

SABERES PLURAIS LEGITIMADOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLURAL KNOWLEDGE LEGITIMIZED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20377

Mario Ribeiro Morais¹
Wagner Rodrigues Silva²

Resumo: Este artigo analisa como a escrita de relatos autobiográficos e sua retextualização para a oralidade contribuem para a legitimação de conhecimentos plurais, como acadêmicos, científicos e profissionais, utilizados por professoras da Educação Básica. Inserido no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, o estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada em estudos da educação científica e dos letramentos. Os dados incluem dois relatos autobiográficos e duas comunicações orais em congresso científico. As análises consideram elementos metatextuais e processos mentais, materiais e relacionais da Linguística Sistêmico-funcional, conhecimentos docentes e dos gêneros. Os resultados evidenciam saberes heterogêneos, fortalecendo a identidade docente e o protagonismo das professoras participantes.

Palavras-chave: escrita autobiográfica; comunicação oral; educação científica; letramentos.

Abstract: This article analyzes how the writing of autobiographical reports and their retextualization for oral communication contribute to the legitimization of plural forms of knowledge, such as academic, scientific and professional knowledge, used by teachers in Basic Education. Situated within the antidisciplinary field of Applied Linguistics, the study adopts a qualitative approach, anchored in studies of scientific education and literacies. The data includes two autobiographical reports and two oral presentations at a scientific congress. The analyses consider metatextual elements and mental, material, and relational processes of Systemic-Functional Linguistics, as well as teacher knowledge and genre understanding. The results highlight heterogeneous knowledge, strengthening teacher's identity and the protagonism of the participating teachers.

Keywords: autobiographical writing; oral communication; scientific education; literacy.

Introdução

A formação inicial e continuada de professoras³ da Educação Básica tem sido atravessada por tensões estruturais relacionadas ao acesso desigual à pós-graduação *stricto*

¹ Doutorado em Ensino de Língua e Literatura (UFT). Professor Adjunto da Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: moraismario@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6458-842X>.

² Doutorado em Linguística Aplicada (Unicamp). Professor Titular da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas. Bolsista de Produtividade do CNPq - Nível A. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>.

³ Ao longo deste artigo, utilizamos a flexão de gênero feminino para visibilizar a expressiva presença das mulheres no ofício do magistério. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, 78,9% são profissionais do sexo feminino, em 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/qual-e-o-tamanho-da-educacao-basica-brasileira.html>. Acesso em: 31 dez. 2025.

sensu, à baixa valorização dos saberes produzidos na prática docente e à persistência de modelos formativos eurocentrados e disciplinarizados (Santos, 2012)⁴. Embora políticas públicas recentes, como a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014–2024) (Brasil, 2014), tenham incentivado o ingresso de professoras em programas de mestrados acadêmico e profissional, permanecem desafios significativos quanto à articulação entre produção/conhecimento acadêmico e científico, saberes disciplinares, profissionais e experienciais das professoras e práticas curricularizadas da escola básica (Tardif, 2011; Nóvoa, 2022). É nesse cenário de tensões estruturais que se inscreve o contexto empírico desta investigação.

Os dados da pesquisa foram gerados no componente curricular ‘Letramento e Ensino’, ofertado no segundo semestre letivo de 2024, no Mestrado Acadêmico em Letras, no Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), instituição localizada na Região Norte do Brasil, marcada por investimentos científicos escassos e por uma cultura científica ainda incipiente (Rodrigues, 2017). Nesse contexto, a maioria das professoras que cursaram o componente – majoritariamente egressas das Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, algumas com formação inicial na modalidade a distância (EAD), oriundas de famílias pouco escolarizadas – acumulava jornadas exaustivas de trabalho em escolas ou secretarias de educação, não dispunha de licença para qualificação e conciliava a formação acadêmica com responsabilidades domésticas, o que se refletia, sobretudo, em dificuldades para a produção de gêneros acadêmicos, como o artigo científico, comumente solicitado na pós-graduação. Diante desse cenário, os docentes responsáveis pelo componente propuseram a escrita de relatos autobiográficos articulados às teorias de referência estudadas, bem como a apresentação dessas produções no V Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Norte (Gellnorte), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, no segundo semestre de 2025. Os trabalhos foram apresentados como comunicação oral, possibilitando a mobilização de saberes outros, para além dos estritamente acadêmicos ou científicos, em ambos os gêneros performados. Os relatos autobiográficos foram publicados na coletânea “Olhares, escutas e dizeres em autobiografias de professoras” (Silva; Moraes; Gulpeli, 2025), lançado com a presença do(a)s autore(a)s no evento mencionado⁵.

A abordagem teórica fundamenta-se em estudos da educação científica, com foco em

⁴ Neste artigo, utilizamos os termos saber e conhecimento como sinônimos, independentemente de distinções registradas na literatura científica.

⁵ Este artigo retoma partes literais parafraseadas dos capítulos dos respectivos autores na coletânea mencionada (Moraes, 2025; Silva, 2015).

tópicos sobre alfabetização e letramento científicos (Silva, 2020, 2021b, 2024a, 2024b), em diálogo com investigações sobre profissionalização docente (Nóvoa, 2022), saberes profissionais (Tardif, 2011), letramentos sociais (Street, 2010) e perspectivas críticas à colonialidade no modo de operar a educação e a vida social (Cadilhe, 2020; Santos, 2012; 2022). Compreendida de forma ampliada, a educação científica é assumida como um horizonte formativo que articula práticas sociais de letramento científico e domínios técnicos da linguagem científica, sem dissociar teoria, prática e experiência (Silva, 2020).

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar de que modo a escrita de relatos autobiográficos, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, e sua retextualização para comunicação científica em evento acadêmico contribuem para a legitimação de conhecimentos produzidos por professoras da Educação Básica. O corpus é constituído por dois relatos autobiográficos, selecionados entre os 15 publicados em Silva, Morais e Guelpele (2025), e por duas comunicações científicas, escolhidas entre as 11 apresentadas no Gellnorte 2025, com base em anotações registradas pelos organizadores do simpósio, igualmente autores deste artigo. A escolha dos dados foi motivada pela viabilidade de responder à seguinte pergunta de pesquisa: como a escrita de relatos autobiográficos no contexto da pós-graduação e sua comunicação científica no V Gellnorte contribuem para a legitimação de conhecimentos acadêmicos e científicos produzidos por professoras da Educação Básica? Os diferentes dados focalizados não pertencem às mesmas autoras. Compreenderemos como saberes ou conhecimentos experienciais, disciplinares, curriculares, populares e acadêmico-científicos são articulados, ressignificados e legitimados na escrita e exposição oral das professoras, tornando-as produtoras de conhecimentos plurais.

Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), compreendida como um espaço de investigação caracterizado pelo atrevimento teórico-metodológico, pelo engajamento político e pela atenção a problemáticas sociais historicamente invisibilizadas (Rajagopalan, 2003). Igualmente, assumimos uma perspectiva de LA Arrojada (Silva, 2021a), comprometendo-nos com a construção de percursos científicos culturalmente sensíveis, que legitimam vozes frequentemente silenciadas na universidade, como as de professoras da Educação Básica.

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa. Os excertos selecionados para análise dos relatos autobiográficos e das comunicações orais das professoras são examinados à luz de conhecimentos científicos (Marconi; Lakatos, 2017), saberes profissionais, populares, disciplinares, curriculares, compreendidos como

conhecimentos plurais e heterogêneos (Tardif, 2011; Nóvoa, 2022), em articulação com categorias linguísticas analíticas da metafunção textual e da metafunção ideacional da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (Fuzer; Cabral, 2014; Thompson, 2014).

Os processos mentais são formas verbais que significam ações realizadas na mente humana, a exemplo de lembrar, pensar, cogitar, raciocinar, dentre outros (Thompson, 2014). Os processos materiais são aqueles que representam ações, eventos ou mudanças no mundo físico ou social. Eles constroem linguisticamente a ideia de que algo é realizado ou acontece, produzindo transformação em um participante ou no estado das coisas. Já, os processos relacionais representam relações de identificação, classificação, atribuição ou posse. Eles não descrevem ações, mas estados, qualidades, identidades e relações abstratas entre participantes (Fuzer; Cabral, 2014). Conforme a LSF (Fuzer; Cabral, 2014; Thompson, 2014), as metafunções ideacional, interpessoal e textual se inter-relacionam e orientam a organização do texto. Neste trabalho, entretanto, realizamos um recorte de alguns componentes da transitividade (processos mentais, materiais e relacionais) e da organização do texto que diretamente contribuem para a análise do objeto selecionado desta pesquisa.

Além desta Introdução, este artigo está organizado em duas seções centrais. Na primeira, apresentamos a fundamentação teórica. Na segunda, analisamos os saberes acadêmicos, científicos, profissionais docentes e populares construídos e legitimados na escrita dos documentos selecionados e nas comunicações orais, à luz de Nóvoa (2022) e Tardif (2011). Por fim, compartilhamos as Considerações Finais e as Referências.

1 Abordagem da educação científica e a construção de saberes docentes

Este estudo insere-se no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), o qual se caracteriza pelo atrevimento de seus pesquisadores na construção de objetos de investigação atravessados por dinâmicas sociais excludentes, muitas vezes naturalizadas, sendo a própria prática de pesquisa perpassada por posicionamentos políticos (Rajagopalan, 2003; Silva, 2021a). Nessa perspectiva, os linguistas aplicados desenvolvem investigações comprometidas com os participantes ou colaboradores envolvidos, que, em geral, integram grupos socialmente fragilizados ou profissionalmente desvalorizados, como é o caso das professoras aqui focalizadas, em formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*, um espaço historicamente pouco acessado por elas. Nesse sentido, Locatelli (2021, p. 9) afirma que “[...] são os cursos de especialização que estão ao alcance dos professores. A pós-graduação *stricto sensu*, que apresenta uma significativa estruturação, regulamentação e controle institucional, tem ficado

distante da realidade dos professores da educação básica”.

Por outro lado, no último decênio, pode-se observar um aumento significativo no ingresso de professoras da educação básica em programas de pós-graduação *stricto sensu*, fenômeno que pode ser atribuído, em grande medida, aos esforços voltados ao cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014–2024) (Brasil, 2014). Tal movimento levou alguns entes federativos a incorporarem cursos de mestrado e doutorado em seus planos subnacionais de formação docente ou em diretrizes relacionadas à estruturação salarial da carreira do magistério. Por outro lado, segundo Silva (2025), interesses particulares podem mover as professoras a ingressarem por iniciativa própria nesses cursos, seja com fins de ganhos salariais ou de realização pessoal, podendo suprir a ausência de planos de formação docente eficazes em secretarias de educação.

O aumento da inserção das professoras na formação continuada *stricto sensu* desvela um grande desafio pelo fato de a instrução das professoras ocorrer em um mestrado acadêmico, espaço tradicionalmente voltado para a formação de pesquisadoras, com foco no fortalecimento de teorias de referência, na escrita de gêneros acadêmicos e científicos, sem uma relação direta com a sala de aula da educação básica, diferente, por exemplo, dos mestrados profissionais em rede, idealizados como estratégia auxiliar para o cumprimento da Meta 16 do PNE, com propostas de elaboração de produtos pedagógicos para o ensino. O ingresso no mestrado acadêmico não seria uma modalidade inadequada, considerando as histórias de vida dessas professoras, pois muitas delas alcançaram vagas no mestrado acadêmico que lhes fora acessível na Região Norte do Brasil, pelas condições socioeconômicas, logísticas, sendo que raramente conseguem o afastamento remunerado para qualificação.

A principal abordagem teórica utilizada neste artigo corresponde à perspectiva investigativa e pedagógica da educação científica (Silva, 2020, 2021b, 2024a, 2024b), que tem sido construída e fortalecida na LA. É resultante de reflexões sobre a nossa própria prática profissional, tendo como objetivo aprimorá-la, envolvendo a ampla participação discente nas aulas na universidade, justificando-se pela percepção da relevância dos objetos de conhecimento trabalhados, passíveis de uso em diferentes contextos sociais.

No âmbito da LA, a abordagem da Educação Científica (EC) tem suas bases em estudos sobre Letramento Científico (LC) e Alfabetização Científica (AC), desenvolvidos tanto no contexto brasileiro quanto no internacional, especialmente na área de Ensino de Ciências Naturais. Para além da contribuição à popularização da cultura científica, com vistas à garantia de uma educação crítica ou ao estímulo à formação de novos talentos para as ciências, tais

estudos buscaram tornar as aulas de Biologia, Física e Química mais produtivas. Em outros termos, fomentaram metodologias de ensino atrativas e participativas, favorecendo a compreensão, por parte dos estudantes, da funcionalidade e da aplicabilidade dos objetos de conhecimento abordados (Sasseron; Carvalho, 2011; Chassot, 2014; Watanabe, 2019).

Em contraste com o campo do Ensino de Ciências, no qual se identifica, na produção dos diferentes autores, uma variação no uso dos termos AC e LC, ainda que sustentada por fundamentações teóricas distintas, na LA os conceitos oriundos da área apresentam delimitações conceituais mais estáveis e consolidadas (Silva, 2019). De maneira ampla, a alfabetização diz respeito ao processo de apropriação da leitura e da escrita, geralmente promovido por práticas escolares sistemáticas voltadas ao funcionamento dos sistemas que constituem a língua em foco. O letramento, por sua vez, refere-se às práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contextos diversos, orientadas por finalidades múltiplas e atravessadas pela construção cultural de sentidos em interações permeadas por relações de poder.

AC e LC nomeiam fenômenos distintos e complementares na abordagem da educação científica desenvolvida na Linguística Aplicada. A AC refere-se a conhecimentos formais sobre o funcionamento das ciências, geralmente apropriados em contextos de instrução formal, como o domínio de procedimentos metodológicos e de princípios éticos de pesquisa. O LC, por sua vez, diz respeito a usos cotidianos e emergentes de conhecimentos científicos, passíveis de apropriação em contextos formais e informais, evidenciados, por exemplo, na fragilidade do letramento científico de sujeitos que reproduzem preconceitos linguísticos contra variedades socialmente desprestigiadas.

Em trabalhos anteriores, a EC era concebida como a intersecção entre AC e LC (Silva, 2019, 2020, 2021b, 2024a, 2024b). Neste texto, contudo, compartilhamos uma compreensão mais ampla de EC, entendida como um horizonte de possibilidades, com enfoque nas práticas e eventos de LC, bem como em domínios técnicos da linguagem científica, nomeadamente, AC. O componente curricular ofertado não negligenciou as demandas das professoras relativas aos processos de alfabetização e letramento científicos de que necessitavam, contribuindo para a consolidação de um mestrado de qualidade, com aprofundamento teórico-crítico, sem renunciar ao compromisso com a realidade das escolas (Locatelli, 2021), ao examinar as fragilidades das políticas oficiais voltadas ao cumprimento da Meta 16 do PNE (2014–2024).

Nas pesquisas desenvolvidas por Silva, Fidelis e Antonella (2024, p. 6), foram identificados quatro escopos investigativos da abordagem da EC: (1) “aprimoramento da educação linguística de estudantes da escola básica”; (2) discernimento de discursos

hegemônicos em torno da ciência”; (3) “promoção de metainvestigações sobre práticas de pesquisa”; e (4) “fortalecimento da formação de professores como produtores de saberes”. O foco deste artigo recai sobre o quarto escopo, haja vista o seu alinhamento com a pergunta de pesquisa compartilhada neste trabalho. De acordo com Silva (2025, p. 17), a abordagem da ED produzida na LA “incentiva o fortalecimento e a propagação da cultura científica em sua diversidade, ou seja, valorizam-se diferentes concepções de ciência e práticas daí originárias, evitando a reprodução de discursos e crenças subjacentes ao paradigma positivista dominante”.

Em oposição a esse paradigma e com a intenção de reconhecer o protagonismo das professoras na construção de saberes voltados ao enfrentamento dos desafios escolares, adotamos a concepção de “conhecimento profissional docente”, formulada por Nóvoa (2022) e de “saberes docentes e profissionais”, discutidos por Tardif (2011). Essa perspectiva buscamos fortalecer a autonomia das professoras em seus contextos de atuação e romper com processos de subordinação historicamente estabelecidos nas relações com especialistas vinculados às universidades.

Nóvoa (2022) defende que a produção de conhecimento se desenvolva em um terceiro espaço, no qual profissionais da educação básica e do ensino superior possam dialogar em condições mais equânimes, evitando hierarquizações entre as instituições. Como destaca Nóvoa (2022, p. 3), “apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades”.

O conhecimento profissional docente, segundo Nóvoa (2022), apresenta três acepções: (1) contingente, por se tratar de um saber contextualizado, em constante construção, que se produz nas relações, interações e tensões próprias do espaço institucional da docência, sendo difícil de sistematizar e impossível de generalizar, adquirindo significado como um repertório de experiências, acontecimentos e situações vividas e analisadas ao longo da prática; (2) coletivo, na medida em que o conhecimento de cada professora se constitui em articulação com o saber de seus pares, nas trocas, diálogos e interações profissionais, incorporando uma dimensão ética e política marcada pelo compromisso com a equidade e a justiça social; e (3) público, pois o conhecimento profissional docente alcança legitimidade e relevância social quando é tornado visível, partilhado e difundido na sociedade, o que implica a necessidade de as professoras publicizarem as próprias vozes, por meio da escrita e da publicação, uma vez que uma profissão que não registra seus saberes tende a se enfraquecer do ponto de vista social.

No Quadro 1, apresentamos uma síntese com adaptações das propriedades do

conhecimento profissional docente, conforme Tardif (2011), articuladas às especificidades dos contextos em que são produzidos os conhecimentos que orientam as práticas pedagógicas. De acordo com o autor, os saberes ‘das professoras’ são plurais, complementares, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional.

SABERES PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS (Tardif, 2011)	Formação profissional	Originam-se das ciências da educação e das disciplinas pedagógicas estudadas nos cursos de formação inicial e continuada. Incluem teorias educacionais, didáticas, metodologias de ensino e fundamentos metodológicos e pedagógicos.
	Disciplinares	Correspondem aos conhecimentos específicos das áreas ou disciplinas ensinadas na formação inicial e continuada (Geografia, História, Língua Portuguesa etc.), produzidos pelas comunidades científicas e acadêmicas.
	Curriculares	Derivam dos programas, diretrizes, conteúdos, objetivos e orientações oficiais que organizam o ensino, como currículos, BNCC, DCT, materiais didáticos e propostas pedagógicas institucionais.
	Experienciais	São construídos no exercício cotidiano da docência, a partir da prática, da interação com estudantes, colegas e da vivência concreta da escola. Têm caráter prático, contextual e frequentemente não sistematizado, mas são centrais na atuação docente.

Quadro 1 – Saberes profissionais das professoras
Fonte: autoria própria.

Os saberes docentes propostos por Tardif (2011) articulam-se diretamente com a concepção de conhecimento profissional docente formulada por Nóvoa (2022), na medida em que ambos reconhecem o caráter plural, contextualizado e construído na prática do trabalho das professoras. Os saberes experienciais destacados por Tardif (2011) aproximam-se da acepção contingente de Nóvoa (2022), pois emergem das situações vividas no cotidiano escolar e das tensões institucionais, sendo impossíveis de generalizar e continuamente reelaborados. Do mesmo modo, ao afirmar que os saberes docentes são socialmente produzidos, Tardif converge com a dimensão coletiva defendida por Nóvoa (2022), uma vez que o conhecimento do professor se constrói nas interações com colegas, com a cultura escolar e com os sistemas educacionais, incorporando compromissos éticos e políticos. Por fim, os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, ao serem apropriados, reinterpretados e socializados pelas professoras, dialogam com a dimensão pública do conhecimento docente proposta por Nóvoa (2022), que enfatiza a necessidade de dar visibilidade, legitimidade e reconhecimento social aos conhecimentos produzidos e mobilizados no exercício da docência.

2 Gêneros catalisadores de conhecimentos acadêmico-científicos

No transcurso do semestre letivo, nas aulas do componente Letramento e Ensino, para alcançar o objetivo do componente, com a turma composta por professoras da educação básica, procuramos identificar diferentes abordagens dos estudos dos letramentos, a exemplo de tendências sociais/culturais e atreladas a habilidades individuais, considerando desdobramentos para pesquisas científicas e para contextos formativos/educativos, na perspectiva de trabalhos produzidos na LA. Para conhecermos as histórias de letramentos das professoras, proporcionando maior entrosamento entre os docentes universitários e elas, e facilitando a aprendizagem dos objetos de conhecimento trabalhados, conectados com demandas do ensino de línguas na sala de aula, as professoras foram orientadas a produzirem individualmente um relato autobiográfico. O trabalho seguiu a dinâmica representada no Circuito da Educação Científica (CEC), na Figura 1. No planejamento semestral, a autobiografia (6) funcionou como um “gênero âncora” (Silva, 2024a; 2024b), ou seja, como produto motivador das atividades implementadas previamente, as quais, por sua vez, materializam-se nos “gêneros satélites” (1, 2, 3, 4, 5), que gravitam em torno do âncora e, ao mesmo tempo, funcionam como andaimes para as professoras elaborarem o produto do circuito.

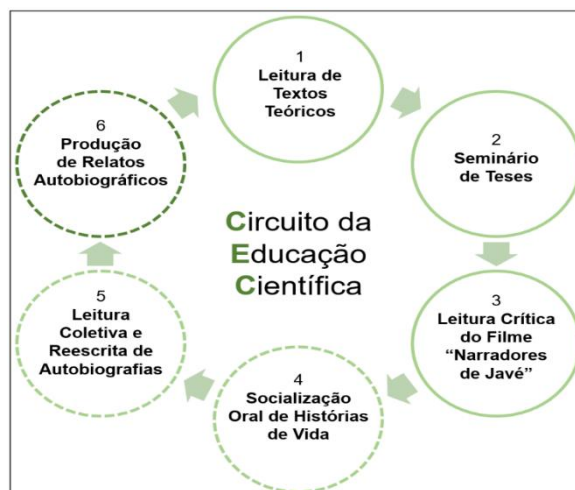


Figura 1 – Circuito da Educação Científica

Fonte: Silva (2025, p. 22).

As professoras foram orientadas a selecionar e narrar suas histórias de letramento mais significativas, situadas, sobretudo, no ambiente familiar durante a infância, na trajetória escolar, na juventude e no espaço de trabalho na vida adulta, incluindo também vivências singulares experimentadas por seus familiares. Os acontecimentos compartilhados nos relatos autobiográficos deveriam ser articulados às teorias estudadas no componente curricular (1), bem como evidenciar os conhecimentos populares cultivados por seus ancestrais, valorizados

a partir dos momentos de socialização dos relatos em aula, tanto pela oralidade (4) quanto pela escrita (5).

Nessa perspectiva, conforme Nascibem (2022, p. 55), “não se espera, a partir da valorização e do entendimento do saber popular, reduzir o status da ciência, mas elevar o status de outras formas de conhecimento”. Tal valorização da diversidade de saberes e práticas, aliada à escuta atenta das professoras, está em consonância com o “modelo ideológico de letramento” proposto por Street (2010), entendido como uma prática social múltipla, situada e marcada por relações de poder, na qual diferentes formas de leitura e escrita produzem identidades, habilidades e participações sociais distintas; por isso, a valorização de apenas uma variedade de letramento (o autônomo) tende a ser insuficiente e excludente, pois privilegia determinados grupos e sentidos em detrimento de outros.

Os gêneros satélites (textos teóricos, seminários de teses, leitura crítica do filme selecionado, histórias orais, anotações nas aulas) e o âncora (relato autobiográfico) funcionaram como “gêneros catalisadores” de conhecimentos populares, acadêmico-científicos, empíricos, favorecendo o “desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”, nos termos de Signorini (2006a, p. 54). De acordo com a autora, os relatos autobiográficos permitem à professora expressar-se como profissional, construir e legitimar identidades e posições no campo docente e, como interlocução escrita, favorecem a reflexão crítica sobre teorias e práticas, contribuindo para a ressignificação das identidades profissionais individuais e coletivas.

À luz da hibridização dos gêneros textuais (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008), as funções do relato autobiográfico apontadas por Signorini (2006b) mostram que a escrita testemunhal, em contextos de formação continuada, ultrapassa o caráter pessoal e dialoga com a escrita acadêmica dissertativa e com o gênero memórias. Nessa perspectiva, o relato autobiográfico articula reflexão crítica sobre teorias e práticas docentes com a dimensão memorialística da experiência vivida, interpretando fatos à luz de referenciais teóricos. Essa interpenetração de gêneros permite à professora constituir-se como sujeito da experiência e pesquisadora de sua própria prática, legitimando saberes profissionais e acadêmico-científicos.

As memórias, em uma perspectiva existencial, fenomenológica, são narrações do vivido e a autobiografia, indo além de uma narração, é configurada como uma reflexão sobre a subjetividade e a experiência pessoal encarnada nas memórias e no corpo das professoras. Em um processo de rememoração, nos relatos autobiográficos memorialistas, as professoras viajam

no tempo, pelas ruínas de suas infâncias, adolescências, juventudes e da fase adulta, para reviver o passado, reafirmando e expandindo a identidade docente do presente.

A identidade é a capacidade de cada indivíduo de manter a consciência de si ao longo da vida, mesmo diante das transformações, das relações estabelecidas, das construções culturais e sociais, bem como das crises e rupturas. O jogo da memória, responsável por fundar ou constituir a identidade, compõe-se de lembranças que emergem e de esquecimentos. Nesse movimento, a memória torna-se a própria identidade em ação. As lembranças que as professoras guardam de cada época de suas vidas se reproduzem sem cessar e permitem que se perpetue o sentimento de suas identidades (Ricoeur, 2007; Candau, 2011). Somos quem somos porque nos lembramos de quem somos, parafraseando Izquierdo (2011).

Por sua vez, a autobiografia, conforme Moisés (2004), relaciona-se ao registro objetivo, real e concreto de experiências e vivências passadas. As memórias, por outro lado, segundo o autor, remetem ao vivido e à reestruturação do passado narrado, uma vez que lembrar e esquecer fazem parte do processo: as lembranças podem ser reconfiguradas e remodeladas, atravessadas por imagens, muitas vezes imprecisas, do passado, do presente e do futuro, sempre constituídas na relação com o outro. Nas palavras do autor, “Enquanto a autobiografia permite supor o relato objetivo e completo de uma existência, tendo ela própria como centro, as memórias implicam uma vontade na reestruturação dos acontecimentos e a inclusão de pessoas com as quais o biógrafo teria entrado em contato” (Moisés, 2004, p. 46).

Com base em Merleau-Ponty (1999), concebemos a autobiografia não apenas como o relato cronológico de fatos passados, típico do gênero memórias, mas como uma expressão viva do modo pelo qual as professoras encarnam e atribuem sentido ao seu próprio mundo. É a tentativa de descrever a experiência vivida a partir de dentro (das memórias que gravitam nos vagões do coração e da mente das professoras), numa perspectiva fenomenológica que reconhece o corpo, o tempo e a percepção como dimensões fundamentais do ser docente.

A autobiografia recorre predominantemente à tipologia narrativa, porque narra uma sequência de acontecimentos reais. Mas, também pode ser considerado um gênero literário, se a narração incluir fatos criados a partir da imaginação. Quanto ao plano discursivo, esse gênero textual é marcado pela implicação do autor, que se mostra no mundo narrado, no mundo social em curso (Baccin; Costa-Hübes, 2008; Barbosa, 2017) das professoras.

Em adição ao trabalho com a escrita autobiográfica, as professoras foram orientadas a submeter o resumo de suas escritas testemunhais ao Simpósio *Práticas de Escrita na Formação de Professores*, do V Gellnorte, sob coordenação dos autores deste artigo. O relato

autobiográfico deveria ser apresentado na Comunicação Oral, com o apoio de slides elaborados de acordo com padrões acadêmicos do próprio gênero e disponibilizados pela comissão científica do evento.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a comunicação científica tem como finalidade principal promover a reflexão crítica sobre a realidade, persuadindo o público por meio de argumentos fundamentados e apresentando a realidade ou o objeto da pesquisa sob novos ângulos interpretativos. Sua eficácia depende do rigor formal, da organização segundo padrões científicos internacionais e do uso adequado da norma linguística padrão, em conformidade com o gênero textual acadêmico.

Estruturalmente, a comunicação articula-se de modo orgânico em introdução, desenvolvimento e conclusão: a introdução situa o leitor/ouvinte no problema, explicita objetivos, justificativa e abordagem; o desenvolvimento apresenta e fundamenta logicamente as ideias e argumentos, além de ilustrar análises realizadas; e a conclusão sintetiza os resultados e principais contribuições. Além disso, a presença de elementos formais, como resumo, sinopse nos slides, referências e planejamento prévio da apresentação, assegura clareza, concisão e circulação do conhecimento produzido. No contexto do evento, também são aspectos relevantes de análise a preparação do expositor, a clareza da apresentação oral, o manejo do tempo e a capacidade de responder à arguição, elementos que evidenciam domínio teórico, coerência metodológica e maturidade científica das comunicações apresentadas (Marconi; Lakatos, 2017).

No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos do gênero comunicação científica, foram disponibilizados, no grupo criado de *WhatsApp*, reunindo os docentes do componente curricular e as professoras participantes, slides-modelo para a apresentação, assim como orientações relativas aos principais pontos dos relatos autobiográficos que se esperava apresentados no simpósio. Ainda que fornecidas diretrizes quanto à formalidade, ao tempo de exposição e ao uso adequado da linguagem acadêmica, destacamos que, por se tratar de uma escrita autobiográfica – embora interpenetrada pela natureza das memórias e da escrita dissertativa do gênero acadêmico – de natureza eminentemente pessoal, sensível e afetiva (conforme relatado pelas próprias professoras, que mencionaram o impacto emocional de determinadas memórias durante o processo de escrita), a seleção dos recortes a serem apresentados ficou a critério delas, desde que tais escolhas estabelecessem articulação com os estudos de letramento mobilizados no componente e nos próprios relatos.

3 Conhecimentos legitimados pela escrita autobiográfica e comunicação científica

Dentre os 15 relatos autobiográficos e as comunicações orais apresentadas no V Gellnorte, procedemos à seleção de excertos de dois deles para fins de análise. A escolha teve como critério central a pertinência dos excertos à questão de pesquisa deste artigo: como a escrita de relatos autobiográficos no contexto da pós-graduação e sua comunicação científica no V Gellnorte contribuem para a legitimação de conhecimentos acadêmicos e científicos produzidos por professoras da Educação Básica? Privilegiamos as partes que evidenciavam, de modo mais consistente, a articulação de conhecimentos do componente Letramento e Ensino, dos gêneros comunicação científica e relato autobiográfico, dos conhecimentos ou saberes experienciais, profissionais, disciplinares e populares. Em outras palavras, incluímos excertos que explicitavam processos de reflexão, sistematização e legitimação de saberes docentes no âmbito acadêmico-científico, e excluimos excertos de caráter estritamente descritivo ou que não dialogavam diretamente com os objetivos analíticos deste estudo.

Como este artigo resulta de uma investigação científica motivada após a implementação de uma experiência pedagógica exitosa em um curso de mestrado acadêmico, as pós-graduandas autorizaram os docentes a se utilizarem dos relatos autobiográficos, os quais se encontram publicados (Silva; Moraes; Guelpli, 2025), e dos slides das comunicações orais para fins de pesquisa científica.

Para fins didáticos, organizamos esta seção em duas partes. Na primeira, orquestramos as vozes plurais das professoras nos relatos autobiográficos. Na segunda, analisamos conhecimentos validados nas apresentações das comunicações.

3.1 Saberes legitimados na escrita autobiográfica

A escrita autobiográfica das professoras, também por elas denominada de “relato de experiência”, “relato testemunhal” e “autobiografia testemunhal”, configurou-se como um *locus* discursivo de articulação e negociação de conhecimentos populares, científicos e profissionais. Nesses escritos, os conhecimentos produzidos nas experiências de vida e na prática das professoras dialogam com saberes da formação e com orientações curriculares, compondo um conhecimento profissional contingente, por ser situado e em permanente construção; coletivo, ao emergir das interações entre professoras e formadores; e público, na medida em que a escrita compartilhada das autobiografias e a sua publicização torna visíveis socialmente esses saberes (Nóvoa, 2022; Silva; Moraes; Guelpli, 2025). Essa dinâmica evidencia a natureza plural e heterogênea dos saberes docentes, constituídos pela articulação

entre saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, produzidos e ressignificados em diferentes espaços e relações, como a escola e a universidade que, nesse enleio, aproximam-se (Tardif, 2011).

Nas próximas linhas, compartilhamos fragmentos de dois relatos de experiência das professoras. Os excertos recortados trazem conhecimentos experienciais, populares, acadêmicos e científicos, também legitimados nos demais relatos testemunhais. Para fins analíticos, fizemos algumas marcações nos excertos a fim de direcionar o leitor para os conhecimentos legitimados nas análises. Utilizamos o **negrito** para destacar os (1) saberes legitimados pela escrita do gênero autobiográfico a partir de elementos que organizam o texto; o *itálico* para marcar os (2) saberes populares legitimados nos relatos; o sublinhado contínuo para destacar os (3) saberes disciplinares e curriculares; e o sublinhado pontilhado para destacar os (4) saberes experienciais e profissionais. Oportunamente, articulamos aos saberes aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como processos mentais para marcar aspectos memorialísticos, materiais e relacionais, além de elementos metatextuais. Nas análises, foram utilizados nomes fictícios com o propósito de evitar exposições diretas a partir da reprodução de excertos dos relatos originais.

Os excertos do Exemplo 1 ilustram a escrita narrativa e reflexiva, legitimando saberes a partir da interpenetração ou hibridização desse gênero com a escrita dissertativa-argumentativa acadêmico-científica. Essa atividade de elaboração de conhecimentos está atrelada a tópicos como: (1) implicação das professoras na narração (2) elementos metatextuais, como pronomes pessoais, verbos no pretérito, marcadores temporais e espaciais e (3) uso de referencial comum da escrita acadêmica. As professoras se apropriam das estruturas narrativas e dissertativas para legitimar suas histórias, construindo significados e vozes distintos que realizam funções sociais de autovalorização do narrado, do vivido, distanciando-se da reprodução de discursos e de estruturas comuns à escrita científica convencional.

Professora	Exemplos 1 – Saberes legitimados pela escrita autobiográfica
------------	--

Lídia	(1.1) Sabe-se que cada pessoa tem sua vida única com experiências, desafios, conquistas profissionais e aprendizados. Este trabalho consiste em um relato pessoal, no qual descrevo a minha trajetória de vida pessoal, educacional, profissional e também um pouco da trajetória de vida e educacional dos meus pais. [...]. (1.1.1) Agora, começo a focalizar meu percurso histórico com relação às minhas experiências de vida e de educação. Acerca da minha infância, desde pequena, sempre fui uma criança muito tímida. O simples ato de pedir informações a alguém me deixava nervosa e insegura. Essa timidez me acompanhou ao longo da infância e da adolescência, e, ao ingressar na educação formal, enfrentei uma série de desafios que me marcaram profundamente. (1.1.2) Por meio de seu ofício como torneiro mecânico, não apenas sustentou nossa família, mas também mostrou a importância do conhecimento prático, da sabedoria adquirida fora das salas de aula e diante da necessidade conseguiu aprender a ler. Apesar de não ler com fluência, consegue resolver vários problemas que a leitura e escrita exigem. Refletindo sobre a aprendizagem do meu pai fora do contexto escolar, lembrei do conceito do Santos (2007) sobre a ecologia dos saberes, em que ele defende que não existe um único tipo de saber supremo que possa desconsiderar os demais.
Graciane	(1.2) A história do letramento familiar começou com meu avô materno, José de Souza e Silva, que morava na fazenda Olho d'Água, no município de Monte do Carmo, região central do estado de Goiás, atualmente, região do estado do Tocantins. O lugar era cercado por muitas serras e possuía grandes riquezas naturais, como cachoeiras e córregos, lugar onde meu avô criou seus onze filhos [...]. (1.2.1) O percurso delineado neste relato está direta ou indiretamente relacionado às práticas de letramento, compreendidas como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos [...]” (Kleiman, 1995, p. 18-19). E estão relacionadas a situações sociais específicas, os eventos de letramento nos quais o indivíduo interage em momentos organizados de prática de leitura e escrita.

No Exemplo 1, observamos saberes do gênero autobiografia, conforme Baccin e Costa-Hübes (2008), articulados a elementos da metafunção textual da LSF (Fuzer; Cabral, 2014), tanto na escrita de Lídia (excertos 1.1 e 1.1.1) quanto na de Graciane (excerto 1.2). O uso recorrente de verbos ('fui', 'descrevo', 'começo a focalizar') e pronomes pessoais na primeira pessoa ('eu' implícito, 'minha trajetória', 'meu percurso', 'me deixava/ acompanhou) constrói a implicação da narradora no enredo; enquanto, em Graciane, a referência à história familiar ('meu avô materno') amplia essa autorreferenciação para a memória coletiva. Os verbos no pretérito perfeito ('começou', 'criou') e imperfeito ('morava', 'era', 'possuía') organizam a narrativa retrospectiva e garantem a progressão temática, articulando experiências individuais e familiares em uma sequência cronológica.

Além disso, marcadores temporais e espaciais, como 'agora', 'desde pequena' e a descrição do espaço rural ('fazenda Olho d'Água', 'lugar cercado por muitas serras') funcionam como recursos de coesão sequencial, orientando o leitor no percurso histórico das narradoras. Modalizadores avaliativos implícitos – como em 'muitas serras' e 'grandes riquezas', em que a escolha do adjetivo numeral 'muitas' e do adjetivo 'grandes' cria uma imagem positiva, quase idílica, do local – reforçam o envolvimento subjetivo e a construção de sentidos sobre

identidade e memória, assegurando unidade temática e coerência ao texto autobiográfico.

De modo semelhante, tanto no relato de Lídia (excerto 1.1.2) quanto no de Graciane (1.2.1), observamos a hibridização de gêneros textuais, ao evidenciarem que os gêneros são dinâmicos, históricos e atravessados por múltiplas vozes sociais. Em Lídia, a tipologia narrativa aparece quando a autora relata que, por meio do ofício de torneiro mecânico do pai, ele “mostrou a importância do conhecimento prático, da sabedoria adquirida fora das salas de aula”, e se articula à tipologia dissertativo-argumentativa ao acionar o conceito de ‘ecologia dos saberes’ de Santos (2010). Em Graciane, o relato do percurso formativo é igualmente atravessado por uma reflexão teórica, ao afirmar que sua trajetória está relacionada às práticas de letramento compreendidas como usos sociais da escrita. À luz de Bakhtin (2003), essa interpenetração no relato revela o caráter dialógico dos gêneros, nos quais vozes autobiográficas e acadêmicas se entrecruzam, enquanto, segundo Marcuschi (2008), configura um processo de hibridização, em que gêneros distintos se combinam em uma mesma prática discursiva. Assim, os relatos autobiográficos analisados mostram uma escrita que transita entre memória, narrativa, experiência e teoria, característica de letramentos populares e acadêmicos híbridos.

Professora	Exemplos 2 – Saberes populares legitimados na escrita autobiográfica
Lídia	(2.1) as mães davam à luz em casa, <i>assistidas por parteiras</i> , uma prática muito corriqueira [...]. Os conhecimentos necessários para exercer essa função não eram escolarizados, mas <i>transmitidos de forma oral de geração a geração</i> . (2.1.1) <i>observando atentamente</i> o dono da oficina trabalhar nas máquinas e ferramentas, conseguiu por meio da oralidade e observações adquirir conhecimentos valiosos.
Graciane	(2.2) Mesmo quando crianças, tínhamos obrigações diárias, uma delas era <i>vender</i> geladinhos na rodoviária: quando os ônibus chegavam, eu pegava minha caixa de isopor para vender, dizia: ‘Olha o geladinho, olha o geladinho’[...] <i>Recebia dinheiro e passava troco certinho e seguia à risca a ordem de não vender fiado</i> . (2.2.1) Ela vendia joias e minha tarefa era ir ao Banco da Amazônia (BASA) para fazer depósitos semanais. <i>Eu achava perigoso</i> , afinal, era uma quantia significativa e <i>eu era apenas uma pré-adolescente</i> . No entanto, na visão da minha madrinha, <i>isso era uma forma de eu aprender</i> .

Os excertos 2.1 e 2.1.1 de Lídia evidenciam saberes populares que podem ser relacionados aos processos mentais, pois destacam formas de construção do conhecimento ancoradas na experiência subjetiva e na percepção (Thompson, 2014). No caso das parteiras, o saber necessário para “assistir” o parto não se organiza a partir de procedimentos escolarizados, mas de processos mentais de percepção e memória, construídos ao longo do tempo por meio da escuta e da vivência reiterada, sendo transmitidos oralmente de forma intergeracional. De modo

semelhante, ao afirmar que o pai “observava atentamente” o dono da oficina e, pela oralidade, adquiria conhecimentos sobre máquinas e ferramentas, o texto explicita processos mentais perceptivos (ver, observar) e cognitivos (aprender, compreender), que permitiram a internalização do saber prático. Em ambos os casos, os processos mentais funcionaram como base linguística e experiencial para a constituição de saberes populares legitimados na escrita autobiográfica, mostrando que o conhecimento também se constrói pela leitura do mundo e pela interação social, mesmo fora das práticas formais legitimadas pela escolarização.

No excerto 2.2 de Graciane (‘Recebia dinheiro e passava troco certinho e seguia à risca a ordem de não vender fiado’), a autobiografia legitima saberes populares vinculados ao letramento matemático social, construídos no cotidiano. Destacam-se processos materiais (‘vender’, ‘receber’, ‘passar troco’) articulados a processos mentais cognitivos (‘saber’, ‘calcular’, ‘controlar’, ‘decidir’) e desiderativo (‘seguir à risca a ordem’). A escrita transforma a prática cultural em saber reflexivo, ressignificando o conhecimento popular como legítimo e alinhado à noção de múltiplos letramentos (Street, 2010), ao integrar ação, reflexão e aprendizagem fora da escola.

De igual modo, no parágrafo 2.2.1 (‘eu achava perigoso [...] isso era uma forma de eu aprender’), a narrativa evidencia saberes populares de numeramento e responsabilidade social mediados pela família. Podemos notar que predominam processos mentais de afeto (‘achava perigoso’), cognição (‘aprender’) e avaliação relacionada a processo relacional (‘*era apenas uma adolescente*’), em simetria a processos materiais (‘ir ao banco’, ‘fazer depósitos’). Essa articulação mostra como a experiência cotidiana é convertida em conhecimento validado pela escrita autobiográfica, legitimando letramentos que extrapolam o espaço escolar e dialogam com práticas sociais reais, populares.

Professora	Exemplos 3 – Saberes disciplinas e curriculares
Lídia	(3.1) Cada fase dessa jornada <u>trouxe novas descobertas e reflexões</u> sobre o que realmente significa letramento. Antes de começar o mestrado e estudar a disciplina de Letramento e Ensino, como professora, <u>eu não tinha um conceito</u> sobre o que era de fato o letramento, meu conhecimento sobre esse assunto era superficial. <u>Entendia que o letramento e alfabetização eram a mesma coisa</u>. Mas com as leituras abordadas nas aulas, <u>compreendi</u> que letramento e alfabetização <u>são conceitos diferentes</u> [...]. (3.1.1) Durante a graduação, <u>fui incentivada a realizar leituras</u> que eu achava difíceis de compreender e, frequentemente, <u>recorria a dicionários</u> em busca de sinônimos para compreender melhor os textos indicados pelos docentes. <u>Isso me ajudava a elaborar os trabalhos acadêmicos</u> solicitados pelos professores, mas, muitas vezes, sentia-me perdida na hora de produzir, visto que <u>não possuía bagagem teórica tampouco prática de produção de textos do universo acadêmico</u>.

Graciane	(3.2) O letramento matemático envolve a habilidade de empregar o raciocínio lógico para resolver problemas reais, com base em conhecimentos matemáticos. <u>São habilidades relevantes a serem desenvolvidas</u> desde as séries iniciais do ensino fundamental. (3.2.1) Ao longo da graduação, <u>vivenciei momentos ricos de letramento que combinavam os conhecimentos trabalhados pelos docentes com nossas apresentações em seminários</u> , sendo esse o formato mais frequentemente utilizado para avaliação.
----------	---

No excerto 3.1 da autobiografia de Lídia, observamos a articulação entre processos mentais, relacionais e materiais, na construção de sentidos sobre a formação docente e o letramento. Expressões como “trouxe novas descobertas e reflexões”, “eu não tinha um conceito”, “entendia” e “compreendi” mobilizam processos mentais cognitivos, que representam mudanças internas de percepção, entendimento e tomada de consciência acerca do conceito de letramento. Esses processos evidenciam o deslocamento epistemológico da professora, que passa de uma compreensão superficial para um saber sistematizado, adquirido no contexto do mestrado e das leituras acadêmicas. Paralelamente, enunciados como “o letramento e alfabetização eram a mesma coisa” e “são conceitos diferentes” acionam processos relacionais, responsáveis por estabelecer relações de identificação e contraste entre conceitos, típicas do discurso disciplinar e curricular.

Já no excerto 3.1.1 (‘fui incentivada a realizar leituras’; ‘recorria a dicionários’; ‘isso me ajudava a elaborar os trabalhos acadêmicos’), destacam-se processos materiais, que representam ações concretas vinculadas às práticas curriculares da graduação. Assim, a escrita autobiográfica de Lídia integra a experiência vivida às categorias conceituais do campo educacional, revelando a hibridização entre narrativa de si e discurso acadêmico, na qual os saberes disciplinares são construídos por meio da reflexão, da ação e da resignificação conceitual.

Em outras passagens da autobiografia de Lídia, os saberes curriculares (Tardif, 2011) manifestam-se no relato por meio das referências às orientações institucionais, aos métodos de ensino e às práticas escolares que organizaram a experiência formativa da professora. Isso se evidencia, por exemplo, quando ela descreve que, na pré-escola, “a abordagem da minha professora era centrada na memorização e repetição”, com foco em “letras e sílabas para formar palavras e, posteriormente, frases isoladas”, caracterizando um currículo tradicional e prescritivo. O mesmo ocorre ao mencionar práticas avaliativas como “o famoso ditado feito pelo professor de Português” e aulas do Ensino Médio centradas em “regras e análise sintática”, baseadas em livros didáticos e exercícios repetitivos. Em contraposição a essas experiências, a autora mobiliza documentos oficiais ao mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) propõem o trabalho com gêneros textuais, evidenciando a tensão entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente vivenciadas em sua escolarização.

Nos excertos 3.2 e 3.2.1 da autobiografia de Graciane, o relato articula saberes disciplinares por meio de escolhas léxico-gramaticais que mobilizam processos materiais e relacionais (Fuzer; Cabral, 2014). No enunciado “o letramento matemático envolve a habilidade de empregar o raciocínio lógico”, predomina um processo relacional identificativo, que define e caracteriza o letramento matemático como um conjunto de habilidades, construindo uma relação de equivalência entre o conceito e suas propriedades no âmbito curricular. Em “são habilidades relevantes a serem desenvolvidas”, o processo relacional atributivo reforça o caráter normativo e formativo do discurso curricularizado. Em contraste, nos excertos “vivenciei momentos ricos de letramento” e “combinavam os conhecimentos trabalhados pelos docentes com nossas apresentações em seminários”, destacam-se processos materiais (‘vivenciei’, ‘combinavam’), que representam ações concretas realizadas no contexto universitário, associadas a práticas curriculares formais de ensino e avaliação. Dessa forma, a professora legitima na escrita saberes escolares (curriculares) à experiência vivida na formação acadêmica (saberes disciplinares), evidenciando a relação entre discurso curricular e disciplinar.

Professora	Exemplos 4 – Saberes experienciais e profissionais
Lídia	(4.1) Lembro-me de um episódio marcante com minha professora alfabetizadora. Em um momento de frustração, ela se dirigiu a mim com palavras que, na época, não consegui compreender totalmente: “<u>– Vamos, comadre da senzala, vamos acordar!</u>”. Naquele instante, aquelas palavras causaram um impacto profundo em mim, mas eu não entendia o peso histórico e social carregado. Hoje, ao refletir sobre isso, percebo o quanto aquelas expressões refletiam preconceitos enraizados. Contudo, ao passar do tempo percebi que essas <u>experiências se tornaram uma motivação para eu me fortalecer e enfrentar situações semelhantes no futuro</u>. (4.1.1) No início, <u>hesitei</u>, porque não tinha experiência em sala de aula, e a ideia de ser professora universitária <u>me deixava insegura</u> e com a <u>sensação de incapacidade</u>. No entanto, minha coragem acabou sendo mais forte que meu medo. Durante esses dois meses, <u>enfrentei</u> momentos desafiadores.
Graciane	(4.2) Sentia-me insegura, parecia que tudo o que eu tinha estudado na faculdade não estava ali, no ambiente escolar. Se, por um lado, eu estava meio perdida, por outro lado, não recebi muita ajuda ou orientação de colegas e da equipe gestora. Por isso, <u>precisei aprender na raça e na coragem</u>, cometendo erros e acertos intuitivamente, mas com muito estudo e dedicação. (4.2.1) Atualmente, <u>sou uma professora mais reflexiva e comunicativa</u> com os discentes. <u>Busco planejar aulas mais criativas e dinâmicas</u> na abordagem dos temas e conteúdos que precisam ser trabalhados.

No excerto 4.1 da autobiografia de Lídia, compreendido, à luz de Tardif (2011), como

a emergência de saberes experienciais, construídos a partir de vivências concretas no cotidiano escolar e ressignificados ao longo do tempo, a fala da professora alfabetizadora, marcada por preconceito, não constitui um saber profissional legitimado pela formação docente, mas produz efeitos duradouros na constituição identitária da estudante, transformando-se, posteriormente, em um saber experiencial que passa a orientar a postura ética e profissional de Lídia. Ao reinterpretar esse episódio na vida adulta, a narradora converte uma experiência de violência simbólica em aprendizado, incorporando-o ao seu repertório de saberes profissionais, na medida em que tal vivência contribui para a construção de uma prática docente mais crítica, sensível e comprometida com o enfrentamento de discriminações no espaço escolar. A professora mobiliza processos materiais e processos relacionais. Os processos materiais aparecem nas ações e reações desencadeadas pela experiência vivida – como “se fortalecer” e “enfrentar situações semelhantes” – que indicam transformações concretas no modo de agir da narradora diante de práticas discriminatórias. Já os processos relacionais manifestam-se quando a autora reinterpreta o episódio e atribui sentidos identitários e sociais à fala da professora, reconhecendo-a como expressão de “preconceitos enraizados”. Esses processos estabelecem relações de atribuição e identificação, nas quais a experiência passada é reconfigurada à luz de novos conhecimentos e valores. Assim, o texto evidencia como uma vivência escolar negativa pode ser linguisticamente reconstruída e transformada em saber experiencial e profissional, articulando ação, reflexão e identidade docente.

O excerto 4.1.1 evidencia a constituição dos saberes experienciais e profissionais (Tardif, 2011), pois revela um conhecimento construído diretamente na prática docente, a partir do enfrentamento de situações reais de ensino, marcadas por insegurança, desafios e tomada de decisões. A hesitação inicial e o confronto com a sala de aula não derivam de manuais ou prescrições curriculares, mas da experiência vivida, que progressivamente se transforma em saber profissional incorporado à identidade docente. Destacam-se processos materiais, expressos em verbos como ‘hesitei’, ‘enfrentei’ e ‘acabei sendo’, que indicam ações e acontecimentos concretos no mundo da experiência. Paralelamente, processos relacionais emergem na atribuição de estado e identidade da professora, como em “me deixava insegura” e “sensação de incapacidade”, nos quais a narradora atribui a si mesma determinadas qualidades. Assim, o relato mostra como a prática docente inicial, ao ser linguisticamente representada por ações e relações, se converte em saber experiencial e passa a integrar o repertório profissional da professora.

Nos excertos 4.2 e 4.2.1 da professora Graciane, evidenciam-se a articulação entre

saberes experienciais e saberes profissionais (Tardif, 2011), construída por meio de processos materiais e relacionais. No excerto “precisei aprender na raça e na coragem, cometendo erros e acertos intuitivamente”, há um processo mental (‘aprender’) e dois processos materiais, que representam ações concretas realizadas no exercício da docência (‘cometer’, ‘estudar’), configurando a construção do saber experiencial no fazer cotidiano da sala de aula, em contextos marcados pela ausência de apoio institucional. Já no trecho “sou uma professora mais reflexiva e comunicativa”, observamos um processo relacional atributivo, no qual a autora redefine sua identidade profissional, atribuindo a si características resultantes da trajetória vivida. O enunciado “busco planejar aulas mais criativas e dinâmicas” retoma processos materiais, vinculados ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico, evidenciando a consolidação de saberes profissionais orientados por intencionalidade didática. Assim, o texto mostra a passagem do agir intuitivo para uma prática docente mais sistematizada, em que a experiência se transforma em conhecimento profissional.

3.2 Saberes legitimados na comunicação científica

Nesta seção são compartilhados dois exemplos selecionados e contextualizados das comunicações científicas apresentadas, de outras duas professoras. Os slides selecionados e impressões registradas no bloco de anotações nos permitiram categorizar de duas formas os saberes construídos pelas professoras: (1) saberes acadêmicos e científicos legitimados pelo gênero comunicação oral; e (2) saberes heterogêneos na apresentação da comunicação. A seguir, apresentamos dois slides da apresentação da autobiografia da Profa. Simone (do referencial e dos resultados), com foco na primeira modalidade dos saberes (acadêmicos e científicos).

Exemplo 5 – Saberes acadêmico-científicos

Referencial Teórico

Brian Street (2014) — Modelo Ideológico; Letramento Social.

“As práticas de letramento são influenciadas pelo comportamento e pelas definições sociais dos sujeitos, refletindo o uso da linguagem em diferentes contextos de interação” (Street, 2014).

Paulo Freire (1989; 2005) — Leitura do mundo – Leitura da palavra. Educação como meio de emancipação e conscientização do indivíduo.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9).



Resultados

Os resultados evidenciam:

- a) Reconhecimento dos letramentos familiares e valorização das práticas de letramentos.
- b) Contraste entre oportunidades dos meus pais.
- c) Percorso formativo.
- d) Readaptação e recomeço.
- e) Reconfiguração e aprimoramento da prática docente.



Fonte: autoria própria.

Os slides foram organizados progressivamente em introdução, desenvolvimento e conclusão. A disposição sintética dos conteúdos nos slides, sem prejuízo da densidade teórica, atende ao princípio da concisão exigido no gênero comunicação científica, reforçando a adequação formal da apresentação, alinhando-se aos padrões formais descritos por Marconi e Lakatos (2017). Quanto à fundamentação teórica, a comunicação científica apresenta organização coerente, evidenciando rigor conceitual e clareza expositiva, articulando autores dos estudos do letramento trabalhados no componente Letramento e Ensino, como Brian Street e Paulo Freire. As definições sobre letramento ideológico e educação emancipadora são precisas e as citações diretas conferem legitimidade acadêmica aos argumentos apresentados. Observamos uma progressão lógica das ideias, partindo da noção de letramento como prática social até sua dimensão crítica e emancipatória, o que favorece a compreensão do objeto de estudo e sustenta teoricamente a análise autobiográfica.

Quanto aos resultados, os slides evidenciam articulação consistente entre teoria (valorização das práticas de letramento), metodologia (disposição e análise do relato) e achados (readaptação e recomeço), conforme recomendado por Marconi e Lakatos (2017) para a comunicação de pesquisas qualitativas. A organização visual dos resultados, por eixos temáticos (letramento familiar, readaptação e reconfiguração da prática docente), contribui para a clareza interpretativa e para a demonstração dos efeitos das práticas de letramento na construção identitária da Profa. Simone. Os resultados não se limitam à descrição da trajetória, mas promovem reflexão crítica ao reinterpretar a experiência pessoal à luz dos estudos dos letramentos, ampliando seu alcance científico e, com efeito, legitimando seus conhecimentos acadêmico-pedagógicos. Assim, a comunicação cumpriu sua finalidade persuasiva e reflexiva ao apresentar a autobiografia como dado analítico, evidenciando maturidade metodológica e

domínio teórico na exposição dos resultados.

Por fim, apresentamos dois slides da apresentação do relato autobiográfico da Profa. Paula, com foco na modalidade saberes heterogêneos. O primeiro joga luz sobre resultados e discussões, enquanto o segundo se concentra nas considerações finais. Foram redigidos na primeira pessoa do singular, o que posiciona a professora no centro do assunto pautado, resultando numa exposição diferente da comunicação científica convencional, mas lhe permite segurança para a atividades assumida no evento.

Exemplo 6 – Saberes heterogêneos

Letramento como ascensão social

- Fui a única dos dez irmãos a concluir o Ensino Superior.
- O estudo foi meu instrumento de mobilidade e consciência.

Construção da identidade docente

Das experiências emergiu meu perfil de professora:

- ✓ mediadora
- ✓ empática
- ✓ sensível às desigualdades
- ✓ defensora da inclusão
- ✓ leitora crítica da realidade
- ✓ profissional que acredita no poder do letramento para empoderar alunos



Saberes populares legitimados

- O comércio do meu pai, o crochê da minha mãe, o trabalho doméstico, as viagens, as práticas orais — tudo isso hoje entendo como patrimônio cultural que formou minha identidade.
- A teoria me deu **vocabulário acadêmico** para validar o que antes era apenas vivido.

A atuação profissional como continuidade da história

- Ser professora, coordenadora e supervisora reafirma meu compromisso: transformar vidas por meio do letramento.

Minha trajetória confirma Kleiman: o professor é agente de transformação e mediador social.



Fonte: autoria própria.

No relato autobiográfico apresentado pela Profa. Paula, a comunicação oral evidenciou a mobilização de outros saberes para além do acadêmico e científico, a exemplo do religioso, filosófico e populares, os quais se entrelaçam de forma orgânica à construção de sua identidade pessoal e profissional. Na exposição oral da professora, conforme registrado em anotações em bloco, os religiosos mostraram-se perceptíveis na leitura de mundo pautada pela fé, pela esperança e pela ideia de superação como projeto de vida; os filosóficos manifestaram-se na reflexão existencial sobre a própria trajetória, na consciência de si e na atribuição de sentido às experiências vividas; e os populares evidenciaram-se na família, nas práticas orais, na aprendizagem na comunidade interiorana. Além desses saberes heterogêneos, a exposição da professora revelou competências técnicas relacionadas à prática docente mediadora, inclusiva e transformadora, e competências emocionais, como empatia, resiliência, sensibilidade social e escuta ativa, que atravessam sua atuação profissional e sustentam uma pedagogia humanizada, alinhada com os princípios freirianos (Freire, 2003) e com a concepção ampliada (crítica, dialógica, sensível e sociocultural) de formação inicial e continuada defendida nos estudos dos letramentos.

No plano da comunicação oral da Profa. Paula, observamos o domínio da progressão temática da fala, uso adequado do tempo, clareza argumentativa e boa expressividade verbal e gestual, aliadas à apreensão sensível do público, atendendo aos critérios de qualidade apontados por Marconi e Lakatos (2017) para comunicações científicas em eventos acadêmicos. O envolvimento emocional dos ouvintes, evidenciado por relatos posteriores à apresentação, confirma a eficácia comunicativa e persuasiva do discurso, que articulou ciência e experiência de vida registradas na autobiografia. No momento da arguição, a professora demonstrou abertura ao diálogo, segurança teórica e maturidade científica ao acolher os *feedbacks*, reforçando o caráter formativo do evento e a circulação qualificada do conhecimento produzido coletivamente no âmbito do Gellnorte.

Considerações finais

Este artigo evidenciou que a educação científica se constitui como um horizonte formativo para a construção e a legitimação de conhecimentos e saberes docentes plurais, especialmente quando articulada às histórias de vida de professoras da Educação Básica em formação continuada *stricto sensu*. Ao assumirmos um posicionamento arrojado (Silva, 2021a), pautado na escuta sensível, na valorização das experiências e no reconhecimento do protagonismo das participantes, reafirmamos as professoras como profissionais produtoras de conhecimentos plurais e heterogêneos, tensionando paradigmas hierarquizantes e excludentes da ciência clássica. Nessa perspectiva, a consideração de narrativas profissionais e experienciais adversas das professoras nos cursos de pós-graduação revela-se estratégica para a formulação de políticas e práticas formativas mais equitativas, ao incorporar histórias familiares de letramento e conhecimentos populares ancestrais historicamente marginalizados na escrita de gêneros acadêmicos e científicos standardizados.

A versão atualizada do circuito da educação científica construída pelos docentes no componente curricular ofertado desvelou que o relato autobiográfico, concebido como gênero âncora, e a comunicação científica atuaram como gêneros catalisadores da produção de saberes plurais, ao articular conhecimentos acadêmicos, científicos, experienciais, disciplinares, curriculares e populares. A hibridização ocorrida no relato autobiográfico possibilitou às professoras ressignificar suas trajetórias pessoais e profissionais à luz dos estudos dos letramentos, convertendo memórias, práticas pedagógicas e vivências (extra)escolares em objetos legítimos de reflexão científica e de produção de conhecimento situado.

A inserção das professoras em práticas de escrita autobiográfica, convencionalmente

considerada registro não legitimado na academia, e oralização em evento científico contribuiu para o fortalecimento da autonomia intelectual, da consciência crítica e da identidade docente, em alinhamento com as formulações de Tardif (2011) e Nóvoa (2022). Ao tornarem públicos seus saberes plurais, as professoras passaram a ocupar espaços historicamente pouco acessíveis, ampliando a dimensão pública e coletiva do conhecimento docente e contribuindo para a divulgação de conhecimentos heterogêneos, como as comunicações orais e a publicação de suas autobiografias em Silva, Morais e Guelpeli (2025).

Por fim, o estudo evidencia que a pós-graduação acadêmica demanda reconfigurações que considerem as especificidades formativas das professoras da Educação Básica, não podendo a educação *stricto sensu* ser reduzida a indicadores quantitativos (a exemplo dos índices das metas do Plano Nacional de Educação – 2014-2024), mas orientada à construção colaborativa de saberes, como o trabalho com gêneros periféricos (relatos autobiográficos, diário ou relato reflexivo, memorial de formação), de modo que garantam a visibilização das histórias das professoras e a aproximação entre universidade e escola.

Agradecimentos

O segundo autor deste artigo agradece o financiamento da Bolsa de Produtividade em Pesquisa Nível A (Processo 305421/2024-7), que contribuiu significativamente para a produção deste artigo.

Contribuições dos autores

O primeiro autor formulou a pergunta de pesquisa, selecionou os dados, fez recortes, construiu quadros, procedeu com as primeiras análises, escreveu a parte teórica sobre gêneros catalisadores, saberes docentes, fez o primeiro rascunho do artigo. O segundo autor teve a ideia inicial da investigação, escreveu sobre a educação científica e LSF, revisou o artigo, fez ajustes ao longo do texto, nas análises, melhorando a clareza do texto e criou a figura. Ambos definiram o campo teórico da Linguística Aplicada para inteligibilidade do objeto investigado.

Referências

BACCIN, Edena Joselina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Reflexões e proposições de ensino da gramática*: práticas de análise linguística a partir do gênero textual autobiografia. 2008. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2000-8.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4.

ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Maria Tavares Bastos. Autobiografia. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 4, n. 2, maio/ago, p. 346-361, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.76149>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/76149>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: Linguística Aplicada, decolonialidade e formação de professores. Dourados, *Raído*, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11943/6733>. Acesso em: 28 dez. 2025.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios*. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011. (Coleção Linguagem e Ensino).

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MERLEAUPONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAIS, Mario Ribeiro. Venturas pelos bosques da ficção e do letramento literário. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MORAIS, Mario Ribeiro; GUELPELI, Paulo Pércio (org.). *Olhares, escutas e dizeres em autobiografias de professoras*. Palmas: EdUFT, 2025. p. 329-355. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034/738>. Acesso em: 31 jan. 2026.

NASCIBEM, Fábio Gabriel. *O saber popular e o saber científico: uma convergência possível?* São Paulo: Blucher, 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, Waldecy. Análise envoltória de dados para avaliação da eficiência da pós-graduação na Amazônia Legal brasileira. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 14, p. 1-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1331>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/issue/view/41>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/Boitempo, 2022.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em ensino de Ciências*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 7-16.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 53-70.

SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654598>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661691>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, Wagner Rodrigues. Introdução: por uma Linguística Aplicada arrojada. In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 17-30.

SILVA, Wagner Rodrigues. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2021b. p. 111-162.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino*. Palmas: EdUFT, 2024a.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 10, p. 1-24, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667236>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667236>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SILVA, Wagner Rodrigues. Conhecimentos legitimados pela escrita de professoras da educação básica na pós-graduação. In: Silva, Wagner Rodrigues; Moraes, Mario Ribeiro; GUELPELI, Paulo Pércio (org.). *Olhares, escutas e dizeres em autobiografias de professoras*. Palmas: EDUFT, 2025. p. 13-33. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034/738>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, Wagner Rodrigues; FIDELIS, Andreia Cristina; ANTONELLA, Kiahra. Laboratório virtual de pesquisa escolar com gramática: educação científica em aulas de língua materna. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, Belo Horizonte, v. 17, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47835>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47835>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues; MORAIS, Mario Ribeiro; GUELPELI, Paulo Pércio (orgs.). *Olhares, escutas e dizeres: em autobiografias de professoras* - Palmas, TO: EDUFT, 2025. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/1034/738>. Acesso em: 31 jan. 2026.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. 3 ed. London: Routledge, 2014.

WATANABE, Giselle. *Educação científica freireana na escola*. São Paulo: Editora LF – Livraria da Física, 2019.

Recebido em 06 de fevereiro de 2026

Aceito em 24 de junho de 2026