

Educação científica de professoras em mestrado profissional

Scientific female teacher education in a professional master's degree

Wagner Rodrigues SILVA(UFT/CNPq¹)²

Nayra AIRES (UFT/CNPq/PIBIC)³

RESUMO

Este artigo tematiza o processo de educação científica de professores de Língua Portuguesa, em formação continuada, num mestrado profissional para educadores. O objeto de investigação são algumas dissertações de mestrado apresentadas como trabalho de conclusão de curso. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental situada na Linguística Aplicada. Alguns estudos sobre letramento do professor, letramento acadêmico e letramento científico são os principais referenciais teóricos utilizados para problematizar algumas implicações de práticas de pesquisa como estratégias de formação continuada de educadores. Os resultados mostram a necessidade do aprimoramento do uso de dissertações de mestrado como gênero com desdobramentos proveitosos para a formação profissional idealizada no mestrado para professores da escola básica.

Palavras-Chave: *Letramentos, Gênero textual, Formação de professor*

ABSTRACT

This paper focus on the process of scientific education of Portuguese language teachers in continuous formation, in a professional master's degree for educators. The objects of investigation are some master thesis presented as course completion work. This study is characterized as a documentary research located in Applied Linguistics. Some studies on teacher literacy, academic literacy and scientific literacy are the main theoretical references used to problematize some implications of research practices as strategies of continuing teacher education. The results show the need to improve the use of master's thesis as a genre with beneficial developments for the professional formation idealized in the master's degree for elementary school teachers.

Keywords: *Literacies, Textual genre, Teacher education*

¹Agradamos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq nº 305094/2016-5), bem como pela bolsa de Iniciação Científica que permitiram a realização da pesquisa resultante neste artigo.

²Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>; e-mail: wagnerrodriguesilva@gmail.com

³Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. Licenciatura em Pedagogia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0653-8464>; email: nayraires@gmail.com

1. Introdução

Esta investigação focaliza o processo de formação continuada de professoras no contexto do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Programa de Pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de rede nacional, com 42 unidades acadêmicas distribuídas nas cinco regiões geográficas brasileiras. O curso pode ser acessado por professoras licenciadas em Língua Portuguesa, atuantes em escolas públicas do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio⁴.

Interessa-nos compreender o processo de educação científica, responsável pela formação de alunas-professoras, a partir da investigação de dissertações de mestrado, apresentadas perante banca examinadora como Trabalhos de Conclusão Final (TCF) de curso. Em outras palavras, consideramos a análise das dissertações fundamental para a compreensão do processo de formação das referidas profissionais, haja vista a relevância e particularidade do tipo de produto final idealizado para a modalidade profissional de mestrado. No TCF, são registradas trajetórias de pesquisa de professoras em formação, as quais devem focar demandas originárias do próprio local de trabalho.

Neste artigo, nosso interesse recai mais diretamente sobre a Região Norte do Brasil, por ser o local de investigação selecionado no projeto de pesquisa a que se vincula este artigo, “Letramento Científico do Professor no Mestrado Profissional em Letras” (CNPq 305094/2016-5). Selecionamos dissertações produzidas em duas unidades acadêmicas no Estado do Pará, o que, de certa forma, caracteriza o trabalho como um estudo de caso diante do universo de unidades acadêmicas existentes. E, dado o tipo de pesquisa e a abordagem qualitativa assumida, não nos interessa generalizar os resultados produzidos nesta investigação. Os TCF da unidade do Acre não foram disponibilizados para consulta, os do Tocantins foram focalizados mais diretamente por Silva e Ferreira (2019), os demais Estados da referida região, Amapá, Amazonas, Rodônia e Roraima, não possuem unidades do ProfLetras. A ausência do ProfLetras em alguns Estados brasileiros revela a necessidade de expansão dessa política pública de formação continuada de professores.

Esta investigação está inserida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). O estudo está situado na Linguística Aplicada (LA), caracterizada, segundo Silva e Gonçalves (2014, p. 56), como “[...] um campo transdisciplinar ou, até mesmo, indisciplinar, de investigação científica, o que se traduz na utilização de abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas em função da construção de objetos de investigação complexos”. Nesse sentido,

⁴ Utilizamos a flexão de gênero social no feminino para referenciar as alunas-professoras de Língua Portuguesa matriculadas no ProfLetras, inclusive para referenciar uma dissertação selecionada nesta pesquisa e que foi produzida por um professor. Nossa opção é justificada pelo fato de as professoras formarem a maioria do corpo discente do curso e por não termos interesse em identificar diretamente a autoria dos trabalhos analisados nesta pesquisa.

ao focalizarmos a educação científica, dialogamos com Demo (2010), no âmbito da sociologia da educação, e Chassot (2003), no âmbito do Ensino de Química, além de recentes estudos desenvolvidos na própria LA (SILVA, 2019a; 2019b; 2017; 2016), dentre outras referências.

Ainda considerando o comprometimento político característico de pesquisas efetivamente desenvolvidas em LA, ressaltamos nosso interesse em contribuir com o aprimoramento da formação continuada de professoras, promovido por programa oficial de aperfeiçoamento profissional, a partir da pós-graduação *stricto-sensu*. Assim, de alguma forma, é inevitável o registro da crítica construtiva diante da análise comparativa de dissertações à luz de teorias de referência; sugestões ou encaminhamentos são propostos pelos pesquisadores. Conforme Kleiman (2002, p.188), a pesquisa crítica em LA “não procura apenas descrever ou explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados”.

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este artigo está organizado em três partes principais. Em *Desafios do mestrado profissional para educadoras*, pontuamos algumas especificidades da modalidade de pós-graduação focalizada (MACHADO; URBANETZ, 2019; SILVA; DEL PINO, 2016), sintetizando alguns pressupostos teóricos mobilizados na pesquisa (CHASSOT, 2003; KLEIMAN, 2008; LEA; STREET, 2014; LIU, 2009; SILVA; 2016; 2019a; 2019b; 2019c; 2020). Em *Dissertação de mestrado sob análise*, descrevemos o percurso metodológico construído neste estudo, realçando algumas categorias da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que foram utilizadas na microanálise dos documentos investigados (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Em *Educação científica evidenciada em dissertações*, compartilhamos a análise dos TCF, a partir de excertos reproduzidos para ilustrar os resultados produzidos na investigação.

2. Desafios do mestrado profissional para educadoras

As perspectivas do letramento científico, letramento acadêmico e letramento do professor são imprescindíveis para a compreensão do processo de educação científica das professoras no mestrado profissional (MP). Na análise da escrita de professoras em formação, esses conceitos se entrelaçam, tornando a compreensão da interação instaurada entre as instituições de ensino envolvidas mais complexa. De forma limitada, os participantes do ambiente universitário são tidos como intelectuais produtores de conhecimentos legitimados, ao passo que os da escola básica podem ser representados como aplicadores ou consumidores dos referidos conhecimentos e, talvez, responsáveis pela produção de saberes da prática (SILVA, 2019a).

Essa interação interinstitucional se torna difusa pelo fato de as alunas-professoras, responsáveis pela produção dos TCF, estarem vinculadas às duas instituições no contexto do ProfLetras e, conforme

veremos adiante, há forças em disputas nesse contexto. Ressaltamos, porém, que os MP também foram idealizados para propiciar alguma aproximação entre universidades e diferentes setores sociais responsáveis pela inovação e produção de bens e serviços, conforme ocorre com as escolas de educação básica. De acordo com Silva e Del Pino (2016, p. 323), “os mestrados profissionais têm o compromisso de promover o encurtamento das distâncias que historicamente se criaram entre a academia e outros setores da sociedade, cujas necessidades já existentes ou emergentes cada vez mais enfrentam os desafios de uma atuação mais efetiva de transformação”⁵.

A existência dessa tensão provocada por posições ocupadas pelos participantes das instituições mencionadas revela a pertinência da inserção desta pesquisa em LA, campo de estudos indisciplinados que se preocupa com a vocalização das minorias, ou seja, grupos sociais desprestigiados ou pouco visibilizados, a exemplo das professoras da educação básica no território brasileiro. Assim, esforçamo-nos para que o estudo compartilhado neste artigo contribua para a visibilização das referidas profissionais. De acordo com Gonçalves, Silva e Góis (2014, p. 16), “[...] o envolvimento dessas comunidades provoca o delineamento de áreas de atuação dos linguistas aplicados, como os estudos do letramento do professor, onde há um esforço em legitimar identidades docentes, bem como práticas características do grupo e do local de trabalho”.

No âmbito do MP, esperamos que a escrita acadêmica reverbera a voz de professoras em formação, explicitando demandas e anseios da comunidade escolar, distanciando-se do que Barros (2012) denomina de *discurso academicista*, caracterizado pelo alinhamento de professoras a práticas características das universidades, fazendo-as agir como *sujeitos institucionalizados*, representantes da universidade e comprometidos com o fortalecimento ou com a confirmação de pressupostos teóricos de referência⁶. Nessa dinâmica, as dissertações de mestrado funcionam como produtos de *forças de coerção*, sofridas por professoras da escola de educação básica ao transitarem pela pós-graduação. Conforme Barros (2012), almejamos *sujeitos individuais*, capazes de refletir criticamente sobre a própria prática profissional, buscando o aprimoramento do trabalho desenvolvido, como representantes da coletividade das professoras. Ainda nos termos da autora,

[...] a pesquisa na área de formação de professores de LP [Língua Portuguesa] carece de trabalhos consistentes que possam, realmente, contribuir para a investigação dos problemas que o ensino da língua materna enfrenta na atualidade. Dessa forma, vislumbro tais pesquisas sendo pautadas em problemas reais de sala de aula, surgindo

⁵ Ainda conforme Silva e Del Pino (2016, p. 323), “o Mestrado Profissional, objeto deste estudo, constitui modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* visando à capacitação de recursos humanos qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de ações e processos aplicados, com ênfase na produção técnico-científica, na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos para a solução de problemas específicos, que permitam o avanço da área em âmbito nacional, regional ou local”.

⁶ Essa submissão pela qual são atingidas as professoras é problematizada por Silva (2019a, p. 31) sob a denominação de “racionalidade técnica”, conforme terminologia utilizado por Donald Schön.

como necessidades da prática, ancoradas em perspectivas teóricas, mas não amordaçadas por elas. Somente assim acredito que a prática possa redimensionar, dar um sentido empírico para a teoria (BARROS, 2012, p. 242).

Posto que há um esforço em legitimar identidades de professoras, torna-se importante trazer à tona o *letramento acadêmico*. Em estudos brasileiros situados em LA, esse enfoque está intrinsecamente ligado à escrita enquanto ferramenta de registro e de interação na universidade. O *letramento científico*, por sua vez, envolve o compartilhamento dos saberes científicos e das vozes sociais em escritos tematizadores de práticas de pesquisa. O *letramento do professor* diz respeito a práticas sociais de leitura e escrita para o local de trabalho. Essas são abordagens importantes para a legitimação da ação de professoras. Com o objetivo de acrescentar informações aos três fenômenos interconectados, é conveniente apresentar as seguintes definições justapostas:

Letramento Acadêmico: tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (LEA; STREET, 2014, p.3).

Letramento do Professor: diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (VIANNA et al, 2016, p. 49).

Letramento Científico: corresponde ao discernimento da natureza da ciência na sociedade, envolvendo desdobramentos provocados pela produção do conhecimento especializado em nosso cotidiano, incluindo ainda implicações das políticas públicas para o setor científico (SILVA, 2016, p.319).

Dentre os estudos sobre educação científica, inseridos no campo de Ensino de Ciências, os conceitos de *letramento científico* e de *alfabetização científica* se confundem ou se sobrepõem (SANTOS, 2007; SILVA, 2019b). Nesta pesquisa, compreendemos alfabetização científica como conhecimentos necessários para realizar pesquisas, a exemplo do discernimento sobre metodologias ou abordagens investigativas adequadas a problemas e objetivos trabalhados. De acordo com Chassot (2003, p.91), “a alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela”. A educação científica, também envolvendo os usos de saberes e práticas característicos do mundo das diversas ciências no cotidiano das pessoas, o que denominamos de letramento científico, desenvolve-se ao longo de toda a vida em contextos formais e informais, não se configura como conhecimentos ou habilidades a serem completamente alcançados (SILVA, 2020). Conforme Liu (2009, p. 307),

Reconceituar a alfabetização científica como um estado e um processo ao longo da vida, como uma escolha pessoal e uma necessidade econômica, e como um aprimoramento pessoal e participação cívica, expande a educação científica evitando ser concebida como meramente baseada na escola, mas compreende todas as atividades que ocorrem

dentro e fora da escola, o que cria um potencial muito maior para a educação científica de todos os cidadãos. Essa noção ampliada de educação científica pode ser chamada de ciência e público.

Também entendendo ciências como linguagens, é necessário então o processo de alfabetização, que comporta a compreensão dos aspectos de se fazer ciência. Esse processo é necessário a todas as áreas do conhecimento, pois é por meio dele que participamos do conhecimento das diversas ciências, quanto ao uso e à produção de saberes e produtos (DEMO, 2010). No contexto estadunidense, Liu (2009) destaca que todos os profissionais devem ser participantes da educação científica e, inclusive, educadores de ciências, portanto, eles precisam ser preparados para interagir com o público não especializado sobre saberes e práticas científicas características da profissão assumida. Nesse sentido, compreendemos que os MP se configuram como um espaço privilegiado para o fortalecimento da educação científica de professoras, esse aspecto promissor poderia ser realçado como um dos objetivos da política oficial de formação dessas profissionais, o que contribuiria para minimizar a influência negativa de práticas academicistas.

No contexto do ProfLetras, espera-se que o gênero dissertação esteja fortemente ligado a práticas profissionais das alunas-professoras, conforme acontece nos programas de pós-graduação profissionais em diferentes áreas do conhecimento, considerando-se as especificidades dos mestrados. Ao problematizar algumas especificidades do MP, Machado e Urbanetz (2019) reverberam diretrizes oficiais e afirmam que “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”. Dado o exposto, recordamo-nos de Bazerman (2015, p. 35), ao declarar que “[...] o gênero ajuda a dar objetivo e forma ao que escrevemos, bem como identifica as prováveis expectativas dos leitores”.

Algumas pesquisas revelam uma influência da escrita dissertativa do mestrado acadêmico sobre o modelo utilizado para os TCF requeridos no MP (SANTOS, 2018; SILVA, 2019a; 2019c). Dessa forma, a visibilização da identidade de professora pode ser prejudicada, conforme demonstrado por Barros (2012, p. 222), ao investigar, a partir de uma dissertação de mestrado, “rituais, representações, imagens, estereotipações linguísticas no mundo da escrita acadêmica institucionalizada, com foco, sobretudo, no discurso proveniente das pesquisas da área de formação de professores de Língua Portuguesa”⁷. Mais especificamente sobre os modelos de dissertações produzidos no ProfLetras, Silva (2019c, p. 280) observa que:

⁷ Barros (2012) não especifica se a dissertação investigada fora produzida em um mestrado acadêmico ou profissional, mas, considerando a época de realização da pesquisa, supomos que tenha sido em um programa acadêmico. De qualquer forma,

Ao mesmo tempo que se mostram pouco precisos para os propósitos particulares do mestrado profissional para educadores, os modelos são bastante semelhantes e reproduzem a sequência de estágios funcionais característica de gêneros acadêmicos, a exemplo das dissertações e teses da pós-graduação acadêmica: fundamentação teórica > metodologia > análise dos dados.

Certamente a influência do modelo acadêmico de dissertação também está ligada à consolidação da pós-graduação acadêmica no contexto universitário brasileiro. Conforme Machado e Urbanetz (2019, p. 898), “o processo de institucionalização da pós-graduação profissional, no Brasil, é recente e tem muito ainda a crescer”. Os MP idealizados para educadores, especialmente, ainda estão se consolidando nas universidades, sendo uma modalidade ainda com pouca tradição na área de avaliação de *Linguística e Literatura*, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Reproduzimos adiante os objetivos elencados pela CAPES para o ProfLetras, diante de demandas emergentes em salas de aula de Língua Portuguesa, na escola brasileira de educação básica⁸:

- qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;
- instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Finalmente, salientamos que, considerando a modalidade de programa em rede nacional e as especificidades do curso profissional, as unidades acadêmicas do ProfLetras precisam observar as diretrizes idealizadas para a formação continuada oficial de professoras de Língua Portuguesa, o que não significa abrir mão da autonomia existente. Na seção seguinte de análise dos documentos de pesquisa, retomamos os objetivos elencados e as especificidades do MP.

3. Dissertações de mestrado sob análise

são reveladores os resultados alcançados na investigação sobre a dissertação produzida por uma professora atuante na educação básica.

⁸ Objetivos disponíveis em: <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/ProfLetras> Acesso em 24 de agosto de 2019.

Consideramos ser possível abarcar a complexidade do TCF como objeto de investigação a partir da pesquisa documental. Concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.2), quando afirmam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Dentre as três unidades que ofertam o ProfLetras no Estado do Pará, foi possível analisar dissertações produzidas em apenas duas. Isso por não termos tido acesso aos TCF produzidos na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em tempo hábil. Foram analisadas quatro dissertações, retomadas da seguinte maneira: D1 (Dissertação 1) e D3 (Dissertação 3), da Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA); e D2 (Dissertação 2) e D4 (Dissertação 4), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Optamos por não apresentar as referências completas das dissertações investigadas nesta pesquisa. Assim, evitamos algum tipo de exposição das autoras, orientadoras ou instituições envolvidas, mesmo que já tenhamos explicitado nosso exclusivo interesse em contribuir com o programa oficial de formação aqui focalizado, sendo as críticas apresentadas construtivas.

As dissertações selecionadas são caracterizadas por terem sido defendidas no ano de 2018 e por tematizarem diretamente o ensino de língua, ficando de fora as dissertações tematizadoras do ensino de literatura. Para auxiliar nossa análise documental, utilizamos uma ficha analítica proposta por Silva (2019a, p. 57), a qual sofreu alguns ajustes no processo investigativo, conforme necessidades emergentes. A ficha era preenchida durante as leituras dos TCF. Os itens integrantes da referida ficha foram identificados com as iniciais em letras maiúsculas nos excertos exemplificados neste artigo (ex. Dados Investigados, Objetivos, Produto Gerado, etc).

Fizemos uso da *gramática sistêmico-funcional* para a microanálise dos textos, quando investigamos diferentes representações assumidas pelas autoras das dissertações. A referida gramática possibilita a compreensão de diferentes sentidos produzidos a partir de textos, considerando as escolhas lexicais e gramaticais realizadas pelos escritores ou falantes. Para tanto, essas escolhas são realizadas em diferentes sistemas da língua, os quais são responsáveis pela significação de três metafunções da linguagem – *Experiencial*, *Interpessoal* e *Textual* (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; SILVA, 2014; THOMPSON, 2014). Nesta pesquisa, focalizamos mais diretamente a primeira metafunção mencionada, responsável pela representação do mundo interior à mente humana (dos pensamentos/das reflexões) e exterior (dos acontecimentos exteriores às reflexões humanas). Em outras palavras, essa metafunção é responsável pela construção de experiências no campo da ação e da

consciência. Assim, são representados os acontecimentos (formas verbais), os participantes (formas nominais) e as circunstâncias (formas adverbiais) em que transcorrem os processos.

Foram investigadas as formas verbais (*Processos*) flexionadas na primeira pessoa do plural (*nós*), concordando com o sujeito gramatical (*Participante Principal*) que remete às próprias autoras das dissertações. A ideia era perceber as motivações e os significados por trás de escolhas léxico-gramaticais presentes na escrita das dissertações. Analisamos alguns *Processos* utilizados por alunas-pesquisadoras na produção dos TCF – *Processos Materiais, Mentais e Verbais* (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014), os quais foram os mais recorrentes. De acordo com os processos utilizados pelas alunas-professoras, são representados participantes particulares, os primários ocupam a função de sujeito gramatical e os secundários ocupam a função de complemento verbal nas orações, conforme sintetizamos no Quadro 1. As próprias nomenclaturas atribuídas às categorias gramaticais na LSF revelam as nuances semânticas expressas pelas escolhas linguísticas em textos.

Quadro 1. Categorias analíticas – metafunção experiencial

PROCESSOS	DEFINIÇÃO	PARTICIPANTES PRIMÁRIOS	PARTICIPANTES SECUNDÁRIOS
Material	Ações físicas, deslocamentos, mudanças de estado, etc (construir, quebrar, voar).	Ator	Meta, Beneficiário
Mental	Ações que acontecem no interior da mente, envolve reflexões, pensamentos, etc (pensar; refletir; cogitar).	Experienciador	Fenômeno
Verbal	Produção de enunciados orais ou escritos, marcando nuances de sentidos para as produções verbais (dizer; gritar; sussurrar).	Dizente	Verbiagem, Alvo, Receptor

Fonte: Elaborado pelos autores

A microanálise foi realizada a partir da Estrutura Esquemática do Gênero (EEG), caracterizada pela disposição das partes, estágios ou constituintes responsáveis pela organização composicional do texto, conforme o gênero de referência (EGGINS, 2004). A EEG é reconhecida pela comunidade de usuários do gênero, sendo os referidos constituintes reconhecidos por critérios formais e funcionais. Assim, focalizamos os seguintes estágios da dissertação: *introdução, considerações teóricas, metodologia, análise dos dados e considerações finais*. Esses estágios foram identificados com letras maiúsculas na identificação dos excertos exemplificados neste artigo (ex. INTRODUÇÃO, CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS, METODOLOGIA, etc). Alguns estágios demandam o uso de certos *Processos*, visto que têm objetivos específicos, a exemplo de construções mais descritivas, analíticas ou

argumentativas. Em cada um desses estágios, identificamos os *Processos* e produzimos um quadro relacionando as partes dos TCF e os processos explicitados.

4. Educação científica evidenciada em dissertações

Na análise dos TCF, os percursos investigativos, os objetos de pesquisa e as autorrepresentações das professoras nos chamaram atenção. Esses são os pontos focalizados neste artigo, os quais também marcam o processo de educação científica representado nos documentos examinados. Analisar o objeto de pesquisa, por exemplo, ajuda-nos a identificar as motivações para a realização da investigação pelas professoras. A análise do percurso investigativo nos permite compreender quais aspectos do objeto de análise são de interesse da autora, além de nos possibilitar entender o desenvolvimento do processo de educação científica proporcionado pelo ProfLetras. A autorrepresentação, por sua vez, ajuda-nos a compreender como a autora da dissertação se vê enquanto professora, pesquisadora ou mesmo professora-pesquisadora, bem como nos ajuda a perceber de que forma o MP contribui, sob a visão da própria professora da escola de educação básica, na formação continuada disponibilizada.

Na D1, foram escolhidos seis textos de cunho dissertativo, produzidos pelos alunos. Esses textos foram trabalhados através de intervenção pedagógica, que consistiu um conjunto de oficinas desenvolvidas pela professora-pesquisadora e que, posteriormente, possibilitou uma análise comparativa entre diferentes versões textuais do gênero artigo de opinião, possibilitando verificar o desenvolvimento discente.

Uma vez que a autora opta por trabalhar com textos, fora focalizado o terceiro objetivo do ProfLetras elencado no final da segunda seção deste artigo (“trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais”). A proposta da D1 torna possível instrumentalizar os alunos sobre as características do gênero e promove o trabalho com práticas escolares de linguagem explicitadas pela CAPES (leitura, escrita e análise linguística), além de qualificar o aluno nas competências comunicativas em espaços *on-line* e *off-line* abordadas no primeiro objetivo de qualificação de professoras no MP (“desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line”).

A análise de textos discentes pode gerar grande volume de dados, ainda mais quando a aplicação acontece em duas escolas. Dessa forma, a professora-pesquisadora optou por restringir o número de documentos investigados, analisando três textos pertencentes a cada escola, totalizando seis textos apresentados, conforme evidenciado no Exemplo 1.

Exemplo 1: D1 – INTRODUÇÃO – Dados Investigados

bem como o corpus desta investigação composto de seis textos de cunho dissertativo, nos quais apresentamos a versão inicial e a versão final, que compuseram a modelização do gênero artigo de opinião. (MARINHO, 2018, p.23)

Exemplo 2: D2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – Produto Gerado

As atividades elaboradas e aplicadas resultaram num material didático que prioriza prática reflexiva da conceptualização por meio da elaboração de verbetes e glossários. Assim, instrumentaliza o aluno a ensaiar passos para além do papel de consulente, tanto no que diz respeito ao léxico geral da língua, quanto no tocante ao léxico especializado referente a cada disciplina da grade curricular. (SILVA J, 2018, p.144)

Analisando o percurso, observamos a alfabetização científica da professora, já que, para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, precisou estar atenta à escrita dos alunos e também propiciar a eles a compreensão da produção textual. Para tal, a profissional fez uso de algumas estratégias, uma delas sendo comentários escritos sobre as produções dos alunos.

A D3 tem semelhança com a D1 quanto à restrição do número de textos discentes analisados: “fizemos a análise da primeira e última versão dos contos produzidos por três participantes da pesquisa” (p. 79); uma estratégia que envolve o processo já mencionado de alfabetização científica. Isso evitou que a dissertação se tornasse extensa demais e propiciou um maior cuidado com a escrita, possibilitando algum detalhamento da análise dos dados. Esses últimos são tematizados no Exemplo 3 adiante.

Na D2, mais de uma fonte de dados foram utilizadas na pesquisa: questionários aplicados a alunos e professores, livros didáticos de diferentes componentes curriculares e atividades produzidas (produto gerado). Essas escolhas se justificaram pelo objetivo de analisar o trabalho com léxico na sala de aula e, assim, propor melhorias nas aulas de Português e nos demais componentes curriculares. Houve um propósito de produção de material didático para auxiliar outras professoras. Assim, a professora em formação mostra ter desenvolvido o último objetivo elecado pela CAPES para a formação de professores (“elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição”). Além disso, também é possível ver o desenvolvimento do conhecimento proposto no penúltimo objetivo de formação (“aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem”).

Na D3, há uma análise comparativa com foco nas competências linguísticas demonstradas pelos alunos participantes antes e depois da intervenção realizada. Inicialmente, foi produzido um diagnóstico para caracterizar quais dificuldades os alunos apresentavam, o que condicionou a intervenção.

Exemplo 3: D3 –METODOLOGIA – Dados Investigados

Fizemos a análise da primeira e última versão dos contos produzidos por três participantes da pesquisa, os quais foram denominados de P1, P2 e P3. As produções textuais desses estudantes, no total seis textos, foram selecionadas como *corpus* de investigação. (FERREIRA, 2018, p.79)

Exemplo 4: D4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – Dados Investigados

Primeiro, realizamos uma diagnose, a partir da implementação de uma atividade de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Posteriormente, a partir dos dados coletados nessa atividade, constatamos que esses alunos apresentavam baixo nível de compreensão leitora. Em seguida, passamos a refletir sobre esse diagnóstico e, a partir disso, elaboramos uma proposta de intervenção, a qual implementamos aos mesmos alunos, já em uma turma do 8º ano, no período letivo de 2017. (SILVA A, 2018, p.78)

Em conformidade com a D3, a D4 analisa o desempenho discente antes e depois de intervenção pedagógica. Nesse último caso, focaliza-se o desempenho na prática de leitura de textos do gênero notícia. A D4 também está alinhada aos propósitos do MP descrito pela CAPES, a exemplo do seguinte objetivo: “indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais”.

É importante destacar, ainda, como as versões dos textos dos alunos são comparadas na dissertação. Focalizando o gênero conto, a D3 se utiliza de quadros que agrupam os apontamentos da análise das capacidades de linguagens dos alunos. Essa análise é feita com base no *interacionismo sociodiscursivo*, demonstrando a apropriação teórica pela professora, o que favorece o desenvolvimento da alfabetização científica por parte da profissional.

A construção do objeto de pesquisa das dissertações é um dado relevante para a investigação da educação científica das professoras no MP, pois revela, especialmente, a motivação do estudo realizado. Na D1, por exemplo, a pesquisa é justificada, explicitando a demanda pelo fortalecimento das habilidades de leitura e escrita no contexto escolar focalizado. Ainda são realizadas declarações sobre avaliações oficiais e demandas profissionais comuns às educadoras, a exemplo de ajustes necessários na carga horária de trabalho e dos baixos salários. A professora focaliza a própria prática profissional, além de fazer algumas reflexões teóricas.

A D2, de início, apresenta a seguinte declaração: “Os questionamentos formulados na prática docente e sistematizados após leituras e reflexões proporcionadas pelo curso de Mestrado Profissional em Letras levaram à escrita deste trabalho” (p. 13). No entanto, ao longo do TCF, as próprias experiências profissionais não aparecem de forma clara, pois são compartilhadas constatações mais gerais sobre os alunos, comuns em textos acadêmicos. A motivação para realização da pesquisa é teórica, mesmo havendo um esforço para sustentar a relevância pedagógica de estudos desenvolvidos

nas Ciências do Léxico, conforme observável no seguinte excerto da dissertação: “As ciências do léxico são ramos da Linguística cujas contribuições são pouco exploradas em atividades letivas no ensino fundamental. Partindo-se desse pressuposto, busca-se constatar que os atos de conceituar e definir, corporificados por meio do gênero discursivo verbete, podem promover a capacidade comunicativa dos alunos e contribuir para o aprimoramento de leitura e escrita” (resumo). A esse respeito, concordamos com Barros (2012, p. 230), ao problematizar a condição de professoras da educação básica no exercício da pesquisa científica: “o objeto de análise deveria estar relacionado com as aulas da professora, suas reflexões diárias, seu agir como docente, sua interação com os alunos, sua metodologia de ensino etc”.

Na D3, a aluna-professora relata que a pesquisa é fruto de reflexões teóricas e práticas. Na *Introdução*, estágio da dissertação em que a pesquisa é justificada, as questões práticas não são menosprezadas em relação às teóricas. Também se faz referência a pesquisas científicas e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para justificar a necessidade e importância da investigação desenvolvida.

Também na *Introdução*, a D4 traz um contexto teórico sobre a problemática que irá abordar, faz menção a documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), e também justifica a pesquisa a partir da própria experiência profissional: “No cotidiano escolar, experienciamos as mesmas preocupações e problemas que nossos companheiros de carreira. Vários alunos chegam ao 6º ano de escolaridade sem saber ler e escrever, outros apresentam sérias dificuldades na produção, compreensão e interpretação de textos” (p. 16). Esse tipo de justificativa demonstra algum equilíbrio entre motivações teóricas e práticas para a realização da pesquisa de mestrado.

Dentre os quatro TCF focalizados, é possível notar que se fez uso de questões teóricas para dar validação, importância e justificativa à pesquisa. No entanto, em D1 e D4, é apontada a própria experiência no magistério como fator importante na escolha do objeto de investigação. Tais motivações se configuram como uma surpresa devido à natureza do MP, pois esse curso tem forte relação com a prática de sala de aula em comparação às pesquisas realizadas na modalidade acadêmica de pós-graduação. Ainda assim, o modelo de dissertação requisitado no MP não se diferencia tanto da configuração textual dos trabalhos apresentados em mestrados acadêmicos (MA), conforme investigado por Silva (2019a; 2019b).

Ainda no campo das motivações, é importante observarmos alguns dos objetivos da pesquisa, mais especificamente os gerais. São esses que delimitam o objeto da pesquisa. No Exemplo 5, apresentamos os objetivos gerais dos quatro TCF analisados neste artigo.

Exemplo 5 – INTRODUÇÃO - Objetivos

D1: desenvolver atividades de leitura e escrita para formação de um leitor-produtor e funcional capaz de argumentar, contra-argumentar, apresentar soluções e interagir na diversidade de gêneros textuais que vivencia cotidianamente por meio das relações sociais, visando também ampliar as experiências de leituras, a fim de ampliar as habilidades e competências leitoras para que o aluno seja um cidadão ativo em um mundo cada vez mais moderno. (p.21)

D2: é formular, propor, aplicar e avaliar práticas relacionadas ao trabalho com o léxico em sala de aula, numa perspectiva interdisciplinar, seja pelo modo como os livros didáticos das disciplinas curriculares podem enriquecer a abordagem de conceitos fundamentais dos assuntos estudados, conceitos estes expressos no léxico especializado (os termos técnicos), seja pela maneira como professores e alunos podem lidar com o aspecto lexical da língua em proveito do processo ensino-aprendizagem. (p.16)

D3: investigar em que sentido o ensino de gêneros por meio de sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. (p.15)

D4: refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos do 8º ano, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia. (p.21)

Na D1, desenvolve-se um trabalho pedagógico com artigos de opinião e o objetivo geral traz as características do referido gênero (*argumentar, contra-argumentar, apresentar soluções e interagir na diversidade de gêneros textuais*). Nesse objetivo, também, é possível perceber marcas da justificativa para a realização da pesquisa (*ampliar as experiências de leituras, a fim de ampliar as habilidades e competências leitoras*). Todo esse movimento de relação entre tema, objetivo e justificativa faz com que percebamos o desenvolvimento da alfabetização científica da aluna-professora. Esses esclarecimentos fazem com que o propósito do trabalho seja claro e melhor desenvolvido.

Na D2, tem-se como objeto de estudo o léxico. O objetivo geral tem em seu escopo todos os dados analisados, sendo eles os livros didáticos, questionários e atividades interventivas (produto gerado). Na D3, é focalizado o gênero conto com o propósito de contribuir para a leitura e a escrita, por meio de uma sequência didática. Essas escolhas aparecem no próprio objetivo geral. O objetivo de pesquisa da D4, por sua vez, revela o enfoque na compreensão leitora por meio do gênero notícia. O objetivo é refletir sobre o processo de compreensão leitora por meio de um projeto de leitura.

Analisando esses quatro objetivos gerais, percebemos que todos eles focalizam a atividade interventiva que foi aplicada como base para reflexão, investigação e aprimoramento da prática pedagógica. Assim, mais uma vez, podemos tratar da questão teoria e prática, pois as justificativas dos trabalhos de conclusão dão vazão às questões teóricas, e os objetivos às dão vazão às práticas. Lembramos que os MP se apresentam como “uma grande oportunidade” para estreitar as abordagens teóricas e as demandas da prática (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 320).

Ao se apoiarem em falas de pesquisadores, as justificativas para os objetos de pesquisa construídos apontam majoritariamente para a teoria, e não explicitam, muitas vezes, a motivação advinda da experiência do trabalho do professor. Os objetivos focalizam a prática já que esses são

postos no contexto da intervenção, colocando, dessa forma, a intervenção como imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Esses achados revelam a construção de características próprias da dissertação do MP, bastante marcada pela implementação de uma proposta interventiva pedagógica.

Quanto às autorrepresentações das professoras nas dissertações, a Tabela 1 nos mostra a quantificação dos Processos utilizados ao longo dos cinco estágios analisados na D1. A professora se detém a revisões teóricas ao longo de três capítulos da dissertação, totalizando o maior quantitativo de páginas dedicado ao estágio das *Considerações Teóricas* (73 páginas)⁹. Assim, a professora em formação continuada despense mais tempo refletindo sobre os aportes teóricos, como perceptível no uso dos Processos Mentais (*Defendemos; Observamos*), do que reflete ou mesmo se manifesta mais explicitamente em estágios como *metodologia e análise de dados*.

Tabela 1. Análise dos Processos em D1

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estágio					
Introdução	06	24	12	22	58
Considerações teóricas	73	147	144	58	349
Metodologia	26	106	30	13	149
Análise dos dados	33	34	72	21	127
Considerações finais	03	24	12	22	58
Total		335	270	136	741

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto aos Processos Verbais (*Expusemos; Definiremos*), são menos utilizados e aparecem para rememorar informação, introduzir informação nova ou mesmo apresentar conceitos. Dessa forma, a autora se prende mais ao relato de suas ações e à reflexão acerca de conceitos teóricos do que realça os resultados gerados pela pesquisa. Esse fato acontece mesmo em estágios como *Considerações Finais*, em que esperávamos encontrar um maior número de afirmações originárias das percepções da professora no desenvolvimento da pesquisa.

Os TCF se configuram dentro do gênero dissertação e, dessa forma, relacionam-se com “lugares”, informações e características determinadas pelo gênero, bem como cedem espaço para a autora assumir ou ocupar seus próprios “espaços” ou não (BAZERMAN, 2015). As estratégias ou

⁹Sobre a ênfase dada à fundamentação teórica em dissertações produzidas no ProfLetras, reproduzimos aqui as impressões de Derneval da Hora (2019, p. 11), então coordenador da área de Linguística e Literatura, na CAPES, época de criação do referido programa em rede: “Tenho participado de algumas bancas do ProfLetras e fico perplexo quando vejo alguns trabalhos com uma revisão de literatura superior a 50% do trabalho como um todo. Acredito que não deva ser esse o objetivo de um trabalho oriundo de um mestrado profissional. A metodologia e a proposta de intervenção devem ser trabalhadas com mais detalhes para que fique bastante claro para o leitor como se deu o trabalho e quais os frutos de sua aplicação. Com isso, metodologia e intervenção devem ser objetos de divulgação na rede para que os docentes que não tiveram acesso ao curso possam aplicá-las em sua realidade cotidiana”.

escolhas linguísticas podem nos dizer que espaços a autora decidiu ocupar ou não, como professora, pesquisadora ou professora-pesquisadora.

Os papéis sociais de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora são assumidos na D1. Na maior parte, foi escolhido o papel social de pesquisadora, inclusive algumas vezes em detrimento do posicionamento de professora: “os problemas que afligem *professores*, pais e demais pesquisadores preocupados” (itálico adicionado; p. 25). Dentre as três representações, a de professora é a menos recorrente, não há um estágio específico com maior ocorrência dessa representação. Quanto à representação de professora-pesquisadora, podemos dizer que acontece em todos os estágios, concentrando-se na *metodologia e análise de dados*, por serem esses espaços responsáveis pela descrição de atividades implementadas ao longo da pesquisa.

Na D2, o uso da impessoalidade impede que a expressão desses papéis sociais seja em alguns momentos percebida de forma clara (“A análise das práticas pedagógicas com o léxico em diversas disciplinas no sexto ano do ensino fundamental *foi feita* mediante pesquisa exploratória. Assim, tendo como ponto de partida a visão geral aproximativa calcada na experiência de uma sala de aula real, *busca-se* observar o tratamento dispensado ao léxico” – itálico adicionado, p. 43). Torna-se, assim, complicado especificarmos em quais estágios da EEG os papéis sociais de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora são mais perceptíveis, o que dificulta a construção de representações mais amigáveis a respeito da relação entre escola básica e universidade (SILVA, 2017).

Ainda assim, ao compararmos D1 e D2, percebemos que, na primeira, determinadas partes ou estágios se relacionam diretamente ao papel social de professora, pesquisadora ou professora-pesquisadora. O mesmo não acontece com a D2, pois a representação de professora-pesquisadora é assumida a partir do estágio *metodologia*, o que pode se configurar como uma opção caracterizadora do gênero: “O início do contato se deu mediante a solicitação à equipe gestora para que o autor do presente trabalho, doravante mencionado como *professor pesquisador*, frequentasse os ambientes do estabelecimento de ensino pertinentes à pesquisa” (itálico adicionado, p. 46-47).

Em relação às representações de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, a D3 também faz uso da impessoalidade, mesmo que os Processos não constituam construções gramaticais na voz passiva. Quando se utiliza das representações sociais aqui focalizadas, a professora não se coloca como protagonista das ações. Utilizando-se da estrutura ativa, a autora, apesar de deixar claro que o professor é o ator da ação, não se põe como esse professor; terceirizando, portanto, esse papel social: “Assim, cabe ao docente buscar estratégias eficientes”(p. 119).

A D4 tem por objetivo geral “refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos” (p. 21), o que, certamente, justifica o fato de o Processo Mental ganhar maior vazão no TCF. O estágio

considerações teóricas recebeu maior espaço dentro da dissertação e entendemos que esse último demanda usos de Processos Mentais, assim como o de *análise de dados*, que, por sua vez, é o estágio de maior ocorrência dos referidos Processos, conforme descrito na Tabela 2. Sobre *análise de dados*, recai uma maior expectativa pela ocorrência de Processos Mentais, haja vista o referido estágio possibilitar o exame dos dados da investigação. Assim, os Processos como *esperávamos*, *percebemos* ou *constatamos* tratam das expectativas em relação aos dados mediante as teorias estudadas.

Tabela 2. Análise dos processos em D4

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estágio					
Introdução	09	22	25	07	54
Considerações teóricas	54	31	45	28	104
Metodologia	22	86	43	39	159
Análise dos dados	41	75	191	31	222
Considerações finais	06	21	34	12	67
Total		235	338	117	606

Fonte: Elaborado pelos autores

Os Processos Materiais (*estruturamos*; *elaboramos*; *realizamos*) foram predominantes na *metodologia*, confirmando o que já dissemos em relação à EEG quanto aos usos linguísticos característicos dos estágios. Em relação aos Processos Verbais (*descrevemos*, *destacamos*, *relatamos*), são utilizados para descrever a implementação da intervenção, anunciar uma reflexão, dar ênfase a algo, reafirmar algo já explicitado como conceitos teóricos e estratégias metodológicas. Quanto à maneira como a autora da D4 se autorrepresenta, percebemos os três papéis sociais aqui abordados – professora, professora-pesquisadora e pesquisadora.

Analisando-se as quatro dissertações, é possível perceber uma relação direta com o letramento acadêmico, já que este diz respeito às relações de identidade, de intencionalidade na escrita acadêmica. Analisando-se as estratégias textuais das alunas-professoras, percebemos uma maior afinidade com o papel ou representação de pesquisadora. Em todas as dissertações, a função de pesquisadora é apresentada como uma identidade importante, mesmo se utilizando da impessoalidade, conforme ocorre na D3.

A impessoalidade na D3 acontece pela identificação das funções de professora e professora-pesquisadora na terceira pessoa, ou mesmo por não utilizar a palavra pesquisadora isoladamente, ainda que ocorram alguns usos do pronome possessivo *nosso* (“Existem ainda muitos outros aspectos que podem ser relacionados à análise do conto, porém, *almejamos* aqui elencar os elementos que nos servirão de base para a análise de *nosso* trabalho” – itálico adicionado; p.74).

Na maioria dos TCF focalizados, as *considerações teóricas* é o estágio que mais recebe atenção, seja pelo número de páginas, seja pelo uso de mais de um capítulo para o desenvolvimento da revisão da literatura mobilizada, com exceção da D2, na qual um maior número de páginas é dedicado ao estágio de *análise de dados*. Os resultados gerados nos levam a perceber que, nas dissertações, a relação universidade e escola de educação básica não está equilibrada, já que questões atreladas mais diretamente à universidade ganham ênfase. Nos termos de Barros (2012, p. 235), isso revela “a revisão da literatura apenas como um ato de *rotinização* da escrita acadêmica” (itálico do original)¹⁰. Ainda conforme a autora, “em certos casos, o que esses teóricos [citados na fundamentação teórica] falam vai apenas validar, confirmar os resultados da pesquisa, não servir de apoio para a reflexão, para a análise dos dados investigados” (BARROS, 2012, p. 229).

Considerações finais

As professoras em formação no ProfLetras investigam um problema da própria prática profissional, ou seja, são responsáveis por levar demandas escolares ao contexto da universidade. Entendemos então ser essa uma oportunidade de legitimar os saberes e a identidade das professoras atuantes na educação básica. Entretanto, em alguns casos, a dissertação de mestrado pode acabar realçando o contexto universitário. Em nossa análise, por exemplo, foi possível perceber uma grande preocupação com a argumentação teórica, visto ser essa a parte do TCF que recebeu maior atenção; além do que, nas dissertações analisadas, foi possível perceber a teoria como uma ferramenta para justificar a pesquisa.

Entendemos que o favorecimento dos aspectos teóricos nas estratégias textuais dos trabalhos investigados se deva à estrutura do modelo de dissertação requisitado. De acordo com Santos (2018, p. 258), “[...] os elementos estruturais do produto final sinalizam uma perspectiva de trabalho fundada nos moldes acadêmicos e aplicacionistas quando propõem a sequência fundamentação teórica-metodologia-análise dos dados, uma vez que estabelece a teoria como porto de partida”.

Compreendemos a intersecção e vocalização entre universidade e escola como uma situação complexa. Isso pode ser percebido na análise da D2, em que a professora em formação se utiliza da mistura de práticas características dos paradigmas científicos emergentes e dominantes, bem como na D3, em que as ações de professora e professora-pesquisadora são terceirizadas, distanciando a autora

¹⁰ Considerando o significativo uso da pesquisa-ação para a realização das intervenções pedagógicas no ProfLetras, destacamos o seguinte posicionamento expresso por Barros (2012, p. 234): “o que uma pesquisa-ação [...] poderia trazer de contribuição à área da formação de professores é justamente o fato de se discutir a prática docente, redimensionando os estudos teóricos. Ou seja, ao mesmo tempo em que a teoria direciona a prática, a prática redireciona as teorias”.

desses papéis sociais. A oportunidade de fala das professoras da escola básica ainda se configura como um processo em construção, que se fortalece com a criação e o contínuo aprimoramento do MP.

Na análise dos percursos investigativos, foi possível perceber os conhecimentos compartilhados pelas alunas-professoras quanto aos letramentos acadêmico, científico e do professor. A escolha desses percursos favorece o aprimoramento da escrita e permite que as professoras avaliem e melhorem a própria prática profissional, inclusive, no tocante à produção de materiais pedagógicos, podendo auxiliar no trabalho de outras educadoras. De acordo com Silva (2017, p.729), “o reingresso do professor na universidade requer sua familiarização com diversos letramentos (científico, acadêmico e do professor), os quais costumam estar distanciados dos usos familiares da escrita necessários no cotidiano da escola básica”.

Por fim, ressaltamos que o ProfLetras contribui para o desenvolvimento da educação científica das professoras-pesquisadoras. O bom desenvolvimento do curso é perceptível quanto ao cumprimento de objetivos propostos pela CAPES, compartilhados neste artigo. Ainda assim apresentamos algumas ressalvas em relação ao gênero textual dissertação, que deveria prever um maior foco na prática das professoras no local de trabalho, por estarmos tratando de um MP. Em síntese, essa relação entre teoria e prática pode ser aprimorada a partir de uma melhor adequação do gênero dissertação no contexto do curso profissional.

Referências

- BARROS, E. M. D. 2012. A formação do professor pelo viés da pesquisa acadêmica. In: GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Orgs.). Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas. Dourados: Editora da UFGD, pp. 221-243.
- BAZERMAN, C. 2015. Retórica da ação letrada. São Paulo: Parábola Editorial.
- CONSELHO GESTOR. 2018. Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em Letras – ProfLetras. Natal: UFRN.
- CHASSOT, A. I. 2003. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação. v. 23, n.22, pp. 89-100.
- DEMO, P. 2010. Educação e alfabetização científica. Campinas: Papirus.
- EGGINS, S. 2004. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. 2th ed. London: Continuum.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. 2014. Múltiplas vozes na construção de objetos de investigação na Linguística Aplicada. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, pp. 13-23.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. 2014. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th ed. London: Routledge.
- HORA, D. 2019. Prefácio. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Orgs.). Formação de professores de língua na pós-graduação. Campinas: Editora Pontes. pp. 07-13.

- KLEIMAN, A. B. 2002. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D. E.; VIEIRA, J. A. *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Editora Plano, pp. 187-219.
- _____. 2008. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão: Unisul, v. 8, n. 3, pp. 487-517.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. 2014. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia Linguística Portuguesa*. São Paulo: USP, v. 16, n. 2, pp. 477-493. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.
- LIU, X. 2009. Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*. v. 4, n. 3, p. 301-311.
- MACHADO, M. F. R. C.; URBANETZ, S. T. 2019. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica: desafios e possibilidades para o Instituto Federal do Paraná. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau: FURB, v. 14, n. 2, pp. 885-903. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p885-903>.
- SANTOS, M. B. 2018. Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras. *Revista Soletas*. n. 35, pp.245-2738. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/soletas.2018.32334>
- SANTOS, W. L. P. 2007. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 36, pp. 474-550. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. 2009. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, pp. 1-15.
- SILVA, P. A. D.; DEL PINO, J. C. 2016. O mestrado profissional na área de ensino. *Holos*. Natal: IFRN, n. 32, v. 18, pp. 318-337. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2016.5079>
- SILVA, W. R. 2014. Reflexões pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores.
- _____. 2016. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. *Letras & Letras*. Uberlândia: UFU, v. 32, n. 2, pp.314-337. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v32n2a2016-15>
- _____. 2017. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, pp. 708-731.
- _____. 2019a. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Orgs.). *Formação de professores de língua na pós-graduação*. Campinas: Editora Pontes. pp. 25-57.
- _____. 2019b. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, pp. 219-240. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138654598480061>
- _____. 2019c. Prática científica na escrita de professora. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão: Unisul, n. 2, v. 19, pp. 273-392. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190203-4418>
- _____. 2020. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG. (submetido)
- _____; FERREIRA, R. 2019. Educação científica de professora revelada em dissertações de mestrado. *Humanidades & Inovação*. Palmas: Unitins. (submetido)
- _____; GONÇALVES, A. V. 2014. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores. pp. 53-79.
- _____; MARTINS, R. G.; REIS, A. P.; SANTANA, B. R.; SILVEIRA, R. A.; SANTOS, E. M.; SOUSA, M. S. C.; SANTOS, F. C. 2018. Compreensão de ciência por professores em formação inicial.

Raído. Dourados: UFGD, v. 12, n. 30, pp.33-51. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.30612/raido.v12i30.9381>

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

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; CURADO, V.; PEREIRA, S. L. M. 2016. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 27-59.