto às diferentes áreas do conhecimento.

## Referências

ALVES, C. F. **Autoria como saber docente complexo**: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas. 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. Professor-autor de recursos educacionais abertos: uma identidade em construção. **Interfaces**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 188-206, 2020. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6668/4980](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6668/4980). Acesso em: 12 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANI, P. B. S.; MAGNUS, E. B. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. (Org.) **Informática na Educação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/curadoria>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BEVILÁQUA, A. F. *et al.* Princípios de curadoria de recursos digitais em inglês como segunda língua no ELO em nuvem. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 247-268, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80087/47256>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações**: Linguística Aplicada e Teoria Literária, v. 17, n. 2, 2005. p. 97-113.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

CABRAL, L. T.; SILVA, M. M. F. Pensando a docência para além da representação comum: uma discussão sobre profissionalidade, identidade docente e reconhecimento social. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 51–65, 2019. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7173>. Acesso em: 18 out. 2023.

COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. A interlocução com os pares na formação profissional e a construção da identidade do professor-autor-formador. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 554-576, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/17143/10555>. Acesso em: 28 nov. 2023.

DUARTE, G. B. **Professores em formação de inglês**: complexidade, escala comum de valores e identidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEIJÓ-QUADRADO, C. G.; VETROMILLE-CASTRO, R. Formação inicial de professores de língua(gem): análise de projetos pedagógicos e articulação com as dificuldades emergentes da pandemia de Covid-19. **ANTARES: Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 14, n. 32, p. 104-136, 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/10569>. Acesso em: 13 mai. 2024.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15973/12761>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIGNOUX, K. C. M. **Emergência da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês**: um estudo sob o viés da teoria da complexidade. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais em educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 6, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4083>. Acesso em: 19 abr. 2024.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.103-133.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/65232/pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 267-297. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer\\_da\\_autoria.html](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html). Acesso em: 02 set. 2023.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

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

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/599>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research: reading, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALLMANN, E. M.; MAZZARDO, M. D. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) e recursos educacionais abertos (REA)**. Santa Maria: UFSM, GEPETER, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834013>. Acesso em: 12 set. 2023.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PAIVA, V. L. M. O.; MURTA, C. A. R. Tecno biografias em três gerações. In: LEFFA, V. J. *et al.* (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 180-205.

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. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52706/751375153218>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PINHEIRO, D. S. **Itinerância autoral docente para criação de materiais didáticos: tensionamentos e potencialidades em tempos de cibercultura**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PINHEIRO, D. S.; MENEZES, M.; CORDEIRO, F. N. **Criar de um jeito hacker: experiências na/com a escola e a universidade**. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72405>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PORTO, W. A. A.; ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>. Acesso em: 18 out. 2023.

PRENSKY, M. H. Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: Journal of Online Education**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>. Acesso em: 2 set. 2023.

PRETTO, N. L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa de Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, [S. l.], p. 22-41, 2022. DOI: 10.5902/2176148571344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344/51010>. Acesso em: 01 jun. 2025.

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 326-340, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3265>. Acesso em: 19 jan. 2024.

RAMPAZZO, S. R. R. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIGONATTO, M. **A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RODRIGUES, A.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. A Construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 297-309, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052022000400297&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400297&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 18 out. 2023.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. *In*: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 205-226.

SCHEIFER, C. L. Pela (Re)Afirmação do Espaço na e para além da Linguística Aplicada: Apontamentos teóricos e empírico-metodológicos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 31, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22225>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes na UFRGS. *In*: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira / segunda língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 115-136.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, V. O.; BORGES, L. D. R. A Construção da Identidade do Professor: Um Estudo de Caso Envolvendo Graduandos em Letras-Inglês. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 381–402, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5191>. Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, A.; GERIBONE, V. V. Agência docente e suas bases: a produção de material didático de língua portuguesa e a observação da linguagem nas práticas sociais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 169-194, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3440>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TORSANI, S. **CALL Teacher Education: language teachers and technology integration**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português**. Pelotas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas**. Pelotas, 2013.

VELOSO, M. M. S. A. **O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da circulação no cotidiano da escola**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VILAÇA, M. L. C. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XVI, n, 4, p. 51-60, 2012. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/004.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf). Acesso em: 23 ago. 2023.

## Anexos

### Anexo A - Questionário

#### Questionário

Os dados obtidos neste questionário serão utilizados pela acadêmica Aline Mackedanz dos Santos para a sua pesquisa de mestrado intitulada “Professores de Línguas em Formação e a Constituição da Identidade de Professor-Autor”, a qual tem como objetivo compreender o processo de constituição identitária deste docente. Como exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a sua participação é voluntária e a sua identidade permanecerá confidencial durante a realização do estudo. Posto isto, preencha os seus dados de identificação e leia atentamente as questões propostas.

#### Dados de identificação

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Email: \_\_\_\_\_
3. Curso:     Português/Inglês     Português/Literatura
4. Semestre:  5º semestre         8º semestre
5. Sou aluno(a):
  - regular, cursei todas as disciplinas até aqui
  - irregular, ainda não cursei todas as disciplinas até aqui
6. Ano de ingresso: \_\_\_\_\_
7. Eu:
  - participo/participei do PIBID
  - participo/participei do Programa Residência Pedagógica
  - participo/participei de outro projeto de ensino        Qual? \_\_\_\_\_
  - atuei/atuo como professor na rede pública e/ou privada (excluída a experiência de estágio)

#### PARTE 1

1. Para você, o que engloba o trabalho de um professor?
  
2. Você já teve a oportunidade de elaborar os seus próprios materiais didáticos na sua trajetória acadêmica até aqui?  **SIM**     **NÃO**
  - a. Se a resposta para a pergunta anterior foi “**SIM**”, onde você teve essas oportunidades? Em disciplinas, projetos de extensão, projetos de ensino (PIBID, Residência Pedagógica), ações fora do âmbito acadêmico? Se lembrar, cite o nome da disciplina e/ou projeto.

- b. Embora a sua resposta para a pergunta anterior tenha sido “**NÃO**”, você lembra de já ter vivenciado, em alguma disciplina, uma discussão a respeito do assunto ‘material didático’? ( ) **SIM** ( ) **NÃO**

Para responder às próximas perguntas, tenha em mente que ‘**professor-autor**’ é aquele docente que elabora e/ou adapta materiais didáticos próprios ou de outros para utilizar em sala de aula.

3. Você considera relevante ser um professor-autor? ( ) **SIM** ( ) **NÃO**

4. Cite três pontos para justificar a sua resposta para a pergunta anterior:

- a. ....  
b. ....  
c. ....

5. No atual semestre em que você está, você se considera capaz de ser autor dos seus próprios materiais didáticos? ( ) **SIM** ( ) **NÃO**

6. Cite três pontos para justificar a sua resposta para a pergunta anterior:

- a. ....  
b. ....  
c. ....

**ATENÇÃO:** Se você ainda não precisou elaborar nenhum material didático (slides, unidades didáticas, folhas de atividades), deixe as questões 7, 8 e 9 em branco:

7. Quando você se depara com a necessidade de criar os seus próprios materiais didáticos, esse é um processo fácil ou difícil? ( ) **FÁCIL** ( ) **DIFÍCIL**

8. Cite três pontos para justificar a sua resposta para a pergunta anterior:

- a. ....  
b. ....  
c. ....

9. Além disso, se a sua resposta foi “**DIFÍCIL**”, o que poderia ser feito na sua formação acadêmica para que esse processo fosse mais fácil?

## PARTE 2

**Imagine a seguinte situação:** a escola mais importante da sua cidade está contratando novos professores para compor o seu quadro de funcionários. Você viu um anúncio justamente para a disciplina que você leciona e decidiu se candidatar. Felizmente, o seu currículo foi aprovado. Porém, a próxima etapa da seleção é ministrar uma mini-aula. Para essa mini-aula, você pode não apenas escolher o conteúdo e a turma, mas também deve criar o seu próprio material didático para utilizar com

os alunos. Como você quer muito essa vaga, é exatamente isso que você fará. Descreva, abaixo, o seu processo de autoria do material didático. Para isso, pense na seguintes questões:

O que você faria primeiro? Como você selecionaria a turma e o conteúdo? O que você levaria em consideração para planejar o seu material? De onde você tiraria ideias para criar o seu material? Como seria esse material? Como seriam as atividades desse material? Elas seguiriam alguma concepção de ensino e aprendizagem de línguas? Esse material teria um design específico? Se sim, qual? Por quê? Você usaria algum recurso tecnológico para planejar o seu material? Se sim, qual, quando e por quê?

---

---

---

---