

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DE PROFESSORAS REVELADA EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

SCIENTIFIC EDUCATION OF TEACHERS REVEALED IN MASTER'S THESES

Wagner Rodrigues Silva 1
Roseane Ferreira 2

Resumo: Este artigo tematiza o processo de educação científica de professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, em um 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. Estudos sobre letramento do professor, letramento acadêmico e letramento científico são os principais referenciais teóricos utilizados para problematizar implicações de práticas de pesquisa como estratégias de formação continuada do professor. 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: Estudos de letramentos. Gêneros textuais. Formação de professores.

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 research object is 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: Literacy studies. Textual genre. Teacher education.

Doutor em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Tocantins **1**
– UFT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –
CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702374101936937>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br

Licencianda em Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica, **2**
Universidade Federal do Tocantins – UFT, Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6114705312977906>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-0314>.
E-mail: roseane.ferreira@uft.edu.br

Introdução

Como resultado da política oficial de formação continuada de professoras de Língua Portuguesa, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado na modalidade de rede nacional pelo governo federal brasileiro, emerge como uma oportunidade de qualificação¹. Segundo o regimento do programa, o ingresso das professoras ocorre a partir de um exame nacional de acesso, configurado numa prova escrita anual com objetivo de avaliar habilidades de leitura e escrita².

As fontes de investigação deste artigo são Trabalhos de Conclusão Final (TCF), configurados como dissertações de mestrado, produzidas por alunas-professora ao final do curso profissional focalizado. Para esta investigação, a unidade de ensino selecionada foi a do Estado do Tocantins, dentre as 49 distribuídas atualmente nas cinco regiões geográficas brasileiras. No grupo de pesquisa do qual fazemos parte, Prática de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), há estudos analisando dissertações de outras regiões (SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA, 2019a; 2019b; SILVA; AIRES, 2020).

Analizamos alguns TCF para caracterizar o desenvolvimento da educação científica de alunas-professoras matriculadas no mestrado profissional (MP). Respondemos aos seguintes objetivos específicos: (1) descrever diferentes percursos metodológicos construídos por professoras da Educação Básica, em pesquisas científicas apresentadas como dissertação de mestrado no ProfLetras; (2) caracterizar os objetos de investigação construídos nas dissertações, identificando possíveis relações desses objetos com as demandas pedagógicas para aulas de Língua Portuguesa (LP), na escola de ensino básico, também explicitadas nas dissertações; e (3) identificar e descrever autorrepresentações produzidas a partir da escrita das dissertações elaboradas por professoras de educação básica.

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (LA), caracterizada pela produção de conhecimento em resposta a demandas sociais atravessadas pela linguagem. Segundo Rajagopalan (2014, p. 9), a LA “serve-se de qualquer forma teórica, não importando suas origens ou procedências, e mesmo assim, apenas sob a condição de que sirva ao propósito de solucionar problemas encontrados na vida e vivenciados no dia a dia”. Um dos nichos sobre o qual atuam linguistas aplicados é a formação de professoras (OLIVEIRA, 2012).

O que dizem os pressupostos teóricos?

Os principais referenciais teóricos desta pesquisa estão inseridos em estudos linguísticos aplicados do letramento, envolvendo três enfoques interconectados, *letramento do professor*, *letramento científico* e *letramento acadêmico* (SILVA, 2019c). Compreendemos letramento como “práticas sociais envolvendo o uso da escrita para propósitos específicos. Essas práticas, mediadas pela escrita, não estão limitadas à escola ou ao trabalho, mas perpassam as mais diversas interações do cotidiano” (SILVA, 2012, p.37-38), daí a justificativa para diferentes perspectivas teóricas, conforme propósitos investigativos. Assim, o 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). O letramento científico, por sua vez, “se caracteriza como o processo por meio do qual os estudantes estarão aptos a acessar e produzir conhecimentos científicos mediados pela escrita, de modo que possibilite o olhar e a intervenção consciente e crítica no mundo real” (SILVA et al, 2018, p.7).

Existem autores que concebem *letramento científico* e *alfabetização científica* como conceitos de iguais significados. Tomamos esses conceitos como distintos, porém complementares. O letramento científico torna os alunos ou quaisquer outros cidadãos mais receptivos à produção ou consumo de conhecimento científico de modo que tenham consciência crítica da realidade do mundo em que vivem (SILVA et al, 2018). Já a alfabetização científica é a iniciação do aluno ou qualquer outro cidadão em práticas de pesquisa.

1 Optamos por utilizar o substantivo feminino para fazer referência às professoras matriculadas como alunas do ProfLetras, pois representam a maioria do corpo discente do mestrado. Assim, contribuimos para visibilizar o trabalho realizado pelas mulheres em aulas de Língua Portuguesa.

2 Fonte: Regimento do ProfLetras <<http://profletras.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Regimento-Geral-PROFLETRAS-UFRN.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2019.

Tratando-se de alfabetização científica, o conhecimento científico foi influenciado por práticas de memorização de teorias e conceitos e o aluno era considerado aplicado quando os reproduzia. A preocupação em fazer com que o aluno aprenda ciências tem crescido e as práticas sociais e pessoais em torno das ciências são levadas em consideração atualmente (CHASSOT, 2002). Ao fazer com que o aluno se interesse pelo conhecimento científico, além das professoras estarem exercendo a alfabetização científica, também trabalham o letramento ao possibilitar aos estudantes articularem conhecimentos especializados com práticas sociais mais amplas.

É importante que a pesquisa esteja presente na sala de aula da Educação Básica, não só nas universidades, como princípio educativo para gerar uma proposta emancipatória (DEMO, 2006). Envolver o aluno na ciência também é um dos papéis da professora agente de letramento, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2017, p. 30). De acordo com Demo (2010, p. 51), “quando o aluno aprende a lidar com método, planejar e executar pesquisa, argumentar e contra-argumentar, fundamentar com a autoridade do argumento, não está só ‘fazendo ciência’, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar”.

Quando nos referimos a professoras exercendo o papel de agente de letramento, referimo-nos ao compromisso da profissional com o conhecimento e às práticas de escrita dominadas pelo aluno; comprometem-se em propiciar trabalhos com objetos de conhecimento voltados para a realidade dos alunos. Segundo Kleiman (2014, p.88), “o agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas”. Além de exercer o papel de agente de letramento, a professora, conseqüentemente, também estará aperfeiçoando o letramento do professor, pois a mesma estará se habituando com práticas de leitura e escrita para a sala de aula.

Além dos conceitos supracitados, acrescentamos o conceito de *letramento acadêmico*, relacionado diretamente aos usos da escrita, caracterizadores ou necessários para o trânsito acadêmico das professoras no MP. De acordo com Lea e Street (2014, p. 3), os “letramentos acadêmicos têm 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”. Assim, por meio da escrita acadêmica, podemos ver o caráter social situado e a natureza ideológica do universo em que estão inseridas as professoras pesquisadoras (FIAD, 2017).

As professoras já experimentaram o letramento acadêmico, pois passaram por uma formação inicial e, ao retornarem à universidade para uma formação continuada no ProfLetras, é imprescindível que a universidade enfatize o letramento acadêmico em benefício do trânsito das professoras pelo mestrado. De acordo com Vianna et al (2016, p. 51):

Na formação continuada, por sua vez, a academia trabalha com professores que estão, em grande parte das vezes, distantes há um tempo considerável do letramento acadêmico. Daí a importância de uma formação que considere as especificidades desses sujeitos, seus objetivos com o curso de formação no qual se matriculam, as práticas de letramento que já vivenciam fora do meio acadêmico e aquelas que lhes são totalmente novas (como aquelas das esferas profissionais), entre outros.

Por essa razão, consideramos a relevância do letramento acadêmico para as professoras, pois faz com que retomem conhecimentos a respeito de gêneros característicos do espaço universitário. A familiarização com letramentos acadêmicos não garante que elas dominem práticas de escrita características de outros domínios sociais, a exemplo das práticas do local de trabalho das professoras. O esquema reproduzido na Figura 1 nos auxiliou a explicar as intersecções existentes entre as abordagens do letramento do professor, do acadêmico e do científico.

Figura 1. Intersecções de abordagens do letramento



Fonte: autores.

Por meio do letramento acadêmico, as professoras constroem sentido e identidade para a escrita acadêmica nas dissertações. As alunas-professoras também estão se utilizando do letramento do professor, pois as dissertações devem tematizar práticas de linguagem (leitura, produção textual e análise linguística) integrantes das aulas de Português como língua materna ministradas na escola de ensino básico. No contexto investigado, o letramento científico situa-se na intersecção entre as duas outras abordagens do letramento, pois é responsável por fazer a ponte entre os dois letramentos. Além de estar se apropriando das práticas científicas, a professora pode tirar proveito delas para aperfeiçoar a própria prática no local de trabalho.

Indagamo-nos a respeito do modelo de TCF do ProfLetras que, querendo ou não, acaba sofrendo influência do modelo acadêmico de pós-graduação *stricto sensu*, conforme mostrado por Silva (2019a; 2019b). Se é um MP por que não se utilizar de algum modelo de TCF diferenciado? Quando se trata da seleção do gênero para a escrita, sua escolha nos fará pensar sobre o que escreveremos, o público que fará a leitura e também as possíveis formas para tornar o gênero reconhecível (BAZERMAN, 2015). Dentre inúmeras compreensões de gêneros disponibilizadas na literatura linguística, assumimos o conceito compartilhado por Bazerman (2015, p.34):

Os gêneros corporificam compreensões de situações, relações, posições, humores, estratégias, recursos apropriados, metade e muitos outros elementos que definem a atividade e forma meio de realização. Os gêneros são modos de fazer coisas – e como tais corporificam o que se deve fazer, trazendo marcas do tempo lugar no qual se realizam tais coisas, bem como os motivos e ações realizados nesses lugares.

O gênero utilizado pelas alunas-professoras é a dissertação de mestrado, um dos dois modelos propostos em diretriz específica do ProfLetras. O segundo modelo se configura como uma caracterização de material didático proposto, restando às alunas-professoras escolherem a melhor forma de apresentação do TCF. Ao fazer a leitura da diretriz, retomamos a assertiva de que a produção da dissertação no ProfLetras acaba sofrendo influência da prática de escrita da pós-graduação acadêmica (SILVA, 2017). Sobre as configurações textuais dos trabalhos finais propostos, concordamos com Silva (2019b, p. 280) ao afirmar que:

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.

Ainda se tratando sobre o gênero dissertação de mestrado, é importante tematizar a dissertação acadêmica, que apresenta credibilidade dentro e, por vezes, fora da universidade. O modelo acadêmico de pós-graduação é consolidado no Brasil – compreendendo cursos de mestrado ou doutorado (SILVA 2019a). A esfera acadêmica requer todo um processo para escrever uma dissertação de mestrado, segundo Barros (2012, p. 221)

o sujeito passa por toda uma rotina acadêmica, um trajeto institucional para ter o “direito” de escrever uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, como legítimo representante da Academia. Mas esse direito acarreta-lhe uma espécie de submissão, deveres para com a instituição. É um jogo de coerções ao qual esse porta-voz da Academia precisa submeter-se.

Realçamos a relevância do estudo do gênero dissertação de mestrado, em especial na perspectiva da influência que os programas acadêmicos têm sobre os da modalidade profissional, pois de alguma forma pode exercer influência indesejada diante dos propósitos práticos idealizados com os programas de mestrado para educadores. No ProfLetras, as alunas-professoras precisam elaborar respostas para desafios existentes no local de trabalho, mais especificamente para aulas de Língua Portuguesa.

Quais foram os procedimentos metodológicos?

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental. A partir da investigação da materialidade textual, as dissertações proporcionam a apreensão de indícios do processo de formação continuada de professoras. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2),

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.

Para este artigo, foram investigadas quatro dissertações apresentadas ao programa no ano de 2018, dentre os sete TCF sobre ensino de língua disponibilizados por e-mail pela secretaria do curso. Esse fato pode ter causado invisibilização de outros trabalhos possivelmente existentes sobre ensino de língua ou literatura. Em certos casos, o acesso às dissertações não é algo simples, pois, muitas vezes, não estão disponíveis em repositórios institucionais, o que pode dificultar o andamento de pesquisas com os documentos.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, informada essencialmente pela interpretação dos documentos a partir da leitura da literatura científica de referência. De acordo com Gil (2008, p. 177), “a manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-la. Embora se reconheça a importância de um arcabouço metodológico sólido, não se pode dispensar a criatividade do pesquisador”. Para que pudéssemos realizar a análise qualitativa das dissertações, utilizamos a ficha analítica disponível em Silva (2019a, p. 57). De acordo com a leitura das dissertações, a ficha era alimentada, auxiliando-nos, posteriormente, na hora da análise dos documentos, haja vista a grande dimensão dos TCF lidos e analisados.

As dissertações investigadas estão identificadas no Quadro 1. Cada dissertação foi representada com a letra D e um numeral. Na etapa de exame dos dados, primeiramente, fizemos a leitura minuciosa da dissertação e, em seguida, alimentamos a ficha analítica com os dados coletados das dissertações.

Quadro 1. Identificação das dissertações analisadas

D1: SILVA, A. C. F. Proposta de resignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização. Araguaína, 2018. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade federal do Tocantins, Campus de Araguaína, 2018.
D2: SILVA, J. S. A tecnologia móvel na aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática: para uma escola de seu tempo. Araguaína, 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, 2018.
D3: MARTINS, J. M. Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Araguaína, 2018. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, 2018.

D4: OLIVEIRA, Z. G. Leitura, escrita e oralidade na formação do leitor/escritor competente. Araguaína, 2018. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade federal do Tocantins, Campus de Araguaína, 2018.

Fonte: autores.

D1 busca estratégias que auxiliem no desempenho de crianças em práticas escolares de linguagem ao final do ciclo de alfabetização, em uma sala de aula em que a aluna-professora do MP não é regente. Elabora-se e implementa-se uma sequência de atividades em que a familiarização com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística são desenvolvidas, na sala de aula. Também se utiliza o livro didático e, ao final da intervenção pedagógica, foi produzido um Glossário Ecológico, que é o produto final do projeto de intervenção de D1.

D2 busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Como o celular pode ser utilizado enquanto recurso para aprendizagem colaborativa de escrita dos alunos?”. Assim a professora-pesquisadora utiliza o celular e alguns aplicativos para a realização de um projeto na sala de aula na qual a profissional é *regente*.

D3 busca identificar como o letramento científico pode contribuir com a leitura dos alunos de uma turma de 9º ano. A professora-aluna utiliza de textos propagandísticos para a pesquisa na turma em que é regente e, ao final da pesquisa, além de uma unidade didática produzida para inovar o estudo da língua portuguesa, também foi produzida uma revista científica como produto final da intervenção, na qual estão os textos científicos que foram elaborados pelos alunos.

D4 propõe atividades visando melhorar a leitura, escrita e oralidade dos alunos na turma regente, pois, por meio de observações, a professora-aluna percebeu a dificuldade que os alunos tinham nessas práticas de linguagem, principalmente na disciplina LP.

Para a presente pesquisa, também utilizamos o modelo de análise proposto por Silva (2019b). Primeiro analisamos a Estrutura Esquemática do Gênero – EEG (EGGINS, 2004), que consiste na análise da estrutura das dissertações: *introdução; considerações teóricas; metodologia; análise dos dados; e considerações finais*. Como característico dos fenômenos linguísticos, a EEG se caracteriza por alguma estabilidade convencionalmente construída em contextos de uso, portanto, não são formas rígidas ou fixas. Em cada parte da EDG, analisamos algumas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelas professoras em formação na elaboração da dissertação. Foram escolhidas as formas verbais, denominadas de *Processos*, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), flexionadas na primeira pessoa do plural (EGGINS, 2004). Nas análises, consideramos cada oração gramatical em que a referida forma verbal foi identificada na dissertação. Por fim, realizamos uma análise quantitativa desses Processos nas dissertações. A microanálise linguística possibilitou investigar as autorrepresentações de professoras.

Nas análises, tentamos não perder de vista o contexto de produção dos TCF, por nós reconhecido a partir da leitura de documentos emitidos pelo programa focalizado, em função da organização do ProfLetras, e da leitura de produções científicas sobre o programa em rede (SANTOS, 2018; SILVA, 2017; 2019a; 2019b). De acordo com Silva (2014, p. 4), “o conhecimento desse contexto permite aos usuários realizarem algumas previsões, auxilia-os a criar uma expectativa a respeito do por vir durante uma interação mediada pela fala ou escrita”. Com os resultados obtidos e quantificados, poderíamos caracterizar, por meio dos Processos utilizados, algumas representações construídas nas dissertações. Conforme a LSF, os Processos utilizados se atrelam a um tipo de participante – *Ator, Experienciador* ou *Dizente*. Assim, temos, respectivamente, alguns tipos de oração: *Material, Mental* ou *Verbal* (EGGINS, 2004).

O que revelam as dissertações investigadas?

Ao descrever o percurso investigativo construído nas dissertações, observamos escolhas de estratégias investigativas realizadas pelas professoras, pois, ao realizar a pesquisa de mestrado, é oportunizado o desenvolvimento da educação científica das professoras. Segundo Demo (2006 p. 42), “a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto”.

No primeiro excerto do Exemplo 1, retirado do item da *abordagem investigativa* da Ficha

Análítica, observamos o uso da abordagem investigativa qualitativa. Chama-nos a atenção o fato de que, ao invés de citar algum autor para falar de pesquisa qualitativa, a autora de D1 argumenta a respeito da abordagem escolhida e ainda faz uma articulação entre teorias trabalhadas no mestrado e os problemas vivenciados na sala de aula (*ao articularmos as fundamentações teóricas constituídas no percurso do mestrado à interação direta com as problemáticas apresentadas em sala de aula*).

Exemplo 1: D1 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA - Percurso Metodológico de Pesquisa
Nesse sentido, <u>ressaltamos a importância da natureza qualitativa deste trabalho, ao articularmos as fundamentações teóricas constituídas no percurso do mestrado à interação direta com as problemáticas apresentadas em sala de aula.</u> Assim buscamos gerar fonte de informações e compreensão da realidade, para poder intervir positivamente, tendo em vista <u>que acompanhar e participar da prática educativa favorecem e validam a apropriação e aplicabilidade de novos conhecimentos gerados no percurso investigativo.</u> Buscamos favorecer e impulsionar novas práticas de ensino de linguagem, fortalecendo os múltiplos letramentos no espaço escolar. É a “pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2009, p. 16). (SILVA A, 2018, p.52)
Exemplo 2: D2 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA – Introdução
Enquanto pesquisa-ação, a abordagem qualitativa possibilita a análise interpretativa dos dados gerados, tornando o fator quantitativo coadjuvante no processo de conhecimento da realidade pesquisada, assim será quantificado quando necessário às elucidações da pesquisa. A abordagem qualitativa nos permite a análise interpretativa dos dados, <u>tratando o grupo pesquisado em sua totalidade enquanto suas crenças, valores, atitudes</u> (MINAYO, 2001), <u>identificando os dados como valiosos para compreensão da realidade pesquisada.</u> (SILVA J, 2018, p.19-20)

A autora de D2 também utilizou a abordagem investigativa qualitativa e, ao fazer essa referência, destaca o fato de que essa abordagem valoriza o grupo pesquisado em sua totalidade e a compreensão da realidade pesquisada por ela (*o grupo pesquisado em sua totalidade enquanto suas crenças, valores, atitudes* (MINAYO, 2001), *identificando os dados como valiosos para compreensão da realidade pesquisada.*). Podemos ver que isso se efetivou na prática, pois a professora em formação, ao analisar os dados gerados em aula, busca interpretá-los de acordo com o aluno.

Conforme Exemplo 3, a professora em formação optou pela pesquisa participante. Argumenta a respeito da escolha desse tipo de pesquisa, que, conforme a profissional, *“favorece a construção de saberes”*. Ao se utilizar da metodologia de investigação, a professora se mostra familiarizada com a alfabetização científica, ou seja, possui conhecimentos científicos para a construção de uma pesquisa.

Exemplo 3: D1 – TIPO DE PESQUISA – Percurso Metodológico da Pesquisa
Dessa forma, focalizamos a <u>pesquisa participante como metodologia de investigação</u> “que se caracteriza pelo comprometimento político de grupos de participantes pertencentes a comunidades distintas em função da investigação de questões científicas de interesse comum” (SILVA, 2010, p.129). <u>Esse tipo de pesquisa favorece a construção de saberes a partir de interesses comuns que gerem mudanças significativas sobre o objeto de pesquisa.</u> (SILVA A, 2018, p.51)
Exemplo 4: D2 – TIPO DE PESQUISA – Construindo a Pesquisa
Considerando que <u>a metodologia é o percurso pelo qual o pesquisador investiga o problema e dialogar com os participantes</u> (professora-pesquisadora, aprendizes, escola), <u>envolvendo escolha de técnicas, métodos, instrumentos enquanto construtores dela, nessa perspectiva, o estudo situa-se como pesquisa-ação, sendo assinalado por Pimenta (2005, p.523):</u> A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos.” (SILVA J, 2018, p. 62)

Conforme Exemplo 4, a professora entende o que é metodologia e argumenta a respeito do uso para a pesquisa (*a metodologia é o percurso pelo qual o pesquisador investiga o problema e dialogar com os participantes*), além de situar a investigação como pesquisa-ação (*o estudo situa-se*

como pesquisa-ação). Assim como em D1 e D2, também utiliza de conhecimentos científicos, o que indica que a profissional está familiarizada com saberes caracterizadores da alfabetização científica.

Com os Exemplos 5 e 6, ainda respondendo o primeiro objetivo específico desta investigação, observamos que tanto a autora de D1 como a de D2, ao escolherem a justificativa da pesquisa, falam sobre uma reflexão empreendida ao retomar os estudos na universidade. Em D1, a reflexão é teórica, referindo-se às aulas do ProfLetras, e prática, referindo-se a novas práticas de linguagem para o local de trabalho. Já em D2, a reflexão se divide em dois momentos: o primeiro ao ter oportunidade de fazer uma formação continuada; e o segundo momento por reconhecer o impacto da tecnologia transformando a vida social.

Exemplo 5: D1 – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA – Introdução

Com o ingresso no mestrado profissional, as perspectivas se ampliaram diante da possibilidade de mobilizar novos conhecimentos para direcionar nossas experiências cotidianas em sala de aula. A aproximação com o espaço acadêmico nos proporcionou não apenas a reflexão teórica, mas o desafio de mediar novas práticas de linguagem em nosso contexto de atuação profissional. Desse modo, poder influenciar e responder a alguns dos dilemas e inquietações que são vivenciados na escola traz sentido para as vivências apresentadas nesta dissertação de mestrado. Assim, as razões desta pesquisa se justificam não apenas pelos encontros que se configuram em nossa prática pedagógica, mas também por considerarmos os apontamentos das avaliações nacionais sobre baixos índices de aprendizagem do ensino da língua materna no ciclo de alfabetização. (SILVA A, 2018, p.17)

Exemplo 6: D2 – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA – Introdução

O presente trabalho nasceu de dois momentos reflexivos atualmente em minha profissão, o primeiro relacionado ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/PROFLETRAS que se apresenta com o objetivo de propor a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica; o outro tem relação com a revolução tecnológica deste século XXI quando observamos que o modo de vida social é transformado por fenômenos como as TIC: Tecnologias da Comunicação e Informação. (SILVA J, 2018, p. 10)

É importante que a professora em formação aprimore o exercício da prática reflexiva. A profissional analisa as próprias ações. Segundo Santos (2018, p.6), “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”.

Passamos a descrever os objetos de investigação das dissertações e identificar as possíveis relações desse objeto com as aulas de LP. Em D1, no Exemplo 7, a aluna-professora utiliza como objeto de investigação o letramento científico e como ele pode contribuir para a alfabetização de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental I, no final do ciclo de alfabetização. O objeto de investigação de D1 está relacionado ao ensino de LP, ainda vemos a utilização de uma abordagem interdisciplinar para propor atividades aos alunos (*uma série de atividades desencadeadoras não somente de conhecimentos restritos à alfabetização, mas dos saberes necessários aos letramentos*).

Exemplo 7: D1 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Considerando o contexto descrito, propusemo-nos a investigar como a abordagem do letramento científico pode contribuir para a construção de novas práticas escolares de linguagem para os alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, numa escola pública, no município de Conceição do Araguaia, Estado do Pará. A partir de uma abordagem interdisciplinar de ensino, mobilizamos objetos de conhecimentos de diferentes linguagens por meio de uma série de atividades desencadeadoras não somente de conhecimentos restritos à alfabetização, mas dos saberes necessários aos letramentos. (SILVA A, 2018, p. 18-19)

Exemplo 8: D2 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Neste contexto, considerando que o contato e uso das tecnologias virtuais são inerentes à vivência dos alunos da atualidade, pretendemos investigar quais as possibilidades de uso das tecnologias móveis na aprendizagem, perpassando pela necessidade de pesquisar se os aprendizes desenvolvem habilidades de leitura e escrita, utilizando o celular como recurso de aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006), numa perspectiva de inteligência coletiva (LÉVY, 2003). O lócus da pesquisa é a escola BF, localizada no município de Arraias8, Tocantins. (SILVA J, 2018, p.18)

No Exemplo 8, observamos que a autora de D2 construiu como objeto de investigação

alguns usos da tecnologia na sala de aula, especificamente a utilização do celular. Ao mobilizar a tecnologia digital, a aluna-professora tem como objetivo utilizá-la como um recurso para a aprendizagem discente. A autora de D2 demonstra trazer um recurso da atualidade para auxiliar o ensino em contexto formal. Para tal propósito, práticas características dos letramentos do professor, acadêmico e científico precisam ser mobilizadas e articuladas pela professora.

No Exemplo 9, a autora de D3 se propõe a investigar, na abordagem do letramento científico, novas formas de ensino, utilizando como objeto de investigação propagandas. A aluna-professora busca fazer com que os alunos tenham uma visão mais crítica e reflexiva a respeito de textos publicitários, resultando na articulação do letramento social e, especificamente, do letramento científico.

Exemplo 9: D3 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA
Ao planejar esta pesquisa, propusemo-nos a investigar maneiras inovadoras no ensino de português que desenvolvessem habilidades de leitura, análise linguística e produção textual segundo a perspectiva do LC numa turma de 9º ano de ensino fundamental. <u>Para tanto, desenvolvemos uma sequência de atividades focalizando o gênero propaganda como objeto de investigação.</u> As atividades foram criteriosamente elaboradas para um trabalho com a língua (gem) de publicidades de maneira que desenvolvesse nos alunos uma visão mais crítica e reflexiva acerca desses textos. Nesse sentido, engajam-nos, professora e alunos, numa pesquisa que investigou o processo de construção de sentido das propagandas. (MARTINS, 2018, p. 20)
Exemplo 10: D4 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA
Com essa perspectiva, <u>no processo de investigação e intervenção, levamos em conta algumas possíveis causas de tantas diferenças e certas inadequações no uso da língua que interferem no bom entendimento na comunicação oral e escrita dos sujeitos aprendizes.</u> A primeira hipótese é que a referida diversidade é resultado da convivência com pessoas menos instruídas do meio em que esses alunos se inserem, ou seja, quando estavam aprendendo a se comunicar, repetiam o que ouviam dos mais velhos. Outra possível causa do desenvolvimento “equivocado” na fala e conseqüentemente na escrita, seria a resistência a mudanças, com receio de que os “outros” pensem que estão se achando superiores e negando as origens. (SILVA J, 2018, p.12)

A autora de D4 tem como objeto de investigação o uso da língua, pois ao fazer observações em sala de aula percebe algumas inadequações na hora da comunicação e a partir disso levanta hipóteses para a investigação e, posteriormente, poder fazer alguma intervenção.

Para responder o terceiro objetivo específico, que é identificar e descrever autorrepresentações apreensíveis nas dissertações, analisamos escolhas léxico-gramaticais das professoras em formação. Na Tabela 2, apresentamos a primeira análise para D1. Conforme observável, o quantitativo dos Processos foram: Material (160), Verbal (157) e Mental (55)³. Esses resultados mostram que, em D1, o processo que mais se sobressaiu foi o Material (160). Assim podemos ver uma autorrepresentação da professora que trabalha e que promove ações em sala de aula, normalmente os processos são marcados por “fazer” e “acontecer”.

Com a identificação e quantificação dos Processos, descrevemos a autorrepresentação na dissertação: Ator (160), Dizente (157) e Experienciador (55). A aluna-professora de D1 se autorrepresenta como Ator, ou seja, alguém que está realizando ações concretas. Observamos também que os resultados a respeito do participante Dizente (157) foram altos, levando-nos a entender que, frequentemente, a professora em formação realça anunciação de algum dizer.

Tabela 2. Análise do processo da D1

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estagio					
Introdução	07	08	07	20	35

³ Foram analisadas e, conseqüentemente, contabilizadas as páginas dos TCF referentes aos estágios elencados nas tabelas – Introdução, Considerações teóricas, Metodologia, Análise dos dados, Considerações finais. Foram ignoradas partes como referências bibliográficas, biografias ou memoriais, anexos e outros elementos paratextuais.

Considerações teóricas	24	10	13	30	53
Metodologia	20	15	09	26	50
Análise dos dados	89	121	21	68	210
Considerações finais	05	06	05	13	24
TOTAL	145	160	55	157	372

Fonte: autores.

Na Tabela 2, vemos os resultados obtidos com a análise dos Processos. Na análise dos dados, ocorreu o maior número de Processos Material (121), mostrando que a professora-pesquisadora atua diante de alunos e atividades na sala de aula (*distribuímos, ajudamos*). Também houve o maior número no Processo Verbal (68), a professora-pesquisadora relativa atividades propostas para intervenção antes de aplicar na sala de aula (*reproduzimos, enfatizamos*).

Ao longo do trabalho, observamos formas verbais flexionadas na dissertação e a participação da autora. Identificamos autorrepresentações de *professora, professora-pesquisadora e pesquisadora*. No Exemplo 7, na *Introdução*, podemos ver o Processo Mental em que a professora argumenta a respeito da formação no magistério e é a partir dessa formação que as palavras do reconhecido educador Paulo Freire começam a fazer sentido para ela.

Exemplo 7: INTRODUÇÃO (D1)	
Mental	Na formação do magistério, <u>começamos a entender</u> e a sentir a singularidade das palavras do educador Paulo Freire, ao afirmar que a educação não transforma o mundo, mas muda as pessoas. (professora)
Mental Verbal	Para o alcance dos resultados idealizados, <u>pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa</u> : que situações de aprendizagem, orientadas pela abordagem do letramento científico, podem contribuir para o processo de alfabetização e de letramento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental? (pesquisadora)
Material	Assim, as inquietações sobre as <u>possibilidades de mudanças no ensino</u> foram sendo fortalecidas com as <u>participações em programas de formação continuada</u> em que <u>geramos confrontos com teorias que nos desafiavam a refletir criticamente sobre nossa prática e perceber que era preciso ir além do processo da alfabetização</u> . (professora-pesquisadora)

No segundo excerto do Exemplo 7, a professora-pesquisadora compartilha uma inquietação para responder uma pergunta de pesquisa. Pretende contribuir com a alfabetização e o letramento dos alunos participantes da pesquisa por meio da educação científica. Vemos que esse Processo Mental está relacionado com o que é dito no regimento do ProfLetras em que a área de concentração é Linguagens e Letramentos. No terceiro excerto, a professora-pesquisadora argumenta a respeito da possibilidade de mudanças no ensino a partir da formação continuada de professoras, e a respeito da reflexão sobre a prática ao serem confrontadas com a teoria. Podemos ver que, ao fazer isso, a professora-pesquisadora está se apropriando ou aperfeiçoando a prática reflexiva com a participação na formação em serviço.

Conforme Exemplo 8, a análise foi realizada na *Metodologia da Pesquisa*. Com o uso do Processo Material, a pesquisadora anuncia a ação de gerar/coletar dados para análise e a forma como a mesma tenta “garantir a legitimidade das interpretações”. A professora demonstra preocupação com os dados para que não sejam alterados ou modificados na pesquisa.

Exemplo 8: METODOLOGIA	
Material	Assim <u>geramos dados e coletamos material</u> para análise, <u>procurando garantir a legitimidade das interpretações</u> , análises e resultados deste trabalho como apresentado a seguir: (Professora-pesquisadora)

Verbal	Ao <u>propormos ressignificar o ensino da leitura e da escrita pela abordagem do letramento científico</u> no ciclo de alfabetização, conforme detalhado no capítulo anterior desta dissertação, <u>apresentamos caminhos para a complexidade que envolve essas aprendizagens ao articularmos, numa perspectiva investigativa, os conhecimentos do ensino de Ciências para familiarizar a aprendizagem da leitura e escrita como ferramentas para a construção de novos saberes.</u> (Pesquisadora)
Mental	As atividades ofertadas contemplam aulas de Português, Matemática, leitura, capoeira e dança. No entanto, <u>percebemos</u> que esse trabalho pouco tem contribuído para os avanços do aluno em sala de aula. (Professora-pesquisadora)

Conforme o segundo excerto do Exemplo 8, a pesquisadora comenta a respeito de apresentar novos caminhos para o ciclo da alfabetização, que envolva o ensino de leitura e escrita com a abordagem no letramento científico (*geramos; coletamos*). Podemos observar que, ao fazer isso, a pesquisadora está desenvolvendo o letramento científico. No terceiro excerto, a professora-pesquisadora expressa a percepção (*percebemos*) sobre um trabalho que não está contribuindo para o desenvolvimento dos alunos em sala.

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise quantitativa das escolhas processuais em D2. Os quantitativos foram: Material (33), Mental (38) e Verbal (49). O processo Verbal se sobressaiu com 49 ocorrências. Observamos nesse processo uma autorrepresentação de uma professora-pesquisadora que estava sempre dizendo algo, o próprio dizer era recorrente no decorrer da dissertação. A professora é considerada uma Participante Dizente. Mas, também, apresentou resultados significativos como Experienciadora (38), essa professora pesquisadora expôs algumas experiências mentais no decorrer da dissertação.

Tabela 3. Análise do processo D2

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estagio					
Introdução	12	04	06	12	22
Considerações teóricas	40	08	13	22	43
Metodologia	14	01	02	02	05
Análise dos dados	22	17	10	08	35
Considerações finais	06	03	07	05	15
Total	94	33	38	49	120

Fonte: autores.

Com os resultados obtidos na Tabela 3, vemos que, nas *considerações finais*, apesar da quantidade reduzida de páginas, comparadas a outras partes da dissertação, o processo Mental se sobressaiu, ou seja, ao final da dissertação a professora-pesquisadora apresentou uma reflexão de toda a pesquisa realizada (*percebemos, acreditamos*). Na *Análise dos Dados*, foi onde ocorreu o número mais alto de Processo Material, entendemos que seja pelo fato de a professora relatar o processo de ministração das aulas para o andamento da pesquisa (*criamos, resolvermos*).

Ainda quanto às autorrepresentações, foram identificadas as ocorrências de pesquisadora, professora e professora-pesquisadora. Conforme Exemplo 9, na ocorrência do processo *fazer* com valor semântico Mental, devido ao complemento verbal, a autora de D2 argumenta a respeito da escolha de metodologias utilizadas na dissertação. A pesquisadora relata a sequência de ações responsáveis pela familiarização com a prática de pesquisa.

Exemplo 9: INTRODUÇÃO	
Mental	<u>Fixamos a escolha pela pesquisa-ação, etnográfica</u> , acreditando que as análises deem conta de responder as questões relacionadas anteriormente. (pesquisadora)

Material	Nessa pesquisa usamos a perspectiva do teórico Lyotard (1988) que confirma haver um período denominado por ele de pós-industrial, caracterizado por reformular as relações sociais do ser humano consigo próprio (seus valores) e com os outros, tendo como estímulo a evolução das TIC, na medida em que elas foram disponibilizadas para a sociedade, após a segunda guerra mundial, integrando-se ao contexto da globalização. (pesquisadora)
Mental	Desconfiamos que a proibição do uso do celular nas escolas do Tocantins provavelmente seja um contrassenso visto que as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, propostas pelo MEC – Ministério da Educação – estabelecem o uso de tecnologias como necessárias à integração dos alunos com o mundo; há ofertas de formação docente para uso das tecnologias, a exemplo o PROFLETRAS, conforme descrito anteriormente em seus objetivos; bem como as escolas de Educação Básica possuem ‘Laboratório de Informática’ com computadores ligados a rede internet, constituindo-o como espaço legítimo, entretanto exclusivo, de representação de uso das TIC nas escolas. (professora-pesquisadora)

No segundo excerto do Exemplo 9, a pesquisadora argumenta a respeito do uso da perspectiva de Lyotard para a produção do TCF, o que diz respeito a um período chamado de pós-industrial que estimula a relação do ser humano com ele mesmo com a evolução das TIC. Já no terceiro excerto, a professora-pesquisadora reflete e argumenta a respeito da proibição do aparelho celular na sala de aula da rede pública estadual tocantinense. Um dos contra-argumentos apresentados é que, nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, é permitido o uso de tecnologias para que haja integração escola e mundo.

Conforme Exemplo 10, a professora-pesquisadora cria um grupo com recurso digital para que houvesse o diálogo com os alunos por meio do celular. Também observamos que a autora D2 se coloca como professora-pesquisadora (*A professora pesquisadora iniciou o grupo*). No segundo excerto, com uso do Processo Verbal, a professora-pesquisadora fala sobre a forma como os alunos se utilizam das regras na sala de aula e que isso pode ser negociado e a sala de aula não vai virar uma bagunça. Neste excerto, fica explícito a relação professora e alunos em que existe a possibilidade de negociação na sala de aula.

Exemplo 10: ANÁLISE DOS DADOS	
Material	Dessa forma, criamos o grupo de WhatsApp com início em 27 de junho de 2016. A professora pesquisadora iniciou o grupo, após uma negociação com os alunos da turma caracterizada em sessão anterior (professora-pesquisadora)
Mental Verbal	Obviamente não estamos alimentando a ideia de que a aula seja espaço desordenado, mas quando os alunos falam em ‘norma’ extrapolam que podemos negociar regras, permitindo que elas sejam impostas unilateralmente. (professora-pesquisadora)
Mental	Isso nos preocupou porque o ambiente virtual é um recurso, mas não pode substituir a presença e as relações interpessoais e, ao percebermos que um aprendiz fica à vontade para interagir apenas virtualmente? (professora-pesquisadora)

No terceiro excerto do Exemplo 10, a autora de D2 reflete sobre a ação que foi escolhida durante a produção da dissertação e faz uma indagação a respeito do aluno se sentir mais à vontade para interagir apenas virtualmente.

Com essa análise foi possível identificar com mais clareza algumas autorrepresentações das professoras em formação. Em D1 e D2, apresentaram-se como pesquisadoras, ora como professoras-pesquisadoras e, em algumas passagens, apenas como pesquisadoras.

Na Tabela 4, apresentamos os resultados quantitativos das escolhas processuais em D3. Os resultados obtidos na análise foram: Material (176), Mental (75), Verbal (121). O processo que sobressaiu nesta análise foi o Material. A autora da dissertação esteve presente na construção dos resultados com relação a fazer, trabalhar e auxiliar no decorrer de toda a dissertação. Identificamos as seguintes autorrepresentações da autora de D3 na dissertação: Ator (176), Experienciador (75) e Dizente (121). Podemos observar que a autora de D3 é considerada uma participante Ator. Também

houve resultados significativos como Dizente.

Na Tabela 4, observamos que, na análise dos dados, foi onde ocorreu o maior número de Processos (150) e o que mais sobressaiu foi o Material (75). Entendemos que seja pelo fato de que a aluna-professora estava desenvolvendo a pesquisa na própria sala de aula e a forma como foi desenvolvida a pesquisa utilizando processos como (*fizemos, elaboramos*). A aluna-professora se apresenta como professora e, em alguns casos, como professora-pesquisadora

Tabela 4. Análise do processo D3

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estagio					
Introdução	08	19	08	13	40
Considerações teóricas	32	24	37	15	76
Metodologia	35	49	14	28	91
Análise dos dados	77	75	15	60	150
Considerações finais	06	09	01	05	15
Total	158	176	75	121	372

Fonte: autores.

Conforme Exemplo 11, retirado da parte de *análise dos dados*, observamos no Processo Material (*elaboramos*) que a professora-pesquisadora utilizou da elaboração de um material didático, visando desenvolver o Letramento Científico em torno da linguagem do gênero propaganda, pois se propôs a fazer uma atividade interventiva com os alunos a respeito desse tema.

Exemplo 11: ANÁLISE DOS DADOS	
Material	<u>Elaboramos o material didático</u> com o objetivo de desenvolver o LC por meio do caráter investigativo em torno da linguagem do gênero propaganda focalizado como objeto de investigação em toda a unidade interventiva. Na elaboração da UD, sob a abordagem dos pressupostos teóricos da LT, utilizamos textos publicitários pré-selecionados a fim de promover situações de leitura crítica, comparativa e análise linguística a partir do contato com a língua(gem) e percepção de estratégias do gênero. (professora-pesquisadora)
Mental	Em contrapartida, <u>percebemos que novos objetos de ensino foram inseridos em nossa metodologia</u> , pois a atividade auxiliou na organização do material investigado ao longo da intervenção. (professora-pesquisadora)
Verbal	No primeiro momento, conjuntamente com os alunos, observamos a organização estrutural do texto construído, <u>discutimos</u> sobre os assuntos desenvolvidos, sobre a articulação das ideias e fizemos análises linguísticas em cima das próprias construções dos alunos. (professora)

Já no segundo excerto, observamos a professora-pesquisadora percebeu os novos objetos de ensino inseridos durante a pesquisa. Observamos a utilização da alfabetização científica, que são as práticas científicas de pesquisas (*percebemos que novos objetos de ensino foram inseridos em nossa metodologia, pois a atividade auxiliou na organização do material investigado ao longo da intervenção*). O terceiro excerto mostra o exemplo do Processo Verbal (*discutir*) em que verificamos como a professora articulou a atividade com os alunos.

No Exemplo 12, retirado das *considerações finais*, no primeiro excerto, está presente o Processo Material (*estamos/enfrentar*). A professora relata sobre o fato de no campo da educação sempre haver desafios a serem enfrentados, o que também nos chama atenção é o fato de estar explícito o uso do termo professora, o que podemos ver que ela se coloca como professora.

Exemplo 12: CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Material	No exercício da profissão e das demandas muito exigentes no campo da educação, como professora, <u>estamos sempre a enfrentar</u> algum desafio. (professora)

Verbal	A fim, também, de mudar essa concepção dos alunos em relação às aulas de língua materna, <u>propusemos</u> uma abordagem sistematizada por teorias que promovessem o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica e sustentável das habilidades de leitura e escrita na escola. (Professora-pesquisadora)
Material	Através da abordagem do LC, <u>podemos ressignificar</u> as aulas de LP, para uma perspectiva reflexiva, revelando metodologias e estratégias inovadoras nunca antes visualizadas em nosso trabalho docente. (professora)

No segundo excerto, o Processo Verbal (*propusemos*) mostra-nos como a professora-pesquisadora pretende mudar a concepção dos alunos em relação as aulas de LP, o que também observamos é a professora-pesquisadora remetendo ao uso de teorias para promover uma perspectiva mais crítica e sustentável nas habilidades do aluno, o que está relacionado ao letramento do professor e também à alfabetização científica. No terceiro exemplo, Processo Material (*podemos ressignificar*), observamos a professora refletindo a mudança da prática no ambiente de trabalho (*metodologias e estratégias inovadoras nunca antes visualizadas em nosso trabalho docente*)

Na Tabela 5, está presente os resultados obtidos das escolhas processuais na D4: Material (09), Mental (03), Verbal (23). O processo que sobressaiu nesta análise foi o Verbal (23). Identificamos as seguintes autorrepresentações da autora de D4 na dissertação: Ator (09), Experienciador (03) e Dizente (23). Podemos observar que D4 é considerada uma participante Dizente, observamos que também apresentou resultados significativos como Ator (09).

Tabela 5. Análise do processo D4

Processo	Páginas	Material	Mental	Verbal	Total
Estagio					
Introdução	03	04	00	07	11
Considerações teóricas	18	03	01	07	11
Metodologia	10	02	00	02	04
Análise dos dados	20	00	00	05	05
Considerações finais	02	00	02	02	04
Total	53	09	03	23	35

Fonte: autores.

Na Tabela 5, o número maior de processos ocorreu na *Introdução* (11) e nas *Considerações Teóricas* (11), mas o que nos chama atenção é o fato de que, na *Introdução*, o número de páginas é bem menor e o processo que sobressaiu foi o Verbal (07). Observamos durante a análise da dissertação que a aluna-professora aparece ora como professora-pesquisadora ora como professora e como pesquisadora.

Exemplo 13: INTRODUÇÃO	
Mental	A partir de estudos de nossa experiência em sala de aula, especificamente com o ensino de Língua Portuguesa, <u>observamos</u> que esse ensino para os alunos brasileiros é considerado um martírio, é tido com complexo e muito difícil, o que gera desinteresse e incompreensão. (professora)
Verbal	No primeiro, <u>apresentamos um memorial, que destaca minha trajetória de vida pessoal e profissional</u> ; no segundo capítulo, <u>apresentamos</u> a discussão teórica que traz conceitos e definições dos temas mobilizados ao longo da pesquisa, tanto na fase exploratória quanto na fase de intervenção; no capítulo três, oferecemos a proposta de intervenção, a metodologia adotada, os objetivos e a justificativa; no último capítulo, <u>apresentamos</u> algumas atividades e observações a partir da intervenção. (professora-pesquisadora)

No primeiro excerto do Exemplo 13, identificamos (*observemos*) a professora fazendo observações na própria sala de aula e como o ensino de LP para os alunos é tão difícil e complexo, o que faz com que não tenham interesse pela disciplina. Observamos uma professora preocupada com o ensino da disciplina que ministra. No segundo exemplo, Processo Verbal (*apresentamos*), observamos a professora-pesquisadora descrevendo como é desenvolvida a dissertação produzida. Chama-nos atenção o fato de, no primeiro capítulo, a professora-pesquisadora deixar reservado para relatar a respeito da vida pessoal e profissional, evidenciando alguma flexibilidade do gênero dissertação de mestrado.

Considerações Finais

Por meio do ProfLetras, a professora da Educação Básica tem a oportunidade de retornar à universidade e, ao final do curso, obter o título de Mestre em Letras. Com esse retorno, temos uma professora experiente, que possui conhecimentos práticos do seu ambiente de trabalho e um orientador dentro da universidade com maior contato com as teorias. Esse encontro pode provocar uma relevante interação entre teoria e prática, logo essas instituições podem ser beneficiadas com o programa de mestrado em rede ofertado pelo governo federal.

Ao concluir o MP, as professoras precisam ser autônomas e capazes de lidar com o processo de educação científica na sala de aula, ou seja, acessar e produzir conhecimentos científicos. Para tanto, precisa ser uma agente de letramento, mobilizando práticas de leitura e escrita de interesse e relevantes para a formação discente, considerando o contexto no qual a instituição esteja inserida, escola urbana ou rural.

O primeiro objetivo específico de pesquisa corresponde à descrição de percursos investigativos das professoras em formação no MP. Utilizaram-se de metodologias de investigação que são necessárias para a pesquisa apresentada. Ao se tratar do segundo objetivo, observamos que todos os objetos de investigação utilizados pelas autoras das dissertações tinham como propósito aperfeiçoar o ensino de LP na sala de aula. Quanto às autorrepresentações, observamos que ora as autoras das dissertações se assumiam como professoras ora como pesquisadoras, também houve situações em a professora se assumiu como professora-pesquisadora.

Finalmente, destacamos que o ProfLetras pode contribuir para as práticas profissionais das professoras. É importante que, ao terminar o MP, as professoras sejam pesquisadoras e propaguem práticas de educação científica, pois, ao fazerem isso, estarão exercendo a função de agentes de letramento, influenciando alunos e outras professoras para construir escolas mais sustentáveis.

Agradecimento

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq nº 304186/2019-8) e pela Bolsa de Iniciação Científica, que financiaram a realização da pesquisa resultante neste artigo científico.

Referências

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, s/v, 2003. p.89-100.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, E. A formação do professor pelo viés da pesquisa acadêmica. In: GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Dourados: Editor da UFGD, 2012, p.221-243.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

_____. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

FIAD, R. S. Pesquisa e Ensino de Escrita: Letramento Acadêmico e Etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. São Paulo: PUCSP, n. 2, v. 9, p. 72-91, 2014.**

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: KOMESU, Fabiana; FISCHER, Adriana. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

OLIVEIRA, M. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisseia**. UFRN: Rio Grande do Norte, n. 3, s/v, 2012, p. 1 - 20.

RAJAGOPLAN, K. Mais de cinco décadas de linguística aplicada no Brasil: Por que insistir na invisibilidade. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014, p. 183-204.

REGIMENTO INTERNO DO PROFLETRAS - **Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE**, de 15 de maio de 2012. Disponível em: - Resolução nº 043/2012. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/Documentos/108963191/regimento#.Wqbg7OjwblU>>

SANTOS, M. Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras. **Soletras**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 35, s/v, 2018, p. 245-273.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, p.15.

SILVA, W. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012. p. 27- 49.

_____. **Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional**. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología De América Latina (ALFAL 2014). João Pessoa - Paraíba, Brasil. 2014.

_____. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

_____. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, 2019a. p. 25-57.

_____. Prática científica na escrita de professora. **Linguagem em Discurso**. Tubarão: Unisul, n. 2, v. 19, p. 273-292, 2019b.

_____. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Minas Gerais: UFJF, v.2, n.23, p. 144-161, 2019c.

_____; FERREIRA, R. **Educação científica de professoras de língua portuguesa em formação em serviço**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2020. (inédito)

_____; AIRES, N. Educação científica de professoras em mestrado profissional. **The Specialist**. São Paulo: PUCSP, 2020 (no prelo)

_____; CORDEIRO, M.; FARAH, B.; MORAES, C.; SOUSA, D.; SILVA, L.; MENDES, V. Ciência nas licenciaturas? **Linguagem: Estudos e Pesquisas**. Catalão: UFG, vol. 22, n. 1, p. 83-108, 2018.

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

Recebido em 29 de outubro de 2019.

Aceito em 23 de março de 2020.