

## Professores de línguas em formação inicial: relações entre crenças, saberes e conhecimentos sobre autoria de materiais didáticos

Language teachers in initial training: relationships between beliefs, knowledge and understanding of the authorship of teaching materials

Gabriela Bohlmann Duarte<sup>1</sup>  
Aline Mackedanz dos Santos<sup>2</sup>  
Carolina Fernandes Alves<sup>3</sup>

**Resumo:** A autoria de materiais didáticos é uma das ações que faz parte do trabalho docente. Entretanto, sabemos que a execução dessa ação demanda tempo e depende de diversos fatores, incluindo possíveis exigências das instituições de ensino. Esta atividade pode ser desenvolvida e discutida ao longo da formação inicial de professores; porém, muitas vezes, pode haver uma carência de espaços para isso, bem como para o compartilhamento e a discussão dos saberes, conhecimentos e crenças envolvidos em tal prática. Deste modo, neste artigo, discutimos as possíveis relações entre as crenças, os saberes e os conhecimentos sobre autoria de materiais didáticos de professores de Letras em formação inicial. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da aplicação de um questionário a alunos dos cursos de licenciatura em Letras de duas universidades federais no sul do país, apresentamos dados referentes às percepções de professores em formação quanto aos elementos apresentados acima. Com base nesta pesquisa, observamos que os conhecimentos disciplinares aliados aos saberes de ordem prática são valorizados como constituintes da autoria docente e que tais aspectos são sensíveis à influência de crenças neste sentido.

**Palavras-chave:** Autoria de materiais didáticos. Saberes docentes. Crenças. Conhecimento.

**Abstract:** Authoring teaching materials is one of the actions that are part of teaching work. However, we know that carrying out this action takes time and depends on several factors, including possible demands from educational institutions. This activity can be developed and discussed throughout initial teacher training; however, there may often be a lack of spaces for this, as well as for sharing and discussing the knowledge, skills, and beliefs involved in such practice. Thus, in this article, we discuss the possible relationships between beliefs, knowledge, and knowledge about the authorship of teaching materials of initial language teachers. Based on a qualitative study conducted by applying a questionnaire to undergraduate students in language courses at two federal universities in the south of the country, we present data regarding the perceptions of teachers in training regarding the elements presented above. Based on this research, we observed that academic knowledge combined with practical knowledge are valued as constituents of teacher authorship and that such aspects are sensitive to the influence of beliefs in this sense.

**Keywords:** Authorship of learning resources. Teachers' knowledge. Beliefs. Knowledge.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [gabrielabduarte@gmail.com](mailto:gabrielabduarte@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [alinemackedanz@gmail.com](mailto:alinemackedanz@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia de Ensino, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [carolespanhol@gmail.com](mailto:carolespanhol@gmail.com).

## Introdução

Dentre as diversas atividades que fazem parte do seu cotidiano laboral, os professores, no geral, são responsáveis não apenas pela aula dada, como também pelo planejamento dessa aula, prática que eventualmente pode incluir a elaboração de materiais didáticos, tais como folhas de atividades, apresentações de *slides*, jogos, etc. Uma das principais vantagens desse trabalho é a possibilidade de personalização do ensino conforme as demandas contextuais identificadas pelos docentes. Ao fazê-lo, o profissional têm a oportunidade de projetar sua voz e seu gesto nos materiais de sua autoria (Leffa, 2007; Alves, 2023), o que pode beneficiar a motivação e o desempenho de seus estudantes (Leffa, 2007), promovendo uma sensação recíproca de prazer da autoria por meio da qual, conforme explicam Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 182), “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele”.

Contudo, embora o uso de materiais didáticos autorais seja inegavelmente vantajoso, é um processo que requer dos docentes tempo, preparo e, no caso daqueles que trabalham em instituições de ensino, liberdade criativa. Considerando que no contexto da educação brasileira, frequentemente, o tempo de que dispõe um professor para o planejamento é bastante inferior à sua carga-horária de trabalho frente aos alunos, equilibrar as demandas pessoais e profissionais com o processo de criação desses recursos é, sem dúvidas, tensionado pela escassez de tempo para o trabalho de planejamento didático (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019; Pinheiro, 2022). Soma-se a isso o fato de que os professores, muitas vezes, parecem duvidar da legitimidade de seu trabalho como autores de materiais didáticos (Minatel; Canata, 2012), mesmo diante do valor intrínseco do que produzem, cuja origem é a própria prática (Alves; Leffa, 2020).

Seja ao ensinar, seja ao preparar o material didático que utilizará para tal, o professor mobiliza saberes diversos, os quais são adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional e são provenientes de diferentes fontes (familiar, pessoal, acadêmica, profissional). Recebendo o nome de “saber docente”, ele abrange um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, crenças e atitudes que auxiliam o professor na sua prática (Tardif, 2014). A partir desta definição ampla de saber docente, tomaremos os saberes, os conhecimentos e as crenças como objetos de investigação deste estudo. Embora vez ou outra esses termos sejam utilizados de forma intercambiável, entendemos que marcar certa distinção entre eles contribui com este trabalho, pois evidencia a natureza diversa dos saberes docentes.

Desta forma, ao pensar a autoria de materiais didáticos como prática docente que pode ser incentivada ainda na formação inicial de professores, circulam ao seu redor as crenças, saberes e conhecimentos já obtidos ou em desenvolvimento ao longo do processo

formativo dos licenciandos (o que é ser autor, o que é um material didático, etc.). Entretanto, não é incomum que, neste contexto, o espaço para a elaboração de materiais de ensino fique restrito apenas a algumas disciplinas optativas ou às disciplinas do componente pedagógico do curso, como os estágios supervisionados. Logo, se os professores não têm espaços para o debate e práticas de autoria em sua formação inicial, possivelmente, quando postos diante da oportunidade de criar os próprios recursos, terão dificuldades em desenvolver e articular conhecimentos de ordem pedagógica, procedural e linguística com os saberes autorais (afetividade, criticidade, intencionalidade pedagógica e fluência tecnológico-pedagógica) (Alves, 2023).

Neste sentido, a formação docente inicial pode contribuir para fomentar a autoria docente, tanto dentro do currículo disciplinar, como também em projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, o objetivo deste artigo é explicitar as possíveis relações entre as crenças, os saberes e os conhecimentos sobre autoria de materiais didáticos de professores de Letras em formação inicial. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa por meio da aplicação de um questionário a alunos dos cursos de licenciatura em Letras de duas universidades federais no sul do país. Assim, após essa seção introdutória, apresentamos os conceitos de conhecimento (Geraldi, 2003; Mota; Prado; Pina, 2008), saberes docentes (Tardif, 2014) e crenças (Barcelos, 2003; 2006; 2007), bem como o de autoria de materiais didáticos (Alves, 2023; Alves; Leffa, 2020; Leffa; Costa; Beviláqua, 2019) para, então, refletir sobre as respostas obtidas tendo em nosso horizonte a identificação de relações encontradas nas percepções dos alunos sobre a produção de materiais didáticos autorais.

### **A relação entre saberes, crenças e conhecimentos docentes**

O professor fundamenta a sua prática em um conjunto de saberes provenientes de diferentes fontes. De acordo com Tardif (2014, p. 60), em um sentido amplo, o saber 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”. Neste sentido, este saber docente é plural não só por ser formado de saberes de fontes e naturezas diversas (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), mas também por incidir sobre ele um caráter temporal que possibilita a sua reformulação (Tardif, 2014).

Além dos conhecimentos e competências mencionados acima, o saber docente também comporta crenças quanto ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Tardif (2014, p. 72) explica que

[...] ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reactualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício.

Desta maneira, o saber do professor é influenciado por um processo de socialização anterior ao ingresso na universidade (Tardif, 2014). Portanto, entende-se que experiências familiares, escolares e/ou sociais vivenciadas antes da formação profissional podem colaborar para que os professores, no começo da formação inicial, já tenham desenvolvido crenças quanto à própria profissão e quanto à autoria de materiais didáticos, interesse deste artigo.

Na área da Linguística Aplicada, há inúmeros estudos que relacionam as crenças com o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004; 2007). Entre estes estudos, aqueles que investigam as crenças dos docentes afirmam que a compreensão delas “ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (Barcelos, 2007, p. 112). Assim, investigar as crenças de professores de línguas em formação inicial quanto à autoria docente é pertinente para compreender as possíveis concepções que repercutem na abordagem de ensino e, até mesmo, na identidade profissional destes futuros docentes.

O conceito de crenças não é novo, nem é exclusivo de estudos na Linguística Aplicada. Por isso, utilizaremos aqui a definição adotada por Barcelos (2006, p. 18), para quem as crenças são

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e de (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Desta maneira, devido à sua dinamicidade, é importante ressaltar que as crenças podem mudar de acordo com a sua natureza: quanto mais relacionadas às nossas emoções e identidade, e mais interrelacionadas com outras crenças, mais difícil torna-se mudá-las. Contudo, para que haja qualquer tipo de alteração nesse sistema, é necessária a desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas (Barcelos, 2007), o que ocorre de forma lenta e demanda a inclusão de “novas formas de pensar e de entender a prática” docente (Simão; Caetano; Flores, 2005, p. 174).

As crenças podem estar presentes na relação do professor com a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, já que essa é uma das práticas que fazem

parte do trabalho docente. Embora a ação de dar aulas seja a mais característica e predominante na rotina do professor, o seu trabalho engloba, em muitos momentos, as práticas de planejamento, preparo, aplicação e avaliação de materiais. Porém, com as mudanças ao longo dos últimos anos, essas práticas têm “exigido do professor um investimento adicional em novos saberes, que estão sempre mudando, e um adicional de tempo disponível, que permanece sempre escasso” (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019, p. 181). Desta forma, esse conjunto de fatores pode implicar em crenças relacionadas à impossibilidade de elaboração de materiais didáticos autorais.

Portanto, as crenças que os professores em formação inicial apresentam quanto à autoria de materiais didáticos são capazes de influenciar, num primeiro momento, os saberes docentes desses indivíduos e a própria percepção quanto a ser ou não autor desses recursos de ensino. Oriundas das experiências familiares e/ou escolares, essas crenças podem dimensionar ou, ao menos, orientar “os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária” (Tardif, 2014, p. 69). Porém, tendo em vista que o ambiente acadêmico é um espaço fértil para a socialização profissional, é possível que o professor em formação repense essas crenças se tiver a oportunidade de refletir, de maneira prática e contextualizada, sobre a elaboração de materiais didáticos próprios. Sendo assim, entendemos o espaço formativo da universidade, seja na formação básica, seja na formação complementar/continuada, como um ambiente propício para o contato com novos conhecimentos, os quais podem colaborar para a emergência de novos saberes e, assim, influenciar a (des)(re)construção de crenças ao longo do tempo.

Ao utilizar os substantivos “saber” e “conhecimento” no contexto de formação de professores, é necessário estabelecer uma relação entre estes termos para além daquela de sinônimos, como comumente utilizados. Para isso, Mota, Prado e Pina (2008, p. 125) afirmam que o conhecimento se refere a “qualquer realidade externa ao indivíduo que, através do ato intelectual, torna-se interna”, enquanto o saber “é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado”. Sendo assim, o saber pressupõe um caráter prático que não está presente no conhecimento.

A relevância da prática nesta definição aparece na conceituação de Fiorentini, Souza e Melo (1998). Para esses autores, enquanto o conhecimento se relaciona à “produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”, o saber representa “um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais e validação” (Fiorentini; Souza; Melo, 1998, p. 312). Portanto, em um sentido amplo, o saber comporta o conhecimento, mas o contrário não ocorre, já que apenas em uma ação contextualizada se

alcança o saber (Mota; Prado; Pina, 2008). Para exemplificar isso, pode-se pensar na docência.

De acordo com Mota, Prado e Pina (2008, p. 117), para ser professor, “não basta *conhecer* o que é um(a) professor(a) ou *conhecer* o que ele(a) faz. É necessário *saber* o que é ser um(a) professor(a) e *saber* o que ele(a) realmente faz”. Esse saber se constrói apenas na ação e no contexto da prática docente, ou seja, quando o profissional atua em sala de aula e lida com os sabores e dissabores da profissão. Nesta mesma perspectiva, Tardif (2014) afirma que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (Tardif, 2014, 61).

Neste sentido, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (Geraldi, 2003, p. 18), ou seja, este é a especialização daquele (Mota; Prado; Pina, 2008).

Portanto, tendo em vista a relação de complementaridade estabelecida entre o saber e o conhecimento, torna-se relevante investigar e explicitar a relação entre os saberes, os conhecimentos e as crenças dos professores em formação quanto à autoria de materiais didáticos. As crenças são também construídas ao longo do tempo e a sua dinamicidade, em maior ou menor nível, se relaciona à emergência e/ou à mudança de saberes e conhecimentos adquiridos durante o tempo. Isso ocorre porque o “movimento de produção, construção (e desconstrução) de saberes e conhecimentos, [...] também implica em construir e desconstruir práticas e crenças, verdades e realidades” (Mota; Prado; Pina, 2008, p. 131). Entendemos, assim, que os três conceitos podem relacionar-se de forma intrínseca. As crenças, sendo elas centrais ou periféricas, podem interagir com os saberes constituídos ao longo das experiências de vida, bem como com o conhecimento adquirido.

Deste modo, na próxima seção, discutimos, então, o conceito de autoria dentro da produção de materiais didáticos e propomos uma relação entre o compartilhamento e a emergência de conhecimentos, saberes e crenças na formação inicial docente e a prática autoral na universidade.

### **Autoria de materiais didáticos como saber docente**

Durante o desenvolvimento da sua carreira, os professores progressivamente se inserem na cultura da profissão docente e, quando é o caso, na estrutura institucionalizada do seu trabalho, passando a integrar enquanto indivíduo uma categoria profissional coletiva

(Tardif, 2014). Ao longo deste processo, emergem das interações que estabelecem com o trabalho, com os alunos, colegas e instituições, saberes que são atravessados por saberes anteriores construídos a partir das experiências pessoais e educacionais prévias à sua escolha profissional. Entre estes saberes, há a autoria docente de materiais didáticos.

Tardif (2014, p. 36) considera o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Estes saberes cujas fontes sociais são diversas, não apenas abrangem normas e procedimentos que organizam o ambiente de trabalho docente, como também os discursos fundamentais que sustentam tanto as práticas individuais quanto a profissão como um todo. Ancorados em uma estrutura sociotemporal e coletiva, os saberes docentes são, portanto, um conjunto de ideias e conceitos a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e direcionam sua profissão e seu trabalho diário (Tardif, 2014). Abaixo, trazemos uma citação de Alves (2023) sobre a construção do saber docente:

[...] durante a experiência de socialização pré-profissional, iniciada na família e desenvolvida na escola, o sujeito entra em contato com disposições estruturadas socialmente a respeito do fazer docente que são também estruturantes da sua percepção subjetiva da carreira. Tais disposições se complexificam nas fases posteriores de socialização na profissão, sendo redimensionadas tanto pela formação inicial como pela formação continuada na prática do trabalho cotidiano (Alves, 2023, p. 95).

Deste encontro entre saberes de fontes diversas surge um novo tipo de saber, retraduzido pela experiência do trabalho docente, que tornam os saberes experienciais o “núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2014, p. 54), uma vez que “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2014, p. 54). Segundo a perspectiva de Tardif (2014), somente na vivência cotidiana da docência é que o professor terá a oportunidade de ressignificar seus saberes, construindo ao longo do tempo saberes estruturados *no e estruturantes do seu fazer e da sua identidade profissional*.

Partindo desta perspectiva, entendemos que a autoria de materiais didáticos pode ser considerada um saber docente experencial que, como tal, reúne e reatualiza saberes de naturezas diversas e heterogêneas (Alves, 2023). No ensino de línguas, essa tessitura abrange desde as técnicas para desenvolver materiais didáticos, passando por conhecimentos em língua, linguística, literatura, metodologias para o ensino de línguas, etc., até a conexão emocional do professor com o idioma que ensina. Esses saberes são constantemente ajustados, reorganizados e redimensionados pelos docentes diante da vontade, necessidade ou disponibilidade para elaborar materiais didáticos, considerando

seu contexto de trabalho e o caráter sociotemporal dos saberes desenvolvidos ao longo da sua formação pré-profissional e em serviço.

Ademais, diante da tarefa de elaborar e/ou adaptar um material didático, o professor mobiliza os saberes estruturantes da autoria docente na medida em que se fazem necessários. Segundo Alves (2023), a intencionalidade pedagógica, a fluência tecnológico-pedagógica, a afetividade e a criticidade são saberes que compõem a autoria docente. Para a autora, além desses elementos adquirirem estabilidade ao longo do tempo, eles “emergem do conjunto de condições iniciais estabelecidas nas experiências de socialização pré-profissional do professor” (Alves, 2023, p. 178). Logo, entende-se a formação inicial docente como um espaço propício não apenas para a (re)atualização destes saberes, mas, até mesmo, para o seu desenvolvimento.

Como mencionado anteriormente, a intencionalidade pedagógica é um dos saberes estruturantes da autoria docente. Conforme Alves (2023, p. 67), o material didático “é um texto cujo objetivo é ensinar algo a alguém, ou, dito de outra forma, propiciar condições de aprendizagem. Sendo assim, ele não é *qualquer coisa* que potencialmente sirva para ensinar. Ele é *alguma coisa* projetada intencionalmente para ensinar”. Na mesma perspectiva, em relação aos materiais para ensinar línguas, Almeida Filho (2013, p. 16) afirma que “[t]odo e qualquer material didático está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas”. Logo, durante o processo de elaboração de seus próprios materiais, o professor demonstra esta intencionalidade por meio de uma ação racionalmente projetada tal qual apontam Almeida Filho (2013) e Alves (2023). Ademais, isso ainda envolve uma compreensão das dinâmicas que estabelece entre sua identificação como autor (Alves; Leffa, 2020), seus colegas, alunos, comunidade, bem como com uma projeção sobre como os materiais criados por ele podem espelhar essas interações, integrando-as de maneira relevante e personalizada à realidade do processo de ensino (Alves, 2023). Nesse sentido, pode-se dizer que a intencionalidade pedagógica tem uma natureza metacognitiva, pois “envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, a consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento” (Leffa, 1996, p. 49).

Portanto, o material didático é um texto essencialmente intencional cuja criação envolve um processo durante o qual o professor faz escolhas fundamentadas em diversos elementos que precedem a sua materialização como produto final (Alves, 2023). Entre estas escolhas estão o público-alvo, os objetivos educacionais (tanto pessoais quanto institucionais), as necessidades e as expectativas de aprendizagem, normas institucionais, o

currículo disciplinar, as rotinas e as preferências pedagógicas do professor. Após tomar decisões quanto a estes pontos, o profissional pode, ainda, mobilizar os saberes da fluência tecnológico-pedagógica, da afetividade e da criticidade se assim forem necessários ao longo do processo de autoria do seu material. Nesse sentido, Tardif (2014) aponta que:

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

Desta forma, após refletir e tomar decisões quanto aos pontos supracitados, o profissional pode ainda mobilizar os saberes da fluência tecnológico-pedagógica, da afetividade e da criticidade se assim forem necessários ao longo do processo de autoria do seu material. Estes três saberes, a fluência tecnológico-pedagógica, a afetividade e a criticidade, assim como a intencionalidade pedagógica, também possuem características próprias, como discutido por Alves (2023). A fluência tecnológico-pedagógica (Mallmann; Mazzardo, 2020) é formada por habilidades contemporâneas, capacidades intelectuais e conceitos fundamentais relacionados ao uso da tecnologia não apenas para a materialização do recurso desenvolvido, mas também para a sua inserção dentro do material. Enquanto isso, a afetividade se relaciona tanto à empatia do professor ao considerar as particularidades do seu grupo de alunos no momento da elaboração de materiais, quanto às formas pelas quais ele se faz presente no recurso desenvolvido. Já a criticidade está voltada ao uso da linguagem como prática social, ou seja, discutir de forma crítica e reflexiva como a língua é usada nos mais diversos contextos pelos quais os indivíduos circulam. Estes três elementos, aliados da intencionalidade pedagógica, colaboram para a construção de um perfil de autoria no âmbito profissional docente (Alves, 2023).

Portanto, a autoria de materiais didáticos se consolida como saber docente ao reelaborar os saberes relacionados não apenas a quem o professor é como pessoa, sujeito que elabora/escreve um texto didático, sendo dele seu autor, como também a quem ele é, aprendeu a ser e está sendo como professor, ou seja, a complexidade de suas relações com a sua profissão e com a sua identidade como autor (Alves, 2023; Alves; Leffa, 2020). Além disso, entendemos que o professor autor se constitui enquanto tal a partir de crenças prévias — sejam elas de experiências vividas desde sua infância — em vivências escolares —, sejam elas mais recentes em sua formação — e do conhecimento adquirido. Logo, além

de saberes, há uma relação da autoria com crenças e com conhecimento, sendo essa relação constantemente atualizada a partir da emergência ou possíveis mudanças de crenças e conhecimentos.

Por fim, destacamos ainda o papel da formação inicial nesta relação proposta entre saberes, crenças e conhecimentos voltados à autoria docente de materiais didáticos. Segundo Alves (2023, p. 76), “a autoria não é um saber que está posto, ela é constitutiva e contingencial”. Constitutiva tanto por emergir da prática quanto por ser o momento no qual o profissional coloca um pouco de si no recurso desenvolvido, e contingencial porque depende das oportunidades de elaboração existentes nos contextos nos quais o docente circula (Alves, 2023). Tendo isto em vista, compreendemos a formação docente inicial como um espaço favorável para a criação de contingências que possibilitem a emergência da autoria. Consequentemente, isso colabora para que os professores em formação passem a ter consciência não apenas sobre as crenças que incidem sobre as suas práticas e concepções de autoria, mas também sobre os conhecimentos e saberes necessários para a concretização do processo da autoria e, posteriormente, a materialização do material didático.

Assim, a partir do conceito de autoria e das noções de crenças, saberes e conhecimentos, apresentamos, a seguir, a discussão dos dados da pesquisa desenvolvida com professores de línguas em formação.

## **Metodologia**

Ao ingressar nos cursos de licenciatura, os alunos já têm concepções a respeito não apenas do papel do professor, como também sobre o uso de materiais didáticos. Como discutido anteriormente, isso ocorre porque os saberes docentes são construídos a partir da socialização profissional, sendo influenciados pelas crenças adquiridas desde a experiência escolarizada (Tardif, 2014). Com base nessas percepções iniciais, os estudantes “olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno” (Pimenta, 1999, p. 20), e não do ponto de vista do ser professor ou, até mesmo, professor em formação, o que inclui a autoria de materiais didáticos como uma das atividades inerentes à profissão

Entendemos que, embora o processo de mudança de crenças seja difícil, estas concepções iniciais podem ser alteradas ao longo do tempo a partir dos saberes e conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, seja por meio das leituras, seja por meio das atividades práticas propostas pelas disciplinas curriculares. Sendo assim, para alcançar o objetivo de explicitar as possíveis relações entre as crenças, os saberes e os conhecimentos que professores de línguas em formação inicial demonstram quanto à autoria de materiais didáticos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com estudantes da

Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>4</sup>.

A pesquisa qualitativa não tem como foco as relações de causa e efeito do fenômeno estudado. Pelo contrário, partindo do relato dos participantes e considerando os diferentes fatores envolvidos na questão investigada, ela busca compreender o fenômeno com profundidade (Creswell; Creswell, 2021). Seguindo esses princípios, a pesquisa aqui descrita selecionou como público-alvo alunos dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira das universidades mencionadas acima e utilizou o método *survey*, por meio de um questionário semiaberto elaborado no *Google Forms*, como instrumento de pesquisa. Tal método busca verificar as opiniões ou visões dos entrevistados sobre temas específicos a partir de perguntas (Paiva, 2019).

O questionário aplicado aos estudantes contou com perguntas voltadas para a presença dos materiais didáticos em sua trajetória estudantil e para suas percepções sobre a autoria docente. Na primeira parte, os alunos foram questionados sobre o que consideravam ser um material didático e o que lembravam sobre os materiais utilizados por seus professores em experiências passadas. Enquanto isso, as perguntas sobre a percepção questionaram os estudantes a respeito de três pontos: a relevância e as vantagens de ser autor dos próprios materiais; a capacidade para desenvolver estes recursos e os elementos necessários para isso; e, por fim, as experiências de autoria na graduação.

O instrumento de coleta de dados foi aplicado a alunos que ainda não haviam realizado as disciplinas de estágio obrigatório. Essa escolha se deu porque o objetivo da pesquisa era compreender as crenças e os saberes dos alunos antes de desenvolverem conhecimentos supostamente mais explícitos sobre a elaboração de materiais didáticos, o que tende a ser o foco das disciplinas de estágio. Logo, como os cursos de Letras da UFPel e da UFSM possuem estruturas curriculares diferentes, colocou-se como critério de inclusão alunos da disciplina de Língua Estrangeira 4, na UFPel, e da disciplina de Didática, na UFSM, pois essas precedem os estágios.

O questionário foi encaminhado para a coordenação de cada uma das licenciaturas nas duas universidades. A partir disso, a pesquisa obteve nove participantes, sendo sete da UFSM e dois da UFPel. Desses nove, quatro são alunos do inglês, três do espanhol e dois do francês. Embora nenhum deles tenha realizado alguma disciplina de estágio, quatro dos participantes já atuam na área. Em contrapartida, quatro alunos pretendem atuar como professores e um não tem a intenção de exercer a profissão. Por fim, a maioria dos

---

<sup>4</sup> A ação de pesquisa conduzida inseriu-se em projeto de pesquisa com aprovação no Comitê de Ética da instituição, sob o número: 48517721.3.0000.5317.

respondentes está na faixa etária de 17 a 25 anos. Logo, percebe-se que há um perfil variado entre os participantes.

## Resultados e discussão

Os professores em formação participantes deste estudo reconhecem o potencial do material didático no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Este reconhecimento é expresso não apenas pela afirmação da importância em criar os próprios recursos de ensino, mas também nas definições de material didático apresentadas pelos participantes.

Inicialmente, quando questionados sobre a importância de ser um profissional que elabora e/ou adapta materiais didáticos, todos os participantes, mesmo ainda em uma fase inicial do curso, afirmaram ser essa uma tarefa relevante. Dos nove participantes, sete destacaram o potencial da personalização presente no processo de elaboração, como observa-se nos excertos abaixo:

Sim, 100%. Livros didáticos são bem generalistas e simplistas para que possam ser vendidos em grande escala, e para que possa haver um aprendizado de verdade, os conteúdos trabalhados precisam ser adaptados para a realidade dos alunos que estão aprendendo. Motivo/objetivo/dificuldades/facilidades/interesses: todos esses fatores precisam ser levados em consideração enquanto desenvolvendo um aprendizado, e eu acredito que somente adaptando os materiais disponíveis conseguimos isso (Participante C, 2024).

Sim, considero que há muitas vantagens quando um professor cria os materiais didáticos, pois pode adaptar ao contexto de cada aluno, além de tentar suprir necessidades e atingir os alunos de formas diferenciadas, alcançando níveis no processo ensino-aprendizagem que seriam mais difíceis ou demorados sem essa adaptação. Essa adaptação também se faz necessária ao contexto regional em que o aluno se encontra, pois a padronização dos livros didáticos não contempla, por exemplo, as especificidades regionais [...] (Participante E, 2024).

Como mencionado, os relatos acima enfatizam a importância da personalização, especialmente, em comparação ao que é oferecido pelo livro didático. Logo, isso abre espaço para a discussão quanto ao que é considerado um material didático por estes participantes.

Quando questionados sobre o que é um material didático, seis participantes o definem como um “apoio” para “guiar” a prática do professor, ou seja, uma “base” para o docente. Ademais, os participantes também apontam o potencial de mediação destes elementos, o que fica evidente no relato do participante E (2024), para quem o material didático “é um meio de mediação no processo de ensino-aprendizagem entre a didática do professor e a pedagogia do estudante”. Isso mostra uma perspectiva que vincula o material

didático ao professor, como um instrumento de ensino cuja função é ensinar algo ao aluno (Alves, 2023).

As considerações iniciais dos participantes demonstram um conhecimento validado pela academia quanto ao que seria um material didático. Porém, nenhum dos participantes considera esse recurso como uma criação do professor, mas sim como algo que o docente usa para ensinar, o que demonstra uma visão do professor muito mais como “executor de projetos didáticos de terceiros” (Starobinas, 2012, p. 121) do que como autor de projetos didáticos próprios. Para corroborar esta interpretação, um dos participantes definiu material didático como “um livro feito com o objetivo de ensinar um conteúdo e/ou uma área específica para um grupo de alunos” (Participante I, 2024). Logo, isso nos permite entrever que o livro didático, além de ainda ocupar no imaginário o lugar do “material didático por excelência” (Alves, 2023), pode também influenciar as crenças dos professores em formação quanto à definição de um material didático.

O material didático pode se configurar como um livro, mas essa não é, necessariamente, a sua única forma. Para exemplificar, cabe refletir sobre a trajetória estudantil deste participante<sup>5</sup>. Portanto, é possível apontar a visão do material didático apenas como um livro como uma crença oriunda da socialização pré-profissional, na qual a presença do livro era o material didático predominante. Para exemplificar, cabe refletir sobre a trajetória estudantil deste participante. Quando questionado sobre a presença de materiais didáticos autorais na sua vida escolar, o participante relatou que

[...] a maioria era fornecido pela escola, mas alguns professores criavam os próprios. Lembro que tinham uma estrutura padrão de apresentação de conteúdo e prática do mesmo. As atividades variavam muito de matéria para matéria, mas costumavam ser de múltipla escolha e verdadeiro ou falso. Eu gostava porque tinha me acostumado com o formato e não via como poderia ser de outra forma (participante I, 2024).

Essa experiência escolar, na qual o material didático predominante era o livro com uma estrutura padrão, pode ter sido essencial para a construção da crença de que apenas o livro é um material didático, como mencionado anteriormente. Percebe-se, então, que a crença deste professor em formação remete a um esquema de ação presente na sua trajetória acadêmica (Tardif, 2014), o qual provoca uma interpretação implícita, estável e resistente do que seria um material didático. Ademais, isso também pode impactar, de certa forma, na percepção de ser ou não capaz de criar materiais didáticos autorais, como será discutido em seguida.

---

<sup>5</sup> Embora destaque-se o relato de apenas um participante, a presença do material didático sob a forma do livro didático, na trajetória estudantil, esteve presente no relato de seis dos nove participantes.

Um total de seis participantes se considera capaz de criar os próprios materiais didáticos devido às experiências anteriores em seus respectivos cursos, como aquelas obtidas em disciplinas como Didática e no Programa Residência Pedagógica. Isso mostra que o conhecimento disponibilizado na academia, nesses casos, colabora para o desenvolvimento da autoria docente dos professores em formação, como evidencia-se nos trechos abaixo.

Acredito que o curso de letras nos proporciona bastante conhecimento nesse sentido, onde precisamos criar atividades como planos de aula e avaliações. Sendo assim considero que sim [me considero capaz de ser autor] (Participante B, 2024).

Sim, me considero capaz de ser autora de materiais didáticos, não só adaptando (utilizando os 5R's dos recursos educacionais abertos), mas também criando-os, pois com a base de conhecimentos que tivemos nas disciplinas de Didática, acredito que tenha condições de produzir conteúdos necessários às minhas aulas de espanhol como língua estrangeira (Participante E, 2024).

Contudo, há um ponto que chama a atenção: enquanto dois alunos que já atuam como professores afirmam serem capazes de criar os próprios materiais devido às experiências profissionais que já têm, há outros alunos que também já atuam, mas que ainda demonstram certa insegurança diante da possibilidade de serem autores.

Entre os participantes da pesquisa, três professores em formação inicial não se consideram capazes de serem autores dos próprios recursos de ensino. Embora dois desses participantes já atuem como professores de línguas, evidencia-se que apenas a experiência prática não é o suficiente para que eles se identifiquem como autores. Isso é perceptível no relato abaixo:

Ainda sou muito insegura quanto a isso, penso que com auxílio eu conseguaria, por ter muito tempo de experiência e já saber reconhecer alunos e suas necessidades (dou aula de inglês desde os 13). me sinto insegura por nunca ter realmente criado algo, então me sinto perdida, pensando sobre por onde começar, essas coisas assim (Participante A, 2024).

A participante acima informa que, apesar desta longa (e precoce) experiência e de conhecer bastante seu público, se sente insegura e “perdida” “por nunca ter realmente criado algo”, afirmando que, com auxílio, conseguiria. Isso nos mostra como os saberes se complementam e retroalimentam. Embora a prática profissional seja um espaço propício para o desenvolvimento de saberes experenciais, conhecer o público e ter a experiência não garante sentir-se identificado com o papel de autor, nesse sentido de incorporar práticas autorais, e, de forma mais abrangente, uma atitude mais autoral em relação à própria

profissão. Ao mesmo tempo, por exemplo, dominar a técnica de produção de um material didático, ou então os conhecimentos específicos da área, não garante também que haja a identificação com a função autor. Logo, é compreensível o porquê de dois destes participantes se entenderem incapazes de criar os próprios materiais didáticos.

Enquanto isso, o outro participante que afirmou não se sentir capaz não atua como professor ainda, mas já teve a oportunidade de criar na universidade. A partir desta experiência de autoria, ele fez o seguinte relato: “senti uma imensa dificuldade acerca de que abordagem assumir para a elaboração desse material, tornando os alunos agentes ativos, e não coadjuvantes” (Participante G, 2024). Embora este professor em formação inicial demonstre um conhecimento a respeito da necessidade de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, ele ainda apresenta dúvidas sobre como desenvolver o seu recurso de ensino. Logo, mesmo já tendo exercido a sua autoria em um espaço universitário, a crença de ser incapaz pode estar associada à dificuldade experienciada nesse processo de criação.

Além disso, esta crença voltada à incapacidade de ser autor também leva a uma outra crença: adaptar materiais didáticos não é uma forma de expressar a autoria docente. Entre os três participantes que relataram não se identificar com o papel de autor, dois destacaram que, embora sintam-se incapazes de criar um material didático em sua totalidade, conseguiriam adaptá-lo, conforme apresentado nos trechos abaixo:

Integralmente, não. Mas serei capaz de adaptá-los (Participante G, 2024).

O material didático como um todo não creio que eu seria capaz de criar, mas partes dele poderia sem dúvida alguma colaborar na criação (Participante I, 2024).

A partir desses relatos, podemos considerar que a adaptação, para estes participantes, é um meio termo entre o não ser autor e o ser autor. Contudo, a adaptação também faz parte da autoria docente porque ela transforma o material original a partir de um novo olhar, visando a um contexto específico que demanda tais mudanças.

Neste processo de adaptação, o docente mobiliza não apenas os saberes da autoria docente de materiais didáticos (intencionalidade pedagógica, fluência tecnológico-pedagógica, afetividade, criticidade), mas também os conhecimentos quanto à língua, à gramática, à literatura, etc. (Alves, 2023), na medida em que são necessários às demandas evidenciadas. Logo, embora os participantes ainda não percebam, há um processo de autoria acontecendo mesmo que o professor não esteja criando um material totalmente do zero, o que, na realidade de muitos docentes, frequentemente é inviável.

Além disso, a presença de espaços de autoria nos currículos dos cursos é um fator que pode contribuir para a percepção que os professores em formação têm de si próprios

quanto à autoria de materiais didáticos. Cinco dos seis participantes que relataram se sentirem capazes de criar os próprios materiais já tiveram experiências de elaboração na universidade. Dos alunos que relataram já terem criado os próprios materiais na graduação, o espaço no qual isso mais aconteceu foi nas disciplinas propostas pelo currículo, como Tópicos em Multimodalidade, Gramática Sistêmico-Funcional, Formação de Professores para EaD, Didática e Português como Língua Adicional. Em segundo lugar aparecem alguns projetos de ensino e/ou extensão, entre eles o Residência Pedagógica. Estes espaços, além de serem um primeiro contato com a elaboração de recursos educacionais, colaboram para que os alunos adquiram conhecimentos (conceitos relacionados à multimodalidade, aos recursos educacionais abertos, etc.) que podem ser utilizados ao mobilizar o saber da autoria docente para a elaboração de um material. Abaixo, observa-se o relato de um dos participantes quanto a sua experiência.

Foi na disciplina de 'Didática do Espanhol II'. Foi uma experiência incrível, pois foi a primeira vez que tive a oportunidade de selecionar e preparar os materiais para a aula. Acho que minha dificuldade maior foi não ter pensado tanto em como os alunos (colegas e professores) iriam reagir a determinados materiais (Participante E, 2024).

Além disso, mesmo os participantes que ainda não criaram seus materiais na universidade e/ou ainda não se veem como autores reconhecem a importância dos conhecimentos adquiridos no contexto universitário para a elaboração de materiais didáticos. Um destes professores em formação destaca que

Ao menos no ensino de língua, percebo que os materiais devem ter o objetivo de ensinar esse aluno a se comunicar, a "ser" em outra língua. As atividades devem replicar situações cotidianas, trazendo a gramática de forma natural, para que esse aluno compreenda que as escolhas de léxico, de tempos verbais etc. têm um porquê funcional de ser. Partimos do exemplo para entrar na gramática (Participante G, 2024).

Desta maneira, percebe-se que os alunos, de forma geral, destacam dois conjuntos de aspectos adquiridos na formação inicial e que são relevantes à elaboração de materiais didáticos. O primeiro conjunto é o dos conhecimentos teóricos, onde os participantes citaram o estudo da multimodalidade, da gramática e das teorias da aprendizagem como relevantes ao processo de autoria. Enquanto isso, o segundo conjunto está relacionado aos saberes dos professores, como a capacidade de reconhecer as necessidades dos alunos e do contexto nos quais atuam a fim de planejar o material didático. Este último conjunto destaca o caráter prático do saber, mostrando-o como o "movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado" (Mota; Prado; Pina, 2008, p. 125).

Por fim, a partir do exposto, busca-se evidenciar o quão intrinsecamente relacionados estão os saberes, os conhecimentos e as crenças dos professores de línguas em formação inicial quanto à autoria docente de materiais didáticos. Os três conceitos explorados neste estudo são desenvolvidos ao longo do tempo e a dinamicidade presente neste processo estabelece uma relação de complementaridade entre esses elementos. Logo, as experiências — teóricas e práticas — oferecidas no espaço acadêmico contribuem para que os professores em formação inicial adquiram novos conhecimentos capazes de aprimorar o saber da autoria docente de materiais didáticos e, também, influenciar a (des)(re)construção das crenças identificadas no estudo.

### **Considerações finais**

Neste artigo, nosso objetivo foi explicitar as possíveis relações entre as crenças, os saberes e os conhecimentos sobre a autoria de materiais didáticos de professores de Letras em formação inicial. A partir do questionário aplicado a alunos de cursos de Licenciatura em Letras de duas universidades do sul do Brasil, foi possível perceber que os professores em formação inicial reconheceram o conhecimento adquirido nas aulas e em projetos de ensino ou extensão como algo relevante à elaboração de materiais didáticos. Contudo, apenas estes conhecimentos não são o suficiente para que os participantes se vejam como autores.

Além da necessidade de oportunidades de autoria, averiguamos a existência de crenças que permeiam as percepções dos participantes quanto à autoria docente de materiais didáticos. Entre estas crenças estão a noção do livro didático como material didático de referência, resultado de experiências anteriores à entrada na universidade, e a crença de incapacidade de ser autor a qual, em alguns casos, foi desencadeada pela crença de que a adaptação não é uma atividade englobada pela autoria de materiais didáticos. Tendo em vista estes achados e considerando o contexto de investigação, comprehende-se que o espaço formativo da universidade desempenha um papel importante não apenas na oferta de conhecimentos necessários para formar um docente, como também na discussão das crenças que os estudantes apresentam a fim de possibilitar que esses professores em formação inicial desenvolvam os saberes necessários para consolidação da autoria docente. Por isso, podem ser relevantes não apenas mais pesquisas nesta área, a fim de identificar as crenças dos graduandos, mas também mais espaços formativos para as práticas de autoria docente.

### **Referências**

- ALMEIDA-FILHO, J. C. P. D. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 13–28.

ALVES, C. F. **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**, v. 11, n. 4, p. 188–206, 2020. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6668](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6668). Acesso em: 27 jun. 2024.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55–65.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crerias e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15–41.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109–138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/#>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998. p. 307–335.

GERALDI, W. A aula como acontecimento. **Anais da Semana da Prática Pedagógica**. Aveiro: Universidade de Aveiro; CIFOP, 2003.

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

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

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: 2 set. 2023.

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

MINATEL, V.; CANATA, V. A experiência REA em um colégio tradicional da cidade de São Paulo. In: PRETTO, N. D. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais**

**Abertos:** práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa da Cultura Digital, 2012. p. 239–243.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 109–134, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1761>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

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. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

STAROBINAS, L. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: PRETTO, N. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). **Recursos Educacionais Abertos:** práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 121–127.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 173–188, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100008>. Acesso em: 27 jun. 2024.

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

## **Sobre as autoras**

*Gabriela Bohlmann Duarte*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9044-1031>

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); graduada em Letras - Licenciatura em Português/Inglês e respectivas literaturas e bacharelado em Redação e Revisão de Textos pela UFPel. Professora Adjunta da UFPel, atuando no Centro de Letras e Comunicação, na área de Ensino de Língua Inglesa, e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

*Aline Mackedanz dos Santos*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6838-5267>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela UFPel.

*Carolina Fernandes Alves*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5009-4442>

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela UFRGS. Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Recebido em abr. 2025.

Aprovado em jun. 2025.