

PRACT: um framework para a formação inicial e continuada de professores de línguas

Ana Carolina Moreira Paulino¹

Cátia Cristina Degan Fernandes²

Dorotea Frank Kersch³

Resumo: Este trabalho aborda a formação de professores de línguas no Brasil, destacando a necessidade urgente de preparar educadores para enfrentar desafios contemporâneos, como o déficit de docentes na educação básica. O objetivo é apresentar o framework PRACT, estruturado em cinco eixos: pesquisa, reflexão, agência e protagonismo docente e discente, colaboração, e transformação e criticidade, que orienta a formação inicial e continuada de professores de línguas. O referencial teórico baseia-se nos Estudos de Letramento de vertente sociocultural, que veem o letramento como prática social situada e dinâmica, incorporando multiletramentos e tecnologias digitais. Cada um dos eixos do framework é ilustrado por trabalhos de um grupo de pesquisa que usam o PRACT em contextos reais, seguidos de sugestões de como formadores de professores de línguas podem utilizar o framework no design de formações docentes para o desenvolvimento de profissionais críticos e autônomos. Conclui-se que o framework PRACT é um modelo flexível e adaptável, capaz de promover uma formação docente crítica, inclusiva e transformadora, essencial para responder às demandas sociais, culturais e tecnológicas da educação linguística contemporânea no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. Multiletramentos. Framework. Educação linguística.

PRACT: a framework for the initial and continuing education of language teachers

Abstract: This paper discusses language teacher education in Brazil, highlighting the urgent need to prepare educators to face contemporary challenges, such as the shortage of teachers in basic education. Its objective is to present the PRACT framework, structured around five pillars: research, reflection, teacher and student agency and protagonism, collaboration, and transformation and criticality. These pillars guide both initial and continuing language teacher education. The theoretical foundation draws on sociocultural perspectives from Literacy Studies, which view literacy as a situated and dynamic social practice, incorporating multiliteracies and digital technologies. Each axis of the framework is illustrated with studies from a research group that uses PRACT in real contexts, followed by practical suggestions of how language teacher educators can use the framework to design training programs that foster critical and autonomous

1 Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada pelo PPGLA UNISINOS, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9385-3488>. E-mail: anacarolpaulino@gmail.com.

2 Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada pelo PPGLA UNISINOS. E-mail: catiadefernandes@gmail.com.

3 Professora do PPGLA UNISINOS. Doutora em Filologia Românica pela Christian Albrechts Universität zu Kiel, Alemanha. E-mail: doroteafk@gmail.com.

professionals. It is concluded that the PRACT framework is a flexible and adaptable model, capable of promoting critical, inclusive, and transformative teacher education, essential for addressing the social, cultural, and technological demands of contemporary language education in Brazil.

Keywords: Language teacher education. Multiliteracies. Framework. Language education.

Introdução

A pesquisa sobre formação de professores é essencial para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos em todos os níveis de ensino. Estima-se que o Brasil poderá ter um déficit de até 235 mil docentes na educação básica até 2040 (SEMESP, 2022), causado principalmente pelo envelhecimento do professorado e pela baixa atratividade da carreira. Diante desse cenário, torna-se urgente investir na formação inicial e continuada, com foco na qualidade e na preparação de professores de línguas para atender às novas demandas educacionais, para além da graduação.

É fundamental promover programas de formação que articulem teoria e prática, valorizem os saberes construídos em sala de aula e atualizem os docentes em metodologias, tecnologias e pesquisas recentes. Os professores não são apenas receptores de conteúdo, mas agentes ativos na construção do conhecimento (KLEIMAN, 2006). Segundo os estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995, 2018), a formação docente é um processo dinâmico de reconstrução e transformação das práticas. Nessa perspectiva, a agência – entendida como engajamento crítico e criativo com o ensino – emerge como elemento central (FREIRE, 1996; KLEIMAN, 2007), evidenciando o protagonismo docente.

A temática da formação de professores tem mobilizado pesquisadores da Educação e da Linguística Aplicada, com enfoques variados: mudanças escolares no pós-pandemia (NÓVOA, 2019; BARROS *et al.*, 2022); tecnologias digitais (KERSCH; LESLIE, 2019; BRAGA; MARTINS, 2020; ARAÚJO, 2018); políticas públicas e regulação (LOPES; PITOMBEIRA, 2021; TAKAKI; QUEIROZ, 2022; NASCIMENTO, 2024); letramentos docentes (KLERING *et al.*, 2023; RABELLO; CARDOSO, 2021); agência (LANDIM, 2024; GRANDE; KLEIMAN, 2016); e identidades (KLEIMAN, 2019; AZZARI, 2024; FOGAÇA; HALU, 2024).

Essas discussões também têm orientado as pesquisas do Grupo FORMLI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Ao longo de 15 anos, o Grupo tem valorizado a articulação entre universidade, escolas e professores, respondendo às necessidades reais da prática docente. A colaboração entre pesquisadoras/es de diferentes estados fortalece investigações sobre a formação docente na contemporaneidade.

A seguir, apresenta-se uma figura com os temas recorrentes nas teses, dissertações e pesquisas de iniciação científica desenvolvidas no Grupo:

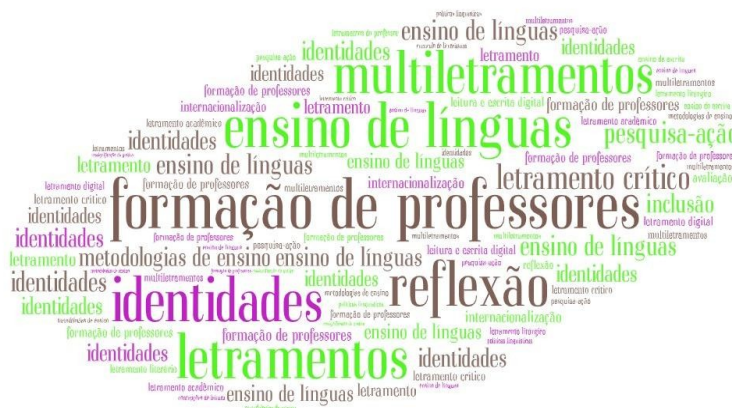


Figura 1 – Temas de pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica no Grupo

Como se observa, destacam-se temas como formação de professores (SANTOS, 2023; FERREIRA, 2015; AROUCHE, 2020), ensino de línguas (TAROUCO, 2024; GUERRA, 2020), letramentos e multiletramentos (PUPO, 2022; DORNELLES, 2023), identidades docentes (SOUZA, 2024; BARBATO, 2023), reflexão (MATIAS, 2017; GUERRA, 2020) e agência do professor (SANTOS, 2022). Muitas dessas pesquisas se apoiam na pesquisa-ação (SOUZA, 2024; MEYRER, 2021; RABELLO, 2015), metodologia que valoriza a agência docente. Além disso, durante e após a pandemia, foram publicados cinco livros com capítulos escritos por professores em ação (KERSCH et al., 2021; KERSCH; MARTINS, 2022; KERSCH et al., 2023; SANTOS et al., 2023; PAULINO et al., 2024).

Com base nesse percurso e nos desafios atuais, propomos, por meio deste estudo teórico-aplicado de caráter analítico-descritivo, um referencial para a formação de professores de línguas, fundamentado em cinco eixos: (a) pesquisa, (b) reflexão, (c) agência e protagonismo docente e discente, (d) colaboração e (e) transformação e criticidade. Nas próximas seções, apresentamos os fundamentos teóricos do *framework* PRACT e discutimos cada um de seus constituintes, ilustrando-os com pesquisas do Grupo e possibilidades de aplicação em diferentes contextos formativos.

Formação de professores de línguas na perspectiva dos Estudos de Letramento de vertente sociocultural

Na perspectiva dos estudos de letramento de vertente sociocultural, a formação de professores tem como eixo central a prática social (KLEIMAN, 2008). Isso significa que currículo e práticas de ensino se estruturam em torno da atuação em contextos reais de uso da linguagem. O foco se desloca da mera apropriação de conteúdos para a vivência de situações autênticas de letramento, valorizando a experiência situada dos sujeitos e suas formas de participação social. As práticas sociais orientam a seleção de conteúdos, metodologias e objetivos pedagógicos, tornando a formação mais significativa.

Essa abordagem reconhece os professores como produtores ativos de conhecimento (JOHNSON, 2009). A formação busca desenvolver sua agência, promovendo reflexão crítica sobre crenças e práticas, construindo um saber docente contextualizado. A língua é vista como ferramenta essencial na construção de significado e transformação das experiências socioculturais (JOHNSON, 2009). Além disso, a formação não se completa fora do coletivo (NÓVOA, 2023; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020), reforçando o papel do contexto social e da interação no desenvolvimento profissional.

O conceito de letramento tem sido explorado por diferentes abordagens, com destaque para a mudança do foco cognitivo-individual para a concepção do letramento como prática social situada — a “virada social” (GEE, 1996) e “sociocultural” (LANKSHEAR, 1999). Os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos

evidenciam que os modos de ler e escrever são atravessados por fatores sociais, ideológicos e tecnológicos. Freire (1987), com sua crítica às concepções tecnicistas, também influenciou esse campo, mesmo usando o termo “alfabetização”.

Nessa concepção, o letramento não é um conjunto de habilidades neutras, mas uma prática performada na interação (BARTON; HAMILTON, 2004). No Brasil, essa perspectiva ganhou força com Kleiman (1995), que define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como tecnologia simbólica em contextos específicos. A partir dos anos 1990, essa abordagem influenciou a Educação e a Linguística Aplicada, ampliando os debates sobre práticas pedagógicas na escola básica (ROJO; MOURA, 2019).

Embora Soares (2010) argumente que a consolidação do conceito no Brasil não tenha seguido vertentes antropológicas, Vianna *et al.* (2016) contrapõem essa visão ao apontar um corpo crescente de pesquisas baseadas em abordagens etnográficas e socio-históricas, consolidando os estudos de letramento em âmbito nacional. Kleiman (1995) contribui significativamente à reflexão sobre a formação docente e o papel do letramento como forma de empoderamento, especialmente para grupos historicamente excluídos. O domínio da leitura e escrita permite participação ativa na vida social.

Nesse sentido, é essencial que projetos pedagógicos considerem a bagagem cultural dos alunos, que já participam de práticas sociais letradas antes mesmo de entrar na escola (KLEIMAN, 2007). O letramento é, portanto, dinâmico, multifacetado e intersemiótico, especialmente com a inserção de múltiplas mídias (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Isso exige novas competências de comunicação e justifica a importância dos multiletramentos na formação de professores e alunos.

Cabe ao professor assumir a inserção crítica dos estudantes em práticas letradas e tecnologizadas, sendo um agente de letramento (KLEIMAN, 1995). Isso significa mediar o acesso a práticas sociais da linguagem que envolvem diversas esferas da vida (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas alguém que conecta os alunos a novos usos da linguagem.

Nóvoa (2023) defende que os saberes docentes são construídos na profissão, e não importados de fora, o que reforça a valorização do conhecimento produzido na prática.

As práticas linguísticas e pedagógicas tornam-se espaços para o exercício da autonomia docente, em que se mobilizam saberes e valores. Integrar os letramentos como práticas sociais torna a aprendizagem mais significativa e emancipatória.

É fundamental, portanto, que os programas de formação se baseiem em análise crítica das práticas de letramento nos contextos escolares, considerando as demandas comunicativas da sala de aula e suas relações de poder (KLEIMAN, 1995). Essas relações afetam diretamente como o conhecimento é produzido, legitimado e transmitido. O professor, como agente de letramento, deve atuar criticamente diante dos usos da linguagem — como mediação, emancipação ou exclusão (ROJO, 2012; VIANNA *et al.*, 2016) — e, ao mesmo tempo, construir sua identidade e promover transformação (KERSCH, 2020; NÓVOA, 2023; FREIRE, 1996).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) oferecem base teórica para pensar os multiletramentos na formação docente, destacando a necessidade de preparar indivíduos para a cidadania crítica, o trabalho e a vida em sociedade. Práticas voltadas para a participação social crítica desenvolvem autoestima e corresponsabilidade (SANTOS MARQUES; KLEIMAN, 2019).

A formação crítica não se alinha ao modelo neoliberal centrado em treinamento técnico. Ensinar a ler sob essa óptica implica formar sujeitos críticos, reflexivos e curiosos. A ação docente ética exige que o professor seja sujeito formador e em formação contínua, capaz de intervir criticamente em comunidades diversas. Os letramentos, nesse contexto, são caminhos para o exercício pleno da cidadania e da inserção no mundo do trabalho, diante de novas exigências linguísticas e tecnológicas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Formação crítica e multiletramentos em contextos de mudança social e tecnológica

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas impactaram significativamente as práticas de ensino e aprendizagem, exigindo dos professores não apenas domínio técnico de conteúdo, mas uma postura crítica e reflexiva, além da capacidade de ressignificar constantemente seu papel pedagógico. Coscarelli (2016)

observa que o acesso ampliado às tecnologias digitais e a interatividade dos ambientes virtuais modificam os modos de produção, circulação e recepção de textos, o que demanda o desenvolvimento de novos letramentos. A autora destaca que “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã” (COSCARELLI, 2016, p. 17), dada a constante renovação tecnológica e as exigências de letramento em múltiplas mídias.

Os letramentos digitais, concebidos como práticas sociais situadas, exigem do professor a compreensão das especificidades dos discursos digitais, das dinâmicas dos ecossistemas virtuais e das novas formas de significação e interação. Nesse contexto, a formação docente não pode se restringir ao uso técnico das tecnologias, mas deve priorizar o desenvolvimento de uma postura crítica frente às múltiplas linguagens que compõem o cenário educacional contemporâneo.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) conceituam os multiletramentos como uma resposta às demandas comunicativas, culturais e pedagógicas de uma sociedade globalizada e digital, na qual a multimodalidade⁴ se torna característica central. Assim, a formação docente deve preparar os professores para reconhecer e operar com a diversidade semiótica que constitui a comunicação atual.

Nesse sentido, defende-se uma formação contínua, colaborativa e contextualizada, baseada nas experiências concretas dos docentes (NÓVOA, 2023), e sustentada na articulação entre teoria e prática (COSCARELLI, 2016; KLEIMAN, 2016). O professor é compreendido como sujeito capaz de produzir sentidos, refletir criticamente sobre as relações de poder envolvidas nas práticas educativas e atuar de forma transformadora em seus contextos de ensino. A concepção de texto como construção multimodal — que articula códigos verbais, visuais, sonoros e digitais — exige uma formação pautada na reflexão crítica e na pesquisa sobre a própria prática pedagógica (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993).

Nesse cenário, é necessário fomentar espaços formativos que estimulem a colaboração entre pares (KLEIMAN, 2016; NÓVOA, 2023), o protagonismo docente e o

4 A noção de multimodalidade refere-se à articulação de diferentes modos semióticos — como linguagem verbal, visual, sonora, gestual e espacial — na construção de significados, característica estruturante dos textos contemporâneos. Os textos multimodais, como vídeos, infográficos, memes, podcasts e interfaces interativas, demandam dos sujeitos habilidades cognitivas, técnicas e sociais para interpretá-los e produzi-los de maneira competente e crítica, o que impõe novos desafios à atuação docente (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

desenvolvimento de abordagens inovadoras, nas quais os multiletramentos e a multimodalidade sejam reconhecidos como elementos estruturantes da educação linguística. Tais práticas possibilitam a construção de uma formação crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social, conforme preconizado por Freire (1996).

Cabe ao professor, portanto, mediar a construção de sentidos em diferentes ecossistemas comunicativos, promovendo práticas linguísticas que desenvolvam nos alunos a capacidade de navegar criticamente por diversos contextos culturais e comunicacionais (KERSCH, 2020). Essa atuação exige competências tecnológicas, pedagógicas e éticas que devem estar contempladas nos processos de formação docente, compreendidos como contínuos e integrados às práticas culturais e sociais dos multiletramentos.

Na próxima seção, são apresentados os princípios que fundamentam essa perspectiva, com vistas à construção de um modelo teórico que articule e estimule práticas pedagógicas criativas, analíticas e socialmente comprometidas.

PRACT

Para apresentar o *framework* desenvolvido neste trabalho, começamos esclarecendo o que ele não é: o PRACT não é uma receita de bolo com passos fixos que garantem os mesmos resultados. Considerá-lo assim seria ignorar a autonomia dos formadores e a diversidade dos contextos socioculturais onde atuam. Tampouco se trata de um processo linear com início, meio e fim. Seus elementos formam um ciclo, no qual cada etapa alimenta a seguinte. O framework também não é estático — ele deve ser constantemente (re)construído conforme a prática dos formadores.

Definimos o framework PRACT como uma estrutura conceitual que orienta a formação inicial e continuada de professores de línguas, organizando teorias e princípios que guiam a prática pedagógica. Ele serve como guia para o planejamento, implementação e avaliação de programas de formação docente.

O PRACT se baseia em cinco princípios interconectados: pesquisa, reflexão, agência e protagonismo docente e discente, colaboração e transformação e criticidade.

Esses princípios promovem uma formação integral, inovadora e socialmente engajada. A Figura 2 ilustra graficamente essa estrutura.

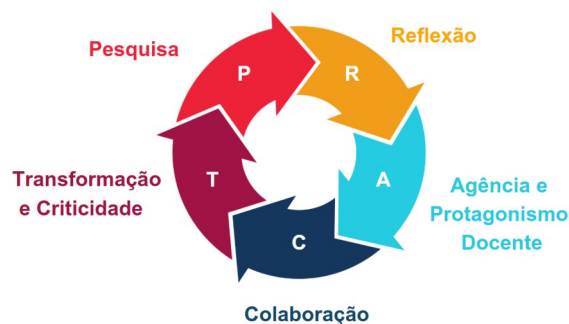


Figura 2 - Framework PRACT

Em seguida, discutimos cada um dos cinco princípios, destacando sua relevância para a formação de professores de línguas e apresentando pesquisas da área, incluindo trabalhos do Grupo FORMLI, que exemplificam seu uso na prática.

Pesquisa

A inserção da pesquisa na formação de professores redefine seu papel, de meros receptores para agentes ativos na produção de conhecimento. Mais do que técnica, a pesquisa configura-se como uma abordagem epistemológica (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993), que promove autonomia, criticidade e protagonismo docente. Nesse processo, professores em formação podem investigar questões de seu interesse ou atuar em parceria com pesquisadores universitários. Desde os anos 1980, há esforços para criar estruturas colaborativas entre docentes com foco na reflexão sobre currículo e ensino (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993).

No Brasil, a pesquisa na formação tem fortalecido a visão do professor como sujeito produtor de saberes, em oposição a modelos técnicos e prescritivos. Inspiradas pelos (Novos) Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998), pesquisadoras como Rojo (2009) e Kleiman (2006) defendem uma formação crítica e investigativa, pautada em práticas pedagógicas autônomas e reflexivas. O professor,

como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006), deve analisar o contexto de atuação, planejar e tomar decisões pedagógicas fundamentadas na pesquisa cotidiana.

Dois trabalhos desenvolvidos no Grupo exemplificam essa abordagem. Marques (2019) investigou, com base em sua própria prática em uma escola periférica, como os gêneros digitais e midiáticos — como postagens em redes sociais, *flash mobs* e anúncios — funcionam como catalisadores de letramento e identidade. O projeto, ancorado em práticas colaborativas e pesquisa em rede, permitiu a alunos e professora se reconhecerem como *designers* sociais ativos, promovendo aprendizagens significativas e ressignificação das relações escolares.

Martins (2020), por sua vez, conduziu uma pesquisa-ação com estudantes de Letras, em uma universidade pública do Maranhão, com foco nos letramentos didático-digitais. Analisando os processos de (trans)formação de futuros professores a partir da escrita reflexiva, a autora evidencia como a linguagem acadêmica e os discursos docentes circulam em redes sociais e históricas que impactam diretamente a constituição da identidade profissional.

Essas experiências demonstram que a pesquisa, quando integrada à prática pedagógica, promove a articulação entre teoria e prática e fortalece uma formação crítica e situada. Ao se engajarem em processos investigativos, professores em formação desenvolvem consciência de seu papel social e autonomia intelectual, contribuindo para práticas educativas mais democráticas e transformadoras.

Exemplos de práticas investigativas na formação de professores de línguas:

- a) Pesquisa-ação em sala de aula: intervenções pedagógicas baseadas em problemas reais observados no cotidiano escolar.
- b) Grupos de estudo colaborativos: articulação entre licenciandos, professores da educação básica e pesquisadores.
- c) Oficinas de multiletramentos digitais: produção de podcasts, vídeos e conteúdos autorais para redes sociais.
- d) Seminários de pesquisa docente: compartilhamento e discussão de investigações em andamento.

- e) Mapeamento de saberes locais: estudo dos conhecimentos e práticas das comunidades escolares, promovendo uma formação sensível ao contexto sociocultural.

Reflexão

A reflexão é um processo essencial que deve acompanhar a prática pedagógica, embora nem sempre os professores sejam estimulados a registrá-la ou compartilhá-la. Burton (2009) argumenta que a escrita reflexiva é uma forma prazerosa e rigorosa de os docentes aprenderem mais sobre sua atuação, promovendo autocrítica, crescimento e construção identitária. Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática é o momento central da formação, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). Essa reflexão, para ser transformadora, deve ser constante, concreta e dialógica.

Reichmann e Romero (2019), ao trabalharem com alunos de estágio supervisionado, utilizaram gêneros como *blogs*, diários e notas de campo para promover análise crítica e autoconhecimento, favorecendo a construção de identidades docentes. Do mesmo modo, Kersch (2020) também ressalta a importância dos diários reflexivos nas formações que conduziu, mostrando como a escrita favorece o olhar do professor sobre sua prática e a constituição de sua identidade.

No Grupo FORMLI, duas pesquisas exemplificam esse papel da reflexão. Temóteo (2019) investigou como professores supervisores do PIBID articulam letramentos na escola e na universidade. A pesquisa mostra que a vivência no programa promove práticas constantes de reflexão e autoavaliação, possibilitando o desenvolvimento de múltiplos letramentos e aprendizagens significativas no local de trabalho. Já Lopes (2020), por meio de uma pesquisa-ação com formação de professores de educação infantil, explorou a articulação entre letramento literário e digital. O desenvolvimento de um Projeto Didático com tecnologias e temas sociais, como racismo e trabalho infantil, permitiu que as aulas de literatura se tornassem espaços de reflexão crítica e produção de sentidos.

Esses estudos reforçam que a reflexão crítica transforma a prática pedagógica, permitindo ao professor ressignificar sua atuação e formar-se de forma mais consciente. Autores como Freire (1996), Burton (2009), Reichmann e Romero (2019) e Kersch (2020) destacam a escrita reflexiva como ferramenta potente para o desenvolvimento docente. No Grupo, a centralidade da reflexão se expressa em pesquisas como as de Temóteo (2019) e Lopes (2020), que mostram como a prática reflexiva, aliada ao uso de tecnologias e projetos pedagógicos, fortalece a formação de educadores críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

Exemplos de ações para fomentar a reflexão na formação docente:

- a) Diários reflexivos semanais com perguntas norteadoras.
- b) Rodas de conversa dialógicas para troca de experiências.
- c) Blogs ou portfólios reflexivos digitais com textos e vídeos comentados.
- d) Análise de casos pedagógicos com base em situações-problema reais.
- e) Oficinas de escrita de memórias docentes para revisitar histórias e transformações.

Agência e protagonismo docente e discente

Como sujeitos sociais, professores de línguas são influenciados por fatores históricos, políticos e culturais que moldam suas ações. No entanto, eles não apenas reproduzem práticas estabelecidas, mas agem com autonomia e intencionalidade para transformar suas realidades. Essa capacidade, conhecida como agência, é definida como a possibilidade de iniciar ações autônomas e conscientes, mediadas por fatores socioculturais e contextuais (AHEARN, 1999; LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011; ETELÄPELTO *et al.*, 2013).

Reconhecer a agência docente implica promover seu protagonismo nos processos de formação inicial e continuada, entendendo o professor como sujeito ativo e coautor de sua aprendizagem. Tal postura também influencia sua prática pedagógica: professores que exercem protagonismo tendem a fomentar ambientes de aprendizagem mais democráticos e centrados na participação dos alunos, valorizando sua agência e voz.

Pesquisas do Grupo FORMLI demonstram como esse protagonismo se concretiza. Schabarum (2022), em uma pesquisa-ação, investigou o ensino de alemão por meio de histórias digitais. A proposta valorizou a experiência e a identidade dos alunos, fortalecendo seu vínculo com a língua, promovendo protagonismo na aprendizagem. Já Dalpiaz (2023), ao acompanhar professoras de línguas da rede municipal em formação continuada, analisou como ressignificaram suas concepções sobre avaliação antes, durante e após a pandemia. A pesquisa revelou que, para atuar como designers de suas práticas avaliativas, como propõe a pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 2021), os professores precisam de formação que promova agência e autoria profissional.

Essas investigações destacam que o protagonismo docente e discente são pilares para uma formação alinhada aos desafios da educação linguística contemporânea. A aprendizagem se intensifica quando alunos e professores atuam como agentes transformadores em seus contextos.

Exemplos para fomentar a agência docente na formação:

- a) Autoria curricular e co-planejamento: professores elaboram e adaptam atividades conforme o contexto.
- b) Projetos de intervenção social: ensino de línguas articulado a ações transformadoras na comunidade escolar.
- c) Uso crítico de tecnologias: exploração de mídias digitais como formas de autoria e expressão.
- d) Mentorias recíprocas: parcerias entre docentes em diferentes estágios de carreira.
- e) Laboratórios de avaliação formativa: criação de instrumentos avaliativos centrados no aluno.

Colaboração

A formação de professores, inicial ou continuada, deve ser pensada com e para os docentes, respeitando suas necessidades e reconhecendo a complexidade da profissão em todas as suas dimensões — o que envolve pesquisa, reflexão, agência, protagonismo e colaboração. Como afirma Nóvoa (2019, p. 6), “não é possível aprender a profissão

docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Essa dimensão coletiva é essencial e precisa ser cultivada.

Inspirada na pesquisa colaborativa, que prevê construção conjunta do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2011), a formação docente baseada na colaboração evita programas rígidos e propõe práticas construídas de forma negociada. Esse modelo aproxima escola e universidade e promove autorreflexão e novas práticas pedagógicas (SANTOS-MARQUES *et al.*, 2021; KERSCH *et al.*, 2023). Kersch e Guimarães (2011), por exemplo, dialogaram com professores sobre suas realidades e dificuldades, oferecendo subsídios para a ressignificação da prática docente (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

Para Freire (1996), a colaboração se dá por meio de um diálogo autêntico, em que formadores e formandos compartilham saberes de forma horizontal, promovendo uma construção coletiva do conhecimento. Essa postura fortalece a autonomia, o protagonismo e a transformação educativa.

No escopo do Grupo, a pesquisa de Matias (2017) ilustra isso ao aplicar o Projeto Didático de Gênero em sala de aula, estimulando os alunos a colaborarem na produção de um documentário. O trabalho resultou em avanço nos letramentos e construção de identidade por meio da colaboração e do uso de mídias digitais. Já Souza (2024), ao trabalhar com alunos da EJA/EPT, utilizou o gênero meme como tarefa colaborativa no ensino de inglês mediado por tecnologias digitais. Os aprendizes, a partir dessa prática situada, tornaram-se designers de conteúdo e sujeitos mais autônomos em sua aprendizagem.

Assim, a colaboração se consolida como eixo estruturante da formação docente. Ela promove a construção coletiva do saber, a valorização das experiências individuais e a formação de comunidades de prática. As pesquisas de Matias (2017) e Souza (2024) mostram como ambientes colaborativos potencializam a agência, o letramento e a autonomia dos envolvidos.

Exemplos de ações colaborativas na formação de professores de línguas:

- a) Grupos de Estudo Temáticos: escolha de temas por interesse comum, com debate e produção conjunta.

- b) Comunidades de Prática Online: compartilhamento de desafios e estratégias em ambientes virtuais.
- c) Pesquisa-Ação em Parceria: desenvolvimento conjunto de investigações sobre a prática.
- d) Círculos de Diálogo: trocas regulares entre pares e formadores, com base na escuta e respeito mútuo.
- e) Produção Colaborativa de Materiais: criação coletiva de recursos didáticos disponibilizados abertamente.

Transformação e criticidade

Transformação e criticidade são elementos essenciais na formação docente, pois favorecem uma prática pedagógica emancipadora, democrática e consciente. Mais do que o domínio técnico, a formação precisa estimular uma postura ativa diante da realidade educacional, nutrindo o sonho e a esperança em relação à escola e ao futuro. Isso exige uma pedagogia sensível, pautada no diálogo, no afeto e na criação de vínculos transformadores entre alunos e professores (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2023).

Para Nóvoa (2023), a escola deve ser protegida e transformada, e isso depende de professores engajados, capazes de articular consciência crítica e ação. Ele afirma que pensar o futuro requer consciência dos desafios presentes e a capacidade de agir deliberadamente para preservar as possibilidades futuras (NÓVOA, 2023, p. 33). Assim, o professor crítico é aquele comprometido com a justiça social e com a transformação da realidade.

Essa transformação se concretiza por meio de práticas baseadas em pesquisa, reflexão, agência, protagonismo e colaboração. Como argumentam Oliveira *et al.* (2014, p. 59), projetos coletivos e colaborativos podem promover “a transformação de consciências” e o enfrentamento de desigualdades sociais por meio da linguagem. Para Freire (1996), a prática educativa une afeto, alegria e competência técnica a serviço da mudança. E, como destaca Nóvoa (2022), as transformações reais na educação devem vir de dentro da profissão docente, com apoio da academia.

Três pesquisas do Grupo ilustram essas ideias. Guerra (2020), professor de língua espanhola, desenvolveu um curso de extensão baseado no letramento crítico. Em vez de ensinar apenas as profissões tradicionalmente abordadas nos cursos de línguas, propôs que os alunos investigassem ocupações invisibilizadas. A atividade envolveu reflexão crítica e pesquisa, levando os alunos a atribuírem novos significados à aprendizagem do espanhol.

Santos (2022), por sua vez, trabalhou com alunos de Letras por meio das *Digital Storytellings*. A partir das tecnobiografias, analisou como os participantes construíram significados e desenvolveram multiletramentos e agência docente. As produções multimodais revelaram a complexidade da formação crítica para uma participação social plena no século XXI.

Já Meyrer (2022) desenvolveu uma pesquisa-ação com alunos do 7º ano de uma escola bilíngue do RS durante a pandemia. Investigou o desenvolvimento do letramento midiático crítico em L2 com o tema “animais em extinção”. Após analisar um site fraudulento, os alunos criaram seus próprios sites informativos. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades iniciais, os estudantes usaram os conhecimentos adquiridos na produção de seus conteúdos, demonstrando criticidade e autoria.

Essas pesquisas reforçam que a formação docente deve ser um processo de transformação crítica e emancipadora, que vá além da técnica e da reprodução. Professores conscientes e atuantes são capazes de criar práticas comprometidas com a justiça social e com a reinvenção da escola como espaço de escuta, participação e afeto. Como lembra Freire (1996), é pensando criticamente a prática de hoje que se transforma a prática de amanhã.

Exemplos de atividades para desenvolver transformação e criticidade na formação docente:

- a) Projetos de Pesquisa-Ação: intervenção em problemas reais da escola, com reflexão contínua;
- b) Oficinas de Letramento Crítico: análise de materiais com foco em estereótipos e desigualdades, seguida de produção crítica;
- c) Narrativas Digitais (*Digital Storytelling*): criação de tecnobiografias e rodas de conversa sobre o papel das tecnologias na formação;

- d) Diálogos Filosófico-Pedagógicos: leitura de Freire, Nóvoa e bell hooks e produção de ensaios reflexivos;
- e) Projetos Colaborativos Interdisciplinares: desenvolvimento de ações com foco em temas sociais em escolas parceiras.

Considerações finais

A proposta do framework PRACT — Pesquisa, Reflexão, Agência e Protagonismo Docente e Discente, Colaboração, Transformação e Criticidade — emerge como uma resposta concreta e sensível às demandas contemporâneas da formação de professores de línguas. Fundamentado em uma perspectiva sociocultural dos letramentos, o modelo aqui apresentado não se pretende prescritivo ou fechado, mas sim um guia flexível, dinâmico e adaptável às realidades diversas dos contextos educacionais brasileiros.

Ao longo deste trabalho, evidenciamos que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, situado e dialógico, que valoriza os saberes da prática, promove a autonomia e reconhece os professores como sujeitos históricos e epistemológicos. A articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre formadores e professores em formação, é essencial para a construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e transformadora.

As experiências e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo demonstram que é possível (e necessário) construir espaços formativos que promovam a escuta, a autoria, a colaboração e a ação crítica. O PRACT, nesse sentido, não é apenas um acrônimo, mas um convite à (trans)formação: de sujeitos, de práticas, de instituições e de realidades.

Como desdobramentos futuros, sugerimos que o *framework* seja testado, adaptado e ampliado em diferentes contextos de formação inicial e continuada, com o envolvimento ativo de professores, formadores e pesquisadores. Além disso, propomos o aprofundamento teórico e prático da noção de letramentos — em sua pluralidade — como eixo estruturante da formação docente, especialmente no que tange à integração crítica das tecnologias digitais, das múltiplas linguagens e das demandas sociais emergentes.

Por fim, reafirmamos a crença de que a formação de professores de línguas, quando pautada pela pesquisa, pela reflexão, pela agência, pela colaboração e pela criticidade, pode contribuir significativamente para a construção de uma escola mais justa, democrática e esperançosa — uma escola que, como nos ensinou Freire, seja espaço de sonho, de luta e de transformação.

Referências

AHEARN, Laura M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 9, n. 1/2, p. 12–15, 1999. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/43102414>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1260–1282, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hYxY9gcBqqCmHRsSg8zVfQH/?format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025

AROUCHE, Ilza Maria da Silva. **Letramentos Críticos na Formação Inicial de Professores de Inglês como Língua Estrangeira**. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuitas.br/handle/UNISINOS/9780>. Acesso em: 17 jun. 2025.

AZZARI, E. F.. Identidades do professor de inglês em paisagem digital: “realidades” que forma(ta)m a docência e a educação linguística.. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2024, V. 24, n.3.

BARBATO, César Souza. **“Se ele soubesse a minha história”**: a narrativa de linguistas aplicados sobre a experiência do doutorado sanduíche e sua relação com a língua inglesa. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, mar. 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12538>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BARROS, V. et al. Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–45, 2022. DOI: 10.24979/ambiente.v1i1.1074. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1074>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social, *In*: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139

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

BRAGA, Denise; MARTINS, Maria do Socorro Silva. Formação de professores e tecnologias digitais: reflexões sobre práticas e desafios. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 3, p. 89–102, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3443>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BURTON, Jill. Reflective Writing—Getting to the Heart of Teaching and Learning. *In*: BURTON, Jill et al. (Ed.). **Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning**. Alexandria, VA: TESOL, 2009. cap. 1, p. 1-13.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside/outside**: teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. **Afiliação e fandom**: construção colaborativa de conhecimento sobre práticas de leitura e escrita de fanfics em uma comunidade on-line na plataforma Archive Of Our Own. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 18 dez. 2023. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13012>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ETELÄPELTO, Anneli *et al.* What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**, v. 10, p. 45–65, dez. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X13000274?via%3Dihub>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FERREIRA, Maria das Graças Neri. **Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus São Luís**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 30 jun. 2015. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4868>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FOGAÇA, Francisco Carlos; HALU, Regina Célia. Momentos críticos na práxis de professores de línguas: a criticidade na construção identitária docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 63, n. 1, p. 195–208, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8668489>. Acesso em: 17 jun. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GEE, J.P. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses 2nd ed. London: Falmer Press, 1996.

GRANDE, P. B. de; KLEIMAN, A. B. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **Scripta** 19 (2016): 29-56.

GUERRA, José Cledinaldo dos Santos. **Dando visibilidade a profissões não convencionais**: o ensino de habilidades de leitura e escrita de espanhol no viés do letramento crítico. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, novembro, 2020. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9517>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 533-556, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Dmz88gFx4Tn8bjWJSnMFZGj/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KERSCH, Dorotea Frank; LESLEY, Mellinee. Hosting and healing: a framework for critical media literacy pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 37–48, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-4>. Acesso em: 17 jun. 2025

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; CARNIN, Anderson (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do**

coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 122-136.

KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (Org.). **Multiletramentos na pandemia:** aprendizagens na, para a e além da escola. [Livro eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. 248 p. Disponível em:

https://www.casaleiria.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Multiletramentos_Casa_Leiria_final.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá (Org.). **Multiletramentos e o trabalho com projetos:** (trans)formando a aprendizagem. [Livro eletrônico]. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 245 p. Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/livro/multiletramentos-e-o-trabalho-com-projetos-transformando-a-aprendizagem>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (Org.). **Esperançar para (re)agir:** multiletramentos em escolas públicas brasileiras. [Livro eletrônico]. Curitiba: Pedro & João Editores, 2023. 284 p. Disponível em:

<https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Ebook-Esperancar-para-reagir-Multiletramentos-em-escolas-publicas-brasileiras.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 29–49, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qFvftWTGjvXxwPxT5S6ZxXs>. Acesso em: 8 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 32, n. 53, p. 1–25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo: UNICAMP, v. 13, n. 3, p. 5–24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. Literacy and Identities in Teacher's Education Research in Brazil. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 387–416, 2019. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a11. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/335600>. Acesso em: 29 abr. 2025.

KLERING, E. *et al.* “FRUSTRANTE E ANIMADOR”: IDENTIDADE, PENSAMENTO COMPUTACIONAL E O PROFESSOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 62, n. 1): 1-15, jan./abr. 2023.

JOHNSON, K.E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

LANKSHEAR, C. Literacies Studies in Education. In: PETERS, M. (Org.). **After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies**. Westport, CT: Bergin & Garvey, P. 199-227, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011.

LANDIM, D. S. P. Can the Teacher Act? Agency in Language Teacher Education. **RBLA**, v. 24, n. 2, e20797, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202420797>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIPPONEN, Lasse; KUMPULAINEN, Kristiina. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 5, p. 812–819, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>. Acesso em: 07 jul. 2025.

LOPES, Ana Paula Leite. **O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9515>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LOPES, L. R.; PITOMBEIRA, C. V. O caleidoscópio da formação do professor de língua-cultura inglesa em diálogo com a bncc - perspectivas contemporâneas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: 10.30681/ecs.v11i2.4173. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8777>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LOOS, Eugene; IVAN, Loredana; LEU, Don. “Save the Pacific Northwest Tree Octopus”: a hoax revisited. Or: how vulnerable are school children to fake news? **Information and Learning Sciences**, v. 119, n. 9/10, p. 514–528, out. 2018. DOI: 10.1108/ILS-04-2018-0031. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2018-0031>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MARQUES, Renata Garcia. **Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar**: “A gente já estava saindo, mas ia beneficiar outras turmas por um longo período”. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8702>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126]. Acesso em: 17 jun.2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Apresentação: Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Pontes Editores: Campinas, SP, 2020.

MATIAS, Joseane. **O que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos**: o PDG como metodologia ativa no desenvolvimento dos letramentos e na legitimação de comunidades de prática. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Dóris Maria. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva (UFSC) (Online)**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MEYRER, Karin Paola. **Help save the endangered pacific northwest tree octopus from extinction**: are 7th year students susceptible to fake news? 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10831]. Acesso em: 17 jun. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 17 jun. 2025

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. 140 p

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014. 116 p.

PAULINO, Ana Carolina Moreira *et al.* (Org.). **Práticas de Linguagem na Educação Básica**: desenvolvendo competências a partir da BNCC. [Livro eletrônico]. São Carlos,

SP: Pedro & João Editores, 2024. 367 p. Disponível em:
<https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Ebook-Praticas-de-Linguagem-na-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PEDROSO, M.; GAMA, R. P.. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. p.41–51, 2023. DOI: 10.14244/enp.v7i1.295. Disponível em: <https://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/295>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RABELLO, Keli Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um projeto didático de gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 17 jun. 2015. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4869>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. da S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, [S. l.], p. 22–41, 2023. DOI: 10.5902/2176148571344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>. Acesso em: 30 abr. 2025.

REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-13, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/r8dr3SC5JdhgWBTm8XdBmNd/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ROJO, Roxane Helena (org.). **Letramentos múltiplos**: leitura e escrita nas escolas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-10.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Gabriela Krause dos. **Tecnobiografia**: um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11155>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, Maiara Dalpiaz dos. **Ensino remoto emergencial e formação docente**: práticas e sentidos atribuídos por professores de inglês da rede pública. 2023. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1639>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, Maiara Dalpiaz dos *et al.* (Org.). **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. [Livro eletrônico]. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. 316 p. Disponível em:

<https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Ebook-Multiletramentos-e-Praticas-Avaliativas-no-Ensino-de-Linguas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS MARQUES, Ivoneide B. A.; KLEIMAN, Angela B. R. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro, BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019. Disponível em:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo; OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos. Formação docente: letramento digital para o ensino remoto de língua portuguesa. **REVISTA DA ABRALIN**, [S. l.], v. 20, p. 1073-1093, 2021. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2001>. Acesso em: 19 Jun. 2025

SCHABARUM, Jaqueline. **Deutsch in deinem Leben: Erzähle mir davon!** A história digital no desenvolvimento dos multiletramentos e no fortalecimento da identidade dos alunos aprendizes de alemão como língua adicional. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10879> Acesso em: 18 jun. 2025.

SEMESP. *Risco de apagão de professores no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2022.

Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010, p. 55- 67.

SOUZA, Manuela da Silva Alencar de. **Desenvolvimento de língua inglesa em uma oficina de criação colaborativa de memes com estudantes da EJA/EPT: uma pesquisa-ação à luz da Teoria Sociocultural e dos Multiletramentos**. 2024. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 25 mar. 2024.

Orientadora: Dorotea Frank Kersch. Disponível em:

<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13258>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TAKAKI, N. H.; QUEIROZ, L. Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 288–311, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2134. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2134>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TAROUÇO, Franciely Weber. **A produção textual na perspectiva do design**: a escrita de artigo de opinião por alunos de nono ano. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 20 dez. 2023. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13015>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TEMÓTEO, Antônia Sueli. **Linguagem e ensino de português**: agência e autoria de professoras de língua portuguesa em contexto de formação continuada. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuitas.br/handle/UNISINOS/8431>. Acesso em: 17 Jun. 2025.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-59.

Recebido em: 08 de julho de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.