

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL:
ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS¹**

**PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DEL PROFESOR EN FORMACIÓN INICIAL:
ALGUNOS ENTRELAZAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS**

**THE TEACHER LITERACY PRACTICES IN INITIAL TRAINING: SOME
THEORETICAL-PRACTICAL INTERWEAVINGS**



Schirley Sandra Schweder MUELLER²
e-mail: sschweder@furb.br



Adriana FISCHER³
e-mail: adrfischer@furb.br



Sandra POTTMEIER⁴
e-mail: pottmeyer@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MUELLER, Schirley Sandra Schweder; FISCHER, Adriana; POTTMEIER, Sandra. Práticas de letramentos do professor em formação inicial: alguns entrelaçamentos teórico-práticos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 36, n. 00, e025014, 2025. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v36i00.11284



| Submetido em: 15/11/2025
| Revisões requeridas em: 22/11/2025
| Aprovado em: 01/12/2025
| Publicado em: 10/12/2025

Editora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

¹ CNPQ (Bolsa Produtividade, PQ2 de Adriana Fischer) - “Letramentos acadêmicos: impactos e transformações em práticas de contextos educativos”; FAPESC, Edital 21/2024, “Letramentos acadêmicos e científicos: caminhos de combate à desinformação em contextos universitários”.

² Universidade Regional de Blumenau (FURB), Campus I, Blumenau – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

³ Universidade Regional de Blumenau (FURB), Campus I, Blumenau – Santa Catarina – Brasil. Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (Departamento de Letras) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – Santa Catarina (SC) – Brasil. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau (CRE Blumenau/SED-SC).

RESUMO: Este estudo objetiva compreender a constituição de letramentos do professor entre estudantes do curso de Letras de uma universidade pública, localizada no Sul do Brasil, com enfoques em divulgação científica. Tais práticas foram articuladas nas aulas de Estudos Enunciativos e Gêneros Discursivos mediadas pela professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, articulada com análise de dados das observações da pesquisadora participante e do documento da sequência didática construído pelos estudantes em formação inicial. Os resultados evidenciaram o gênero divulgação científica como estratégia pedagógica interdisciplinar e como recurso para democratizar o acesso ao conhecimento científico, fomentar o pensamento crítico e aproximar ciência e cotidiano escolar. Considera-se que práticas de letramentos do professor em formação inicial são constitutivas do domínio dialógico da leitura e da escrita e do olhar crítico sobre e para práticas sociais de uso da linguagem no contexto acadêmico-científico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor. Letramentos. Sequências didáticas.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo comprender el desarrollo de la alfabetización docente entre estudiantes de pregrado en un curso de Literatura en una universidad pública ubicada en el sur de Brasil, con enfoque en la divulgación científica. Estas prácticas se articularon en las clases de Estudios Enunciativos y Géneros Discursivos, mediadas por el profesor a cargo del Programa de Posgrado en Educación en la Universidad. Se trata de un estudio cualitativo, articulado con el análisis de datos de las observaciones del investigador participante y el documento de secuencia didáctica construido por los estudiantes de pregrado. Los resultados evidenciaron el género divulgación científica como estrategia pedagógica interdisciplinaria y como recurso para democratizar el acceso al conocimiento científico, fomentar el pensamiento crítico y acercar la ciencia a la vida escolar cotidiana. Se considera que las prácticas de alfabetización del profesor en formación inicial son constitutivas del dominio dialógico de la lectura y la escritura y de la mirada crítica sobre y para las prácticas sociales de uso del lenguaje en el contexto académico-científico.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesor. Alfabetizaciones. Secuencias didácticas.

ABSTRACT: This study aims to understand the development of teacher literacy among undergraduate students in a Literature course at a public university located in Southern Brazil, focusing on scientific dissemination. These practices were articulated in the classes of Enunciative Studies and Discursive Genres, mediated by the professor in charge of the Postgraduate Program in Education at the University. This is a qualitative study, articulated with data analysis from the participant researcher's observations and the didactic sequence document constructed by the undergraduate students. The results highlighted the science communication genre as an interdisciplinary pedagogical strategy and as a resource to democratize access to scientific knowledge, foster critical thinking, and bring science closer to everyday school life. It is considered that literacy practices of pre-service teachers are constitutive of the dialogical mastery of reading and writing and of the critical perspective on and for social practices of language use in the academic-scientific context.

KEYWORDS: Teacher training. Literacies. Didactic sequences.

Introdução

A formação inicial de professores tem se constituído como um tema complexo e recorrente no contexto acadêmico-científico. Tal complexidade perpassa as diferentes singularidades de sujeitos que ingressaram/ingressam na universidade e que passaram/passam a apresentar distintas práticas sociais envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade. Além disso, a mudança na legislação envolvendo a formação inicial e continuada de professores nas duas últimas décadas (Brasil, 2001, 2005, 2015, 2018b, 2019, 2024) têm sido escopo de pesquisas no campo das Ciências da Educação (Gatti, 2020, 2021; Gatti *et al.*, 2019), assim como na área das Ciências da Linguagem no tocante às práticas de letramentos acadêmicos (Barton; Hamilton, 1998; Fischer, 2007; Lea; Street, 2006⁵; Street, 1984, 1993, 2003).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Artigo 65 discorre sobre a exigência de no mínimo 300 horas de prática pedagógica no percurso formativo do acadêmico, assim como as diretrizes posteriores (Brasil, 2001, 2005, 2015) reforçam a intencionalidade formativa que deve orientar as instituições de ensino superior. Contudo, em 2019, o Conselho Nacional de Educação em atendimento à demanda elaborada pelo Ministério da Educação, aprovou as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores (Brasil, 2019), articulada estritamente à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

Deste modo, a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) revogou as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), as quais surgiram como demanda do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e que não estavam ainda completamente consolidadas (Fonseca; Lima, 2024). A atual Resolução (Brasil, 2019) passou a direcionar a formação inicial de professores a partir de um conjunto de competências gerais e específicas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

De acordo com Fonseca e Lima (2024, p. 8), a “[...] aprovação da BNC - Formação, em 20 de dezembro de 2019, consolidou a organização da formação docente com base no ideal de desenvolvimento de competências profissionais alinhadas com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas”, as quais compreendem os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Nessa direção, cabe lançar um olhar atento e cuidadoso para os cursos de graduação e para os sujeitos que têm chegado nas instituições de ensino superior, os quais são constituídos

⁵ Traduzido para o português *O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações por Komesu e Fischer (2014).*

por diferentes inserções da cultura escrita, a saber, o foco deste estudo, de professores em formação inicial inscritos em curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública, localizada na região Sul do Brasil.

Diante disto, a tessitura deste texto constitui-se como um estudo que objetiva refletir sobre práticas de letramentos do professor constitutivas de uma turma da quarta fase do curso de Letras de uma universidade pública, localizada no Sul do Brasil. Tais práticas foram articuladas nas aulas de Estudos Enunciativos e Gêneros Discursivos mediadas pela professora titular, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade circunscritas por conceitos como autoria e gêneros discursivos em práticas voltadas ao ensino de língua portuguesa a partir da elaboração/construção de sequências didáticas (Schneuwly; Dolz, 2011).

Esta vivência circunscrita em uma abordagem qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), assenta-se em uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2013, 2015) e de estudos do letramento (Barton; Hamilton, 1998; Fischer, 2007; Street, 1984, 1993, 2003), formação de professores (Gatti, 2020, 2021; Geraldi, 2013; Tardif, 2002).

Este estudo se justifica, pois trata-se de uma possibilidade de compreender como os letramentos do professor se constroem no processo de formação inicial de professores, especialmente quando as práticas pedagógicas são pensadas com base nos contextos sociais e culturais que constituem as práticas de leitura, escrita e oralidade dos sujeitos que chegam na universidade no século XXI. Há, deste modo, que se pensar qual é a concepção de língua/linguagem e de sujeito ensinada e apre[e]ndida pelo acadêmico de Letras.

Nesse sentido, a elaboração de sequências didáticas como norteadora da prática pedagógica do professor de língua portuguesa em formação se ancora em um exercício complexo de reflexão, de tomada de decisão (posicionamento epistemológico-teórico-metodológico) e de construção e produção de sentidos, pontualmente quando se considera a perspectiva dos estudos dos letramentos no processo educativo de língua/linguagem e de sujeito como social, histórico e ideológico.

Assim, o texto está organizado pelas seguintes seções: a primeira seção apresenta o objetivo, a justificativa e a contextualização do relato; a segunda seção discorre sobre as ancoragens teóricas; a terceira seção constitui-se pelos contornos metodológicos; a quarta seção apresenta a análise e discussão dos resultados acerca da análise das sequências didáticas elaboradas/construídas por licenciandos do curso de Letras. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

Enfoques teóricos dos/nos processos de constituição do professor de língua portuguesa

Nas últimas duas décadas, o ensino da língua portuguesa na Educação Básica tem assumido uma perspectiva que compreende a linguagem e o sujeito como sociais, históricos e ideológicos. Tal concepção sociocultural de linguagem e de sujeito tem se voltado para o estudo do texto na sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica a partir dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). Conforme destaca Geraldi (2013), não cabe mais trabalhar o texto como pretexto para o ensino de normas gramaticais nas aulas de língua portuguesa, mas é preciso abordar o texto como mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o professor interage, dialoga com o estudante, mediando o conhecimento prévio (*projeto de dizer*) que ele já traz em sua bagagem constitutiva com o conhecimento científico. É *na e pela* relação dialógica com o outro que há aprendizagem, uma vez que se realiza uma análise linguística do texto que é trabalhado, se produz sentidos. Um texto que precisa ir ao encontro dos diferentes usos de linguagem que o estudante apresenta na escola e, portanto, passa a desenvolver na interação com o professor as estratégias de dizer. Tais práticas envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade coadunam com os estudos dos letramentos a partir das diferentes práticas sociais constitutivas destes sujeitos que são apresentadas na aula de língua portuguesa.

Diante disso, para melhor direcionar o trabalho do professor de língua portuguesa, ou seja, de onde ele está partindo e onde deseja chegar com o estudante, a sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2011) se apresenta como uma metodologia estruturante para o ensino gêneros discursivos na sala de aula. Segundo discutem Schneuwly e Dolz (2011), ensinar por meio de gêneros discursivos orais e escritos implica em organizar os processos de ensino e aprendizagem com foco nas capacidades de linguagem requeridas por cada tipo de texto, de forma sistemática e progressiva.

De acordo com os autores, que baseiam seus estudos na perspectiva bakhtiniana de língua/linguagem e de sujeito, a sequência didática “[...] é uma unidade didática composta por um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, orientadas para a produção oral ou escrita de um gênero textual [...]” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 97). Essa organização permite ao professor mediar o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes a partir de situações de uso real da linguagem.

Nesse sentido, a sequência didática, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2011), deve ser explorada nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino dos cursos de licenciatura como um instrumento metodológico essencial. Ao planejar e aplicar sequências didáticas baseadas em gêneros reais e socialmente relevantes, o professor em formação aprende a organizar o ensino de forma significativa. Como apontam os autores, a sequência é um “[...] instrumento para ajudar os alunos a adquirir as capacidades de linguagem necessárias para agir de modo competente em uma situação de comunicação” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 101).

Cada situação de comunicação ocorre em distintas esferas sociais da atividade humana, considerando as práticas de letramentos utilizadas neste espaço. As práticas de letramentos, a qual se assume neste estudo, são *processos sociais pluraes* (Street, 1984), o que implica pensar na formação de professores que sejam capazes de trabalhar com diferentes linguagens, tecnologias e culturas nas aulas de língua portuguesa (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Isso demanda, por parte da formação inicial, uma abertura à interdisciplinaridade, ao uso de mídias e à compreensão das práticas sociais que constituem a singularidade de cada estudante da Educação Básica. Ou seja, trata-se de pensar em práticas pedagógicas que desenvolvem as habilidades dos estudantes considerando as diversas formas de ler, interpretar e produzir sentido no mundo. Isso implica repensar a organização das sequências didáticas a partir de uma lógica interdisciplinar, crítica e situada, sensível à diversidade linguística, cultural e tecnológica dos estudantes que têm chegado na Educação Básica, pontualmente na última década.

Nesse processo, em se tratando da formação inicial de professores, os estudos de Gatti (2020, 2021), voltados para a formação de pedagogos têm se mostrado significativo no tocante a pensar como esses licenciandos têm chegado à universidade diante de várias reformas educacionais por meio de políticas e programas que visam promover esse acesso e de como têm sido o trabalho pedagógico na Educação Básica. Numa visão crítica, Gatti (2020, 2021) destaca as várias lacunas que ainda precisam ser “preenchidas” para que estes egressos compreendam a relação teoria e prática no ato de sua profissão, na Educação Básica.

Coaduna com esta reflexão Tardif (2002) quando discute sobre os saberes docentes. O autor reflete e refrata que o conhecimento do professor não pode se reduzir ao saber acadêmico. Este profissional deve dialogar com os saberes da experiência e os saberes do contexto. Ao elaborar sequências didáticas, os professores em formação mobilizam não apenas o conteúdo aprendido nos cursos de licenciatura, mas também experiências adquiridas em estágios, observações escolares e vivências pessoais. Para Tardif (2002, p. 36), os saberes dos professores

“[...] são sempre saberes compostos, híbridos e situados, resultantes da combinação de diversas fontes de conhecimento”. Essa visão ajuda a compreender porque a produção de sequências didáticas e o trabalho com os gêneros discursivos orais e escritos pode se tornar, ao mesmo tempo, um espaço de aprendizagem e de construção da identidade docente.

A esse processo formativo soma-se a contribuição de Schön (2000), que propõe o conceito de praticante reflexivo. Para o autor, formar-se professor requer aprender a refletir na ação e sobre a ação, ou seja, pensar criticamente tanto durante quanto após a prática pedagógica. No caso da construção de sequência didáticas, essa reflexão se expressa nas escolhas metodológicas, na adaptação de conteúdos às realidades dos estudantes e na análise dos resultados das práticas aplicadas.

Schön (2000, p. 26) ressalta que o profissional reflexivo “[...] pensa sobre o que está fazendo enquanto faz”, característica essencial para lidar com as incertezas e complexidades do cotidiano escolar. Além disso, Imbernón (2009) reforça a ideia de que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, colaborativo e contextualizado. O autor defende que “[...] não há uma boa formação de professores se ela não estiver articulada com a prática, com a reflexão e com a construção coletiva do saber pedagógico” (Imbernón, 2009, p. 17). Nesse sentido, a produção de sequência didáticas por futuros professores se insere como uma prática pedagógica que favorece a construção de significados compartilhados, à medida que exige diálogo entre pares, supervisores e realidades escolares concretas. Ao produzir essas sequências didáticas, os professores em formação inicial não apenas exercitam o planejamento didático, mas também experienciam, na prática, os desafios de ensinar em contextos marcados pela heterogeneidade e pela exigência de práticas pedagógicas inclusivas e críticas.

Deste modo, no contexto da formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura em Letras, é fundamental que os futuros docentes não apenas conheçam os referenciais teóricos que sustentam o ensino da língua/linguagem, mas que também saibam fazer uso de forma crítica e contextualizada em sua prática pedagógica. A articulação entre gêneros discursivos, práticas de letramentos acadêmicos e constitutivas do professor e a aprendizagem significativa deve, portanto, permear toda a formação acadêmica.

Portanto, a formação inicial docente precisa ser concebida como um espaço de vivência e construção crítica dos saberes teóricos e práticos. Formar professores sob a perspectiva dos estudos dos letramentos significa desenvolver profissionais autônomos, críticos e sensíveis à diversidade linguística, cultural e tecnológica dos contextos escolares. Essa formação deve proporcionar aos futuros professores não apenas conhecimento, mas condições reais para que

possam desenvolver uma prática pedagógica transformadora *de si e do outro*, fundamentada na linguagem como instrumento de participação social.

Contornos metodológicos

O presente estudo se afilia em uma abordagem qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Tal abordagem busca compreender a partir das vivências dos sujeitos a complexidade dos processos formativos, neste caso, de licenciandos do curso de Letras de uma universidade localizada no Sul do Brasil. Gil (2020, p. 45), destaca que “[...] a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos mais profundos da realidade, levando em conta as experiências, opiniões e interpretações dos sujeitos”. Essa característica é fundamental para compreender as práticas de letramentos do professor na elaboração da sequência didática observada, uma vez que o método privilegia o estudo dos fenômenos em seus contextos naturais.

Neste sentido, o pesquisador pode e deve lançar um olhar *para e sobre os processos sociais plurais* (Street, 1984) que envolvem os usos da linguagem em diferentes esferas sociais da atividade humana (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2013), a saber, na universidade, na família, dentre outras. Práticas de letramentos estas constitutivas de um grupo social e, portanto, de um *já-aí*, um *já-dito*, um *já-construído* (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2015).

Nesta direção, a perspectiva enunciativa-discursiva e de estudos dos letramentos deste estudo, a qual fundamenta também as análises dos registros observados, compreende o sujeito socialmente situado e marcado cronotipicamente (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2013; 2015). Trata-se de uma ação que constitui dialogicamente a subjetividade do sujeito, o qual é datado pelo “[...] entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (Geraldi, 2015 p. 144) e que constitui seus distintos projetos e estratégias de dizer em diferentes esferas sociais (familiar, midiática, religiosa, acadêmica, dentre outras).

Neste sentido, utilizou-se como instrumento para registro dos dados apresentados na seção de análise e discussão, um diário de campo, assim como se lançou um olhar para todo o processo de elaboração/construção da sequência didática dos estudantes da quarta fase do curso de Letras durante todo o segundo semestre de 2024, mediado pela professora titular, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. Ressalta-se que

para este artigo é apresentado um recorte dos registros de dois acadêmicos que frequentavam a quarta fase do curso de Letras em 2024, nomeados aqui por Pedro e Maria, que consentiram participar da pesquisa. Ambos tinham 20 anos de idade, Letras era sua primeira graduação, apesar de já frequentarem grupos de pesquisa na área da Educação na universidade, onde surgiu o interesse pelo ingresso em uma licenciatura. À época da observação realizada, ambos ainda não atuavam como professores na Educação Básica.

A análise dos dados ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem em que compreende o lugar de onde enuncia e se constitui cada sujeito quanto aos seus projetos e estratégia de dizer (Geraldi, 2013), assim como das práticas de letramentos do professor em formação inicial mediados pelo texto, na universidade.

A metodologia adotada, orientada pelas perspectivas contemporâneas dos letramentos e dos estudos de gêneros, permite compreender a formação inicial como espaço de construção de saberes, práticas e identidades docentes, evidenciando os movimentos de leitura, escrita, reflexão e ação que constituem os letramentos do professor em formação. Evidências concretizadas nas três categorias de análise que integram às dimensões dos letramentos do professor, sendo o fichamento (mobilização do letramento acadêmico), a agência (mobilização docente) e a sequência didática (mobilização de letramentos múltiplos) acadêmico, docente e científico.

O modo de categorização ocorre pelas justificativas seguintes:

O fichamento é adotado como categoria de análise por se constituir, sob a perspectiva dos estudos dos letramentos, como uma prática social de leitura e escrita situada na cultura escolar e acadêmica. Na medida em que envolve modos específicos de registrar, sintetizar e atribuir sentido a textos, o fichamento configura-se como evento de letramento e, também, como gênero acadêmico com função formativa no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Analisar os fichamentos produzidos pelos sujeitos permite compreender como mobilizam estratégias de leitura, como constroem sentidos e como se inserem nas práticas discursivas da esfera acadêmica.

A agência é adotada como categoria de análise por constituir, no âmbito dos estudos dos letramentos, um elemento central para compreender como os sujeitos participam, negociam e transformam práticas de leitura e escrita. Sob a perspectiva dos letramentos como práticas sociais, a agência refere-se à capacidade de o indivíduo agir sobre as práticas de letramentos e não apenas reproduzi-las.

A sequência didática compreendida como categoria de análise, porque, à luz dos estudos dos letramentos, ela constitui um dispositivo pedagógico que organiza eventos e práticas sociais de leitura e escrita. Seguindo Schneuwly e Dolz (2011), a sequência didática não se limita a uma técnica de ensino, mas articula objetivos, gêneros textuais, interações e usos sociais da linguagem. Sob a perspectiva dos letramentos, cada etapa da sequência corresponde a práticas situadas que constroem papéis sociais, circulam textos e mobilizam significados.

Práticas de letramentos acadêmico e do professor de Letras em formação inicial: alguns entrelaçamentos teórico-práticos

Para elucidar o direcionamento desse estudo objetivando compreender a constituição de letramentos do professor em acadêmicos do curso de Letras com enfoques em divulgação científica, é realizada uma análise de uma produção textual construída pelos próprios acadêmicos, a qual se nomeia como sequência didática embasada em Schneuwly e Dolz (2011). Isto, pois estes estudiosos são referência para os acadêmicos do curso de Letras para a construção de uma proposta pedagógica que se aproximasse do modelo de sequência didática ancorada em gêneros textuais proposto pelos autores, uma vez que na escola “[...] o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 76).

Nesse sentido, compreende-se que estudantes e professores em formação constroem suas propostas de sequência didática nos/pelos e com os processos de ensinar e aprender da formação de professores. Esta dimensão é evidenciada, por exemplo, na escolha do gênero poema, que surge por meio de uma interlocução constante entre a disciplina de Estudos Enunciativos e Gêneros Discursivos e a de Estágio de Docência, a qual os acadêmicos em formação estavam envolvidos naquele momento de construção da sequência didática, oportunizando a reflexão sobre o gênero textual/discursivo e de que maneira efetivar o uso dele na sequência didática nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica.

Esse movimento interdisciplinar com o estágio supervisionado, mostra-se assertivo ao substituir “[...] atividades transmissivas da formação em ações de investigação, criando espaço para imersão escolar, problematização, elaboração de questões e objetivos, articulação com metodologias pertinentes ao contexto escolar e ao trabalho docente [...]” e, conforme ainda Magalhães (2023, p. 85), realizar a “[...] coleta e análise de dados e discussão de resultados, a

fim de haver real apropriação de conhecimentos pela vivência originária do letramento profissional docente”. Nesse sentido, infere-se que este tenha sido um aspecto significativo para a elaboração da sequência didática, uma que na/pela mediação entre acadêmicos e professora, houve diálogo entre teoria e prática e produção sentidos diante desta interação.

Além disso, em uma análise feita em um fichamento de leitura da obra “Gêneros orais e escritos na escola”, de Schneuwly e Dolz (2011), a qual foi estudada no decorrer do segundo semestre de 2024, os acadêmicos demonstraram a compreensão de que o ensino de gêneros textuais/discursivos contribui significativamente para o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita em contextos reais de uso da linguagem, promovendo a interpretação e a interação com o mundo. Essa perspectiva se alinha à concepção de letramentos como práticas sociais, que exigem do professor uma formação capaz de articular o que aprendem no ensinar em sala de aula.

No excerto 1, identifica a noção de práticas de letramentos, quando os acadêmicos compreendem a aprendizagem de gêneros textuais/discursivos como “[...] novas formas de conhecer e agir [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 141). Eles escrevem:

27) A partir desse trecho, entende-se que o trabalho com gêneros textuais desenvolve nos alunos as capacidades de compreensão, análise e produção dos mais diversos textos, dentro das mais diversas práticas e situações discursivas, isto é, capacidade de interpretação enunciativa e interação com o mundo (Excerto 1, Fichamento da leitura, Pedro e Maria, 2024).

Nesta direção, o fichamento é compreendido como um espaço de formação e reflexão, pois é uma prática que contribui para a constituição do letramento do professor. Isso implica que, na visão dos acadêmicos sobre a leitura fichada e em diálogo com as práticas do Estágio de Docência, o professor deve compreender os gêneros textuais/discursivos como formas de ação social, e não apenas como estruturas fixas, sendo necessário, um preparo docente que considere os contextos culturais e discursivos nos quais os textos são produzidos e circulam. O excerto é também, indicativo da constituição dos acadêmicos, como professores, em uma agência promotora de práticas de letramentos, uma vez que interpretam o texto evocando produções de sentido singulares de ver a educação escolar nessa perspectiva.

A formação inicial, na acepção deste estudo, é um espaço no qual esses acadêmicos/professores em formação constroem conhecimentos/sentidos dentro de um campo científico específico, no caso, o ensino de língua portuguesa, de modo a construir e a reconstruir práticas, conforme seus contextos. Entende-se que essas práticas promovem o desenvolvimento

discursivo, reflexivo e identitário e significativo para a formação de professores críticos e atuantes. Além do que, se engajaram em práticas de letramentos que foram além da escrita mecânica e padronizada, pois estão em constantes interações formativas, indicando um percurso formativo no qual a leitura e a escrita estão inscritas em práticas de letramentos acadêmicos (Fischer, 2007; Street, 2003), desde exposições teóricas e práticas, vivências plurais e singulares.

Isso implica que o professor deve compreender os gêneros textuais/discursivos como formas de ação social, e não apenas como estruturas fixas, sendo necessário, portanto, uma formação docente que considere os contextos culturais e discursivos nos quais os textos são produzidos e lidos. Essa articulação entre teoria e prática configurou-se como um espaço fecundo de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e do professor, possibilitando aos futuros professores compreenderem os modos como o conhecimento é produzido, legitimado e compartilhado no âmbito universitário e escolar. A formação inicial, nesse sentido, é entendida como um espaço em que se constrói saberes e práticas de letramentos do professor, articulando teoria e prática em processos de constante resignificação.

No excerto 2 é observado que o estudante em formação compreende que ao selecionar quais gêneros textuais/discursivos orais serão trabalhados em sala de aula, o professor exerce um papel essencial na promoção dos letramentos, pois sua escolha reflete uma intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, discursivas e sociais dos estudantes. Sob a ótica dos letramentos, o ensino da oralidade ultrapassa o simples ato de falar corretamente, tornando-se um espaço de construção de sentidos, de argumentação e de inserção nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

29) Nesse fragmento, compreende-se que, no momento de escolha de quais gêneros textuais orais ensinar, é importante trazer à uma das principais funções da escola e do professor: o de ampliar as habilidades cognitivas dos estudantes; portanto, trabalhar com o oral que, por vezes, não está presente no cotidiano da maior parte dos discentes, mas que os fará partir do conhecido ao desconhecido e transcender à um conhecimento mais amplo de mundo (Excerto 2, Registros das escolhas, tomadas de decisão – agenciamento, Pedro e Maria, 2024).

Assim, ao planejar atividades com diferentes gêneros textuais/discursivos orais, o professor oportuniza o exercício da escuta, da reflexão e da produção crítica, ampliando as formas de pensar e agir linguisticamente. Nesse sentido, evidencia-se também o letramento do professor, entendido como sua própria capacidade de compreender os usos sociais da linguagem e de atuar como mediador consciente e reflexivo, capaz de escolher, adaptar e conduzir práticas

discursivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

No excerto 3, os acadêmicos em formação deixam evidências de que o professor é também um mediador de práticas sociais de linguagem. Ao compreender que os gêneros textuais/discursivos orais e escritos se constroem em contextos reais e diversos, o docente se prepara para promover práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Isso amplia sua capacidade de formar alunos críticos, capazes de participar de diferentes esferas comunicativas.

17) Novamente, destaca-se a importância do contexto em que a produção oral ocorre para que ela construa seus sentidos. Desse modo, o estudo sistematizado de gêneros orais adquire ainda mais relevância, tendo em vista que a construção de um gênero textual está diretamente ligada aos contextos sociais em que ele é produzido” (Excerto 3, Registros das escolhas, tomadas de decisão – agenciamento, Pedro e Maria, 2024).

A definição apresentada, ao enfatizar que a produção oral constrói sentidos a partir do contexto em que ocorre, remete à concepção sociointeracionista da linguagem, na qual os gêneros textuais/discursivos são entendidos como práticas sociais situadas. Essa compreensão é essencial à formação docente, pois implica reconhecer que o ensino da língua oral ou escrita não se restringe à transmissão de estruturas linguísticas, mas envolve a mediação de práticas de linguagem que refletem valores, identidades e relações sociais. Nesse sentido, a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de uma consciência discursiva e crítica, capacitando o docente a atuar como mediador entre os diferentes contextos de produção e circulação dos gêneros textuais/discursivos. Como destacam Schneuwly e Dolz (2011), o trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola favorece a ampliação das capacidades comunicativas e reflexivas dos alunos, desde que o professor compreenda as condições de produção que os constituem.

Além da articulação entre leitura e organização de fichamentos que demonstram as compreensões particulares dos pares envolvidos, muitas práticas pedagógicas foram mediadas pela professora formadora para atingir os objetivos da disciplina de Estudos Enunciativos e Gêneros Discursivos, por meio de distintas socializações nesse contexto de formação, a saber: apresentação de um autorretrato, como um momento de aproximação das vivências singulares de cada estudante; exposição oral e escrita, por parte de uma professora convidada, do uso do gênero convite que representou uma prática pedagógica alinhada com a concepção de letramentos como práticas sociais, proporcionado aos estudantes uma vivência autêntica da linguagem. Também houve uma prática coordenada pelos professores em Estágio de Docência,

em uma atividade de interação entre um texto de leitura com o uso de Inteligência Artificial (IA), como uma ferramenta de produção textual. Estes trouxeram nesse contexto a intencionalidade de criação de uma música, em que conhecimento científico dos estudos de gênero e a inserção em práticas de letramentos digitais, menos populares, engajaram acadêmicos e docentes.

Assim, as autoras deste estudo situam os movimentos entre os letramentos acadêmicos e os letramentos do professor no processo de construção e reconstrução da sequência didática baseada numa perspectiva dos estudos dos letramentos, justificando pensar a formação inicial do professor não apenas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, mas também na construção dos saberes interdisciplinares, aproximando-se do conhecimento científico de forma contextualizada. Observar esse processo de formação inicial, por meio da elaboração da sequência didática, forneceu evidências de como estes futuros professores mobilizam os conhecimentos teóricos da didática de línguas em situações práticas.

A sequência construída foi estruturada em seis módulos e dois momentos de produção poética (inicial e final), contemplando aspectos estruturais, figuras de linguagem, intertextualidade, intencionalidade e, de forma inovadora, a produção de poemas como forma de divulgação científica. Essa mobilização teórica evidencia um uso ativo do letramento acadêmico onde os acadêmicos precisaram selecionar, interpretar e aplicar conceitos teóricos na elaboração da proposta didática coerentes com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e com as necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica em se pensando em processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos e equânimes. Além disso, compreende-se que a própria elaboração da sequência é, por si só, uma prática de letramento acadêmico.

No desenvolvimento da sequência didática, os acadêmicos consideraram o conhecimento prévio dos seus estudantes, planejaram uma progressão didática coerente, propuseram atividades de análise, criação e pesquisa, inseriram dimensões interdisciplinares e culturais ao gênero textual/discursivo, à valorização da autoria e a criatividade dos estudantes. Essas escolhas demonstram que os letramentos do professor em formação não se limitam a reproduzir modelos, mas se manifestam na capacidade de fazer escolhas didáticas fundamentadas, articulando os objetivos de ensino às práticas sociais de linguagem.

Evidenciou-se o entrelaçamento dos letramentos acadêmicos e do professor e a presença de agentes de letramento, autores de propostas pedagógicas contextualizadas que dialogam com os saberes experienciais (Tardif, 2002). Reelaboram esses saberes à luz de suas práticas e

experiências profissionais vivenciadas, presente no recorte dos registros da sequência didática apresentada no excerto 4: “o objetivo dessa sequência é propor um trabalho ampliado e contextualizado a partir do gênero textual poema, buscando, ainda [...]” (Excerto 4, Registros da sequência didática, Pedro e Maria, 2024).

Sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 2003), o fragmento expressa a compreensão de que os letramentos são práticas sociais situadas, não neutras, nem universais, mas sempre mediadas por contextos e agentes. Nesse sentido, o professor atua como agente de letramento, criando condições para que os estudantes se envolvam nas práticas de leitura e escrita que circulam em distintas esferas, literária e escolar. Demonstra que o ensino do poema se afasta de uma abordagem tecnicista e se aproxima de uma perspectiva sociocultural, que valoriza o contexto, a autoria e o diálogo entre texto e experiência do aluno. De acordo com Street (2003), compreender o letramento implica reconhecer que as práticas de leitura e escrita estão situadas em contextos socioculturais específicos e refletem valores, identidades e modos de agir no mundo. Os excertos 5, 6 e 7 propõem um exercício de escuta e de mediação pedagógica que desloca o foco do ensino de apenas transmissão de conhecimento para uma abordagem dialógica e crítica.

Produção Inicial (1 aula): É o momento no qual os estudantes farão sua primeira produção poética na sequência didática, buscando reconhecer quais elementos eles já conhecem e a maneira como eles se expressam na produção de poemas (Excerto 5, Registros da sequência didática, Pedro e Maria, 2024).

a) Perguntar para cada um dos textos: “O que vocês sentem/entendem a partir da apreciação do texto?” (Excerto 6, Registros da sequência didática, Pedro e Maria, 2024).

III) Retomar o poema Ou isto, ou aquilo, de Cecília Meireles, perguntando-lhes: “Se a poesia é a arte do encantamento, como podemos chamar este texto?”, a fim de, chegando à conclusão de que o texto se trata de um poema, **fazer um brainstorm a respeito do que eles consideram ser os poemas** – “Quais são as características dos poemas?”. A partir disso, conduzi-los à perspectiva da existência de um conjunto de textos que podem ser denominados “poemas” (Excerto 7, Registros da sequência didática, Pedro e Maria, 2024, grifos dos autores).

Trata-se de um movimento regular as perspectivas contemporâneas do letramento, onde manifesta a atuação do professor em formação como um agente de letramento, alguém capaz de promover práticas significativas de leitura e escrita em diferentes contextos, proporcionando a participação social dos estudantes. O professor em formação demonstra que está em constante desenvolvimento da capacidade de reconhecer, interpretar e mobilizar relações intertextuais nas práticas pedagógicas, pois entende o texto como parte discursiva e ideológica mais ampla,

promove práticas de leitura críticas e contextualizadas e incentiva o estudante a perceber as vozes sociais que circulam nos textos e discursos cotidianos.

É o momento no qual os estudantes irão perceber que os textos estabelecem relações entre si, de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Além disso, serão discutidas relações entre poemas e músicas, bem como aspectos relacionados a textos mitológicos, introduzindo discussões relacionadas à explicação de fenômenos naturais, que irá levar à divulgação científica (Excerto 8, Registros da sequência didática, Pedro e Maria, 2024).

A utilização do gênero textual/discursivo “poema” para além de sua dimensão estética, articulou diferentes práticas sociais, em especial a divulgação científica. Esta proposta se alinha às concepções de Cristóvão *et al.* (2023), que entendem a divulgação científica como prática constitutiva dos letramentos acadêmico-científicos, pois envolve a mediação de saberes especializados por meio de gêneros textuais/discursivos acessíveis, multimodais e socialmente significativos. A escolha em articular poesia e ciência revela não apenas uma criatividade metodológica, mas uma compreensão sofisticada sobre o papel da linguagem na mediação do conhecimento, conforme segue sinalizado no excerto 9.

Agora que já vimos o potencial que os poemas têm para promover o que chamamos de divulgação científica, é a sua vez! Escolham um fenômeno natural sobre o qual gostariam de escrever um poema!

No restante dessa aula, e como tarefa para quem não finalizar, vocês devem pesquisar e trazer informações centrais a respeito de um fenômeno natural. Trazer:

- O nome do fenômeno;
- A explicação para o fenômeno;
- A fonte da informação (Excerto 9, Registro da sequência didática, Pedro e Maria, 2024).

A proposta apresentada convida os acadêmicos a escolher, pesquisar e transformar um conhecimento científico em um poema, explorando a divulgação científica como estratégia pedagógica interdisciplinar. Demonstra que o ensino de línguas e ciências pode se apoiar em práticas de letramentos múltiplos, nas quais o estudante é autor e mediador de sentidos. A atividade revela uma concepção de linguagem como prática social, conectando o conhecimento acadêmico às formas reais de uso da linguagem.

A divulgação científica, nesse contexto, como proposição que possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos estudantes da Educação Básica e ao mesmo tempo possibilita ao acadêmico em formação inicial compreender os processos de ensino e aprendizagem como uma prática de mediação cultural e discursiva (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020). Trata-se, portanto, de uma proposta que alinha a prática pedagógica à formação

de leitores e autores conscientes de sua função social e/ou um movimento importante na formação docente, pois reconhecem que a divulgação científica também é uma prática discursiva que circula socialmente e que pode ser explorada na escola como instrumento de letramento crítico e científico. O que reforça uma visão contemporânea da formação docente, na qual o professor não é apenas transmissor de saberes, mas formador de sujeitos críticos e criativos, capazes de se posicionarem diante das mais variadas atividades que sejam envolvidos fora e dentro do contexto escolar.

No contexto desta pesquisa, as sequências didáticas elaboradas pelos professores em formação integraram o gênero literário (poemas), trabalhado como objeto estético, interpretativo e formativo. A divulgação científica é mobilizada como recurso para democratizar o acesso ao conhecimento científico, fomentar o pensamento crítico e aproximar ciência e cotidiano escolar. Em vez de meramente reproduzir conteúdo científico, a divulgação científica se configura como práxis que articula a ciência com outras esferas da cultura, buscando promover o letramento científico e a inserção crítica dos sujeitos no debate público.

Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre práticas de letramentos do professor constitutivas de uma turma da quarta fase do curso de Letras de uma universidade pública, localizada no Sul do Brasil. Considera-se que as práticas letramentos do professor em formação inicial são constitutivas do domínio social da leitura, da escrita e da oralidade e do olhar crítico *sobre e para* práticas sociais de uso da linguagem no contexto acadêmico-científico.

A experiência de observar a elaboração de sequências didáticas permitiu evidenciar os entrelaçamentos possíveis entre letramento acadêmico e letramento do professor em formação inicial. Os acadêmicos do curso de Letras mobilizaram conhecimentos teóricos e os recontextualizaram em um planejamento didático sensível, interdisciplinar e criativo, demonstrando que a prática pedagógica é também um espaço de pesquisa, diálogo, autoria e reflexão. Assim, mais do que sequências didáticas bem elaboradas e consistentes, o que se pôde observar *nos e pelos* processos formativos de licenciandos de Letras foi a capacidade de planejarem com intencionalidade, sabendo de onde estavam partindo e onde desejavam chegar com tais propostas pedagógicas direcionadas para estudantes de língua portuguesa da Educação Básica.

Tais ações pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa se inscrevem em movimentos teórico-práticos efetivos circunscritos em sequências didáticas afiliadas nos gêneros textuais/discursivos e nos estudos dos letramentos. Isso implica afirmar que o aprendiz está no centro do processo em diálogo com o professor. Trata-se de compreender o lugar de onde enuncia este sujeito e a partir daí, desenvolver suas estratégias de dizer, ou seja, suas práticas de letramentos no contexto acadêmico.

Acompanhar todo o processo de elaboração das sequências didáticas se tomou como instrumento importante para compreender os modos como o letramento acadêmico e do professor se entrelaçam na formação inicial de professores, evidenciando que a universidade pode e precisa ser um espaço em que a prática se torna objeto de reflexão e em que a teoria é mobilizada para transformar o ensino em uma ação significativa e crítica. Nesse sentido, tal processo de aprendizagem dialógico permitiu lançar um olhar para uma prática docente que se constrói e reconstrói com base na escuta ativa, na interação entre os sujeitos e na interface entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre o acadêmico e o pedagógico.

Contudo, tal experiência apresentou limitações, por se tratar de um grupo específico de sujeitos de um curso de licenciatura em Letras localizado em uma região do Brasil a qual poderia sinalizar outros registros, outras práticas de letramentos acadêmicos das aqui apresentadas. Assim, considera-se que é importante ampliar os estudos direcionando-os para outras realidades, para outras regiões do país, pensando em cursos de licenciatura, pontualmente no campo das Ciências da Linguagem dialogando com outras perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: Reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15/ 2005, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 maio 2001.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes *et al.* Uma cartografia da divulgação científica em Ciências da Linguagem no Brasil e em Portugal. **Diacrítica**, v. 37, n. 1, p. 284-309. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.5400>. Acesso em: 7 out. 2025.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 13 set. 2025.

FONSECA, Marylia Gabriela Ortis da.; LIMA, Michelle Fernandes. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65228>. Acesso em: 13 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 13 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>. Acesso em: 13 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/LivroProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: Estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2020.

KOMESU, Fabiana; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Acesso em: 13 set. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, 2006, p. 368-377. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em: 13 set. 2025.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Formação docente na perspectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação e podcasts. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 1, p.

82-102, 2023. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/615>. Acesso em: 7 out. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STREET, Brian Vicent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vicent. **Cross-cultural Approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *In*: TELECONFERÊNCIA Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, [s. l.], out. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau pela oportunidade de realização deste estudo.
 - ☐ **Financiamento:** CNPQ (Bolsa Produtividade, PQ2 de Adriana Fischer) - “Letramentos acadêmicos: impactos e transformações em práticas de contextos educativos”; FAPESC, Edital 21/2024, “Letramentos acadêmicos e científicos: caminhos de combate à desinformação em contextos universitários”.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho não estão disponíveis para acesso.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Os autores contribuíram com a elaboração da fundamentação teórica, estruturação do artigo, pesquisa, análise e descrição dos resultados e, revisão do manuscrito.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

