

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Silva, Wagner Rodrigues. / Bedran, Patrícia Fabiana. / Barbosa, Selma Abdalla / (Orgs.)

Formação de professores de língua na pós-graduação

Wagner Rodrigues Silva / Patrícia Fabiana Bedran / Selma Abdalla Barbosa (Orgs.)

Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.

ISBN 978-85-2170-126-2

1. Linguagem e línguas 2. Formação de professores I. Título

---

### Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - 407
2. Formação de professores - 370.7

## CAPÍTULO 1

# CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE PESQUISA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Wagner Rodrigues Silva

“Não se pretende produzir um conjunto de princípios que visem meramente aumentar o conhecimento teórico do profissional em serviço, mas ter um referencial destinado a provocar reflexões voltadas para a melhoria da prática do ensino dentro das escolas” (D9, 2016, p. 16 – Introdução).

Ao final da introdução de uma dissertação produzida no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o excerto selecionado como epígrafe revela o desejo da autora para que a pesquisa por ela apresentada alcance outras educadoras e, conseqüentemente, possa contribuir para “o ensino dentro das escolas”<sup>1</sup>. O anseio compartilhado pela professora aponta para propósitos da modalidade de mestrado profissional (MP) ofertado como política pública de aperfeiçoamento de educadoras em serviço<sup>2</sup>. Destacamos como um dos propósitos a formação continuada não restrita ao consumo seletivo de teorias acadêmicas.

---

1 Texto apresentado como conferência de abertura no IV Seminário de Pesquisa e III Seminário de Extensão do ProfLetras, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 21 e 22 de setembro de 2018.

2 Neste capítulo, referimo-nos às profissionais do magistério utilizando o gênero feminino. Esta decisão se configura como um posicionamento político em função da visibilidade do relevante papel desempenhado pelas mulheres nas escolas brasileiras.

O ProfLetras é um curso *stricto sensu* ofertado na modalidade de rede nacional para professoras de Língua Portuguesa (LP), atuantes no ensino fundamental público brasileiro, e supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). Considerando a relevância dessa política educacional, conforme pontuado por Santos (2018), Silva (2019) e Silva, Lima e Moreira (2016), são necessárias pesquisas para acompanhar o desenvolvimento do projeto executado.

Identificamos e descrevemos as etapas constitutivas do percurso investigativo de pesquisas apresentadas como *trabalho de conclusão final* (TCF) no referido curso. Mostramos ainda alguns desdobramentos desse percurso para a caracterização da modalidade profissional de mestrado, a partir do qual defendemos uma formação que também possibilite a familiarização das professoras com práticas de reflexão crítica sobre dinâmicas constitutivas do próprio local de trabalho.

Não focalizamos diretamente a organização curricular do programa, conforme realizado em algumas pesquisas com propósito semelhante a respeito de MP em diferentes áreas do conhecimento, ainda que tais estudos também sejam aqui utilizados para compreendermos a configuração do ProfLetras (cf. ANDRÉ, 2017; ANDRE; PRINCEPE, 2018; BOMFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018; REZENDE; OSTERMANN, 2015). Ainda como referencial teórico, utilizamos outros estudos que também nos auxiliaram a tematizar a formação profissional de professoras sob a abordagem da *reflexão-na-ação*, possibilitando-nos propor o conceito de *pesquisadora prática*, contrastado à abordagem da *racionalidade técnica* (cf. HARGREAVES, 2003; SCHÖN, 1983).

Este capítulo está organizado em três seções principais, além desta introdução, das considerações finais e das referências. Em *Percurso teórico construído*, problematizamos algumas concepções de MP diante do desafio da formação continuada e sustentável de professoras de LP na pós-graduação *stricto sensu*. Em *Percurso*

*metodológico trilhado*, descrevemos as estratégias investigativas assumidas no exame dos TCF selecionados, resultando na exposição de uma tipologia caracterizadora das dissertações de mestrado. Finalmente, em *Percursos da escrita dissertativa*, exemplificamos com excertos dos TCF algumas influências da cultura acadêmica dominante (i) no exercício da reflexão crítica na escrita dissertativa e (ii) na escolha do objeto de pesquisa por professoras.

## PERCURSO TEÓRICO CONSTRUÍDO

Conforme mostram as investigações desenvolvidas no projeto “Letramento científico do professor no Mestrado Profissional em Letras” (CNPq 305094/2016-5)<sup>3</sup>, sob nossa coordenação, as pesquisas apresentadas como TCF sofrem influência da modalidade acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*, o que, de alguma forma, não nos causa surpresa, haja vista o modelo acadêmico consolidado de mestrado e doutorado construído no Brasil. Conforme salientam Maciel e Nogueira (2012, p. 468), “foram necessárias três décadas para que a universidade rompesse com a visão de que os mestrados deveriam ser somente os acadêmicos”.

É necessária a problematização da influência dos programas acadêmicos sobre os profissionais quando os desdobramentos originados podem comprometer importantes propósitos desses últimos, a exemplo do aperfeiçoamento profissional de professoras para elaborarem respostas a demandas emergentes em aulas de LP, em escolas públicas de ensino fundamental.

O ProLetras foi implementado em 2013, criado dentro dos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), onde se encontram outros nove cursos do mesmo tipo na modalidade de rede atrelados às diferentes disciplinas escolares, sendo ignorado apenas

<sup>3</sup> Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento desta pesquisa, o qual inclui a colaboração de bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/PIBIC-AF), junto à Universidade Federal do Tocantins (UFT).

o ensino de línguas estrangeiras<sup>4</sup>. Trata-se de um curso bastante jovem quando comparado, por exemplo, ao MP em Ensino de Física, criado em 2002, sendo o primeiro curso *stricto sensu* profissional para professoras da referida disciplina (cf. REZENDE; OSTERMANN, 2015)<sup>5</sup>. Além do pioneirismo do referido programa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), justificamos sua menção pela particularidade da história do programa, com a qual, a exemplo de outras, podemos aprender algumas lições<sup>6</sup>.

Rezende e Ostermann (2015) relatam alguns desafios enfrentados pelo programa para oferecer uma formação profissional crítica que respondesse efetivamente a demandas pedagógicas do estudo da Física no Ensino Médio. Dentre inúmeras ressalvas ao MP, as autoras destacam uma formação técnica e conteudista, lembrando “modelos empresariais” ou “lógicas de mercado”. São ignoradas abordagens mais críticas para a autonomia docente, garantidoras da problematização do ensino e dos usos da Física em contextos sócias adversos.

As ponderações das autoras apontam para uma configuração de MP influenciada por demandas empresariais, enfatizadas durante a criação e as discussões instauradas sobre essa modalidade de curso. As demandas empresariais podem ser depreendidas do

4 Ressaltamos que o ensino de línguas também foi fragilizado com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que legitimou exclusivamente o inglês como língua estrangeira a ser efetivamente trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental II.

5 Em 2010, o Mestrado Profissional em Letras e Artes, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), foi o primeiro curso *stricto sensu* profissional da área de Linguística e Letras aprovado pela CAPES. O curso apresenta um enfoque bastante amplo, sendo as pesquisas sobre linguagem no contexto de ensino uma das possibilidades. Conforme histórico do programa, disponível na própria página eletrônica, o curso recebeu no parecer de avaliação do triênio 2010-2012 da CAPES uma sugestão de transformação da modalidade, pois o “perfil se relacionava de maneira mais condizente a uma proposta de Mestrado Acadêmico”. A partir de 2015, o programa passou a funcionar nessa nova modalidade. Fonte: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/apresent/download/6-1.pdf>> Acesso em: 04 de novembro de 2018.

6 Conforme comunicado publicado na página do programa, o último processo seletivo para ingresso no MP aconteceu no ano da assinatura do referido documento – 2015. São inquestionáveis as contribuições produzidas pelo curso: “Formamos até o momento 90 mestres e, como consequência, foram disponibilizados para o público, em especial para os professores de Física do Ensino Básico, mais de 90 produtos educacionais, na forma de textos de apoio, hiper mídias, vídeos e outros, além das dissertações propriamente ditas. Temos presentemente 25 alunos matriculados, o que nos garante que chegaremos à formação de 100 mestres brevemente. Consideramos que cumprimos um papel relevante no cenário estadual e nacional”. Fonte: <<http://www.if.ufrgs.br/ppgenfis/index.php>> Acesso em 27/08/2018.

seguinte objetivo da referida modalidade de curso nos termos de Maciel e Nogueira (2012, p. 463), na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo: “aspira estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades de trabalho técnico-científico, com competências para agregar competitividade e aumentar a produtividade das empresas onde atuam”. Essa configuração é restrita e improdutiva para o contexto de formação continuada de educadoras.

Soma-se à configuração mencionada a cultura acadêmica disciplinar, que também legitima a universidade como o *locus* de construção das teorias científicas a serem reproduzidas ou aplicadas em outros domínios sociais, como as escolas de ensino básico. Práticas desse tipo caracterizam o paradigma científico dominante de pesquisa (cf. SCHÖN, 1983; SILVA, 2019; SILVA; PINHO, 2011). Dentre os elementos responsáveis pelas práticas acadêmicas do MP em Ensino de Física, Rezende e Ostermann (2015, p. 554) destacam “a própria composição do corpo docente do curso, no qual predomina o ‘núcleo duro’ da Física, que se utiliza do modelo de racionalidade técnica e encontra-se distante da realidade do Ensino Médio”<sup>7</sup>.

Algumas das ressalvas apresentadas pelas autoras, contra a modalidade profissional de mestrado, são refutadas por Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018). Utilizam-se da própria experiência como docentes, em outro mestrado da mesma natureza, para pontuar acertos na formação de professores para escolas básicas. Destacam algumas generalizações julgadas como inapropriadas, a exemplo da afirmação de que o referido curso estava retirando

---

7 Compreendemos que o MP focalizado por Rezende e Ostermann (2015) foi sufocado pelas demandas instauradas a partir da criação do mestrado e doutorado acadêmicos em Ensino de Física, o que aconteceu em 2006 e 2008, respectivamente. Bomfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), por sua vez, relatam que o MP em que atuam foi criado em 2008, sendo o Mestrado Acadêmico em Ensino de Física criado em 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Assim como alguns egressos utilizam o MP como porta de entrada para o doutorado acadêmico, as instituições podem se utilizar da experiência adquirida com o MP para aprovar cursos acadêmicos, o que também pode acontecer na área de Linguística e Literatura. Considerando o valor simbólico em torno da modalidade acadêmica de pós-graduação, os cursos profissionais podem ser preteridos *a posteriori*.

professoras da escola básica, uma vez que inúmeras egressas do programa passaram a atuar no ensino superior e em institutos federais de ensino. Concordamos com as últimas autoras ao afirmarem que os deslocamentos das egressas para outros espaços de atuação revelam ganhos diferenciados proporcionados pelo curso, mesmo que as professoras tenham deixado as instituições de origem. Ainda conforme as autoras, Rezende e Ostermann (2015) deveriam restringir as afirmações realizadas ao programa diretamente investigado por elas.

Dentre alguns estudos revisitados sobre as duas modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, compreendemos que o compromisso em proporcionar experiências *com* e *sobre* pesquisa científica aos discentes seja consenso em diferentes áreas do conhecimento. Maciel e Nogueira (2012, p. 481), por exemplo, afirmam que “um dos objetivos do mestrado profissional [...] é o de assegurar o aprofundamento de conhecimentos e técnicas de pesquisa *científica* ou *profissional*” (itálico adicionado). Distinguem *pesquisa científica* e *profissional*. Parte da literatura consultada nos possibilita compreender que assegurar o metaconhecimento sobre práticas científicas no MP não significa garantir a efetiva formação de pesquisadores capazes de produzir teorias de referência. Essa função seria atribuição dos cursos acadêmicos, responsáveis pela formação de pessoal altamente qualificado principalmente para composição do corpo docente especializado no ensino superior (cf. MATTOS, 1997; RIBEIRO, 2005).

Às egressas do MP caberia a função, igualmente relevante, de consumidoras ou usuárias de teorias ou pesquisas, uma vez que o ingresso das trabalhadoras no curso se justifica em função da resolução ou minimização dos desafios ou problemas instaurados no local de trabalho, o que, nem sempre, é assumido nas pesquisas dos programas acadêmicos. O efetivo exercício da investigação científica é posto como opção no MP, conforme passível de depreensão em Ribeiro (2006), quando o autor, na condição de diretor de avaliação da CAPES, propôs-se a caracterizar a modalidade profissional de mestrado:

espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa que façam dela, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa (RIBEIRO, 2006, p. 314).

que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão (RIBEIRO, 2006, p. 315).

Ao focalizarmos diretamente o MP para educadoras, defendemos a formação de *pesquisadoras práticas* em resposta às demandas escolares, no principal local de trabalho das professoras. A postura diante da pesquisa científica é diferenciada, não se direciona para a retroalimentação das práticas acadêmicas, apesar das contribuições teórico-metodológicas passíveis de serem geradas no MP. De acordo com Schön (1983, p. 299), “quando um prático torna-se um pesquisador dentro da sua própria prática, ele se engaja em um processo contínuo de autoformação”.

Em estudos educacionais e aplicados da linguagem – difíceis, até mesmo, de situá-los em disciplinas – (cf. EDGE, 2011; HUNT; SAMPSON, 2006; MAGALHÃES; CELANI, 2005; PERRENOUD, 2002; SCHON, 1983; SILVA, 2014), disponibilizamos, há algumas décadas, de referenciais teóricos propositivos quanto à formação de professoras capazes de refletir criticamente sobre a própria prática profissional, rompendo com a *racionalidade técnica*, no termo utilizado por Schön (1983, p. 31) para caracterizar a imposição, aos profissionais, da função de “*veículo* para a aplicação de novos conhecimentos científicos para o alcance do progresso humano” (itálico acrescentado).

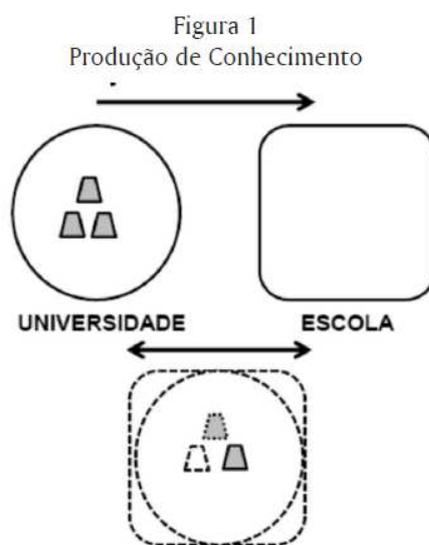
Ao defender “uma epistemologia da prática baseada na ideia de reflexão-na-ação”, Schön (1983, p. 287) se contrapõe à representação da universidade como lugar exclusivo de produção de

teorias de referências a serem utilizadas no local de trabalho por profissionais não especialistas, a exemplo de professoras da escola básica: “as profissões são para dar seus problemas práticos para a universidade, e a universidade, o único manancial de pesquisa, é para devolver às profissões o novo conhecimento científico a ser assumido por elas para aplicar e testar” (SCHÖN, 1983, p. 36).

Ainda sobre a caracterização do que denominamos de *pesquisadoras práticas*, compartilhamos da seguinte proposição de Hargreaves (2003, p. 47-48) no tocante à atitude sustentável a ser assumida por professoras na atual instabilidade da sociedade do conhecimento:

precisam, portanto, de se empenhar e de se envolver continuamente na actualização, na auto-avaliação e na revisão da sua própria aprendizagem profissional. Isto implica: a participação em redes face a face e virtuais de aprendizagem profissional (mas não se restringe a isso); a adopção de porta-fólios de formação contínua em que se acumulam e se revêem as próprias aprendizagem; a consulta das evidências da investigação educacional e a sua aplicação crítica, de modo que a prática possa estar sempre informada por elas; a realização da investigação-acção e da pesquisa por conta própria e a ligação da aprendizagem profissional a níveis salariais diferenciados.

Na Figura 1, representamos essa contraposição de abordagens que respinga nas dissertações do ProFLetras. Na parte superior, ilustramos a *racionalidade técnica*: a universidade, na figura do círculo, é responsável pela produção de saberes homogêneos a serem utilizados na escola, identificada, por sua vez, no quadrado. Na parte inferior, ilustramos a proposta de *reflexão-na-ação*: as instituições focalizadas se misturam, com trocas de conhecimentos diversos, passíveis de interferências externas, o que fora sinalizado pelo tracejado pontilhado.



Fonte: autoria própria

Quando nos referimos às professoras como *pesquisadoras práticas*, caracterizamos-las como corresponsáveis pela seleção e produção de saberes teórico-metodológicos para responder às demandas emergentes nas aulas de LP, que estão atreladas às dinâmicas do espaço social para além dos muros escolares. Assim como exposto por Schön (1983), ao investigar interações entre profissionais de diferentes campos de atuação, envolvendo a mobilização de saberes teóricos, Silva (2012a) e Silva et al (2016), no âmbito da Linguística Aplicada (LA), mostraram que saberes da teoria linguística de referência, compartilhados por professoras, são insuficientes para garantir algumas transformações idealizadas para as aulas de LP, realizadas num espaço social complexo, marcado por ações controladas e, também, intempestivas desencadeadas por atores de diferentes naturezas (cf. SILVA, 2013; 2012b). Nesse sentido, concordamos com Mattos (1997, p. 162), ao afirmar que:

a prática é condição da relevância porque gera a fecundidade da própria produção científica. Tem chances de trazer algo novo para o conhecimento, o problema estudado de forma próxima e atenta às

situações reais da ação, da prática, do contexto e do momento. A prática não pode ser vista como “campo de aplicação” da teoria mas, antes de tudo, como situação de criação dela.

No contexto do ProfLetras, saberes diversos precisam ser selecionados, negociados e transformados nas diferentes etapas componentes do percurso investigativo, sempre procurando adequações às singularidades dos espaços híbridos de trabalho e pesquisa. As situações passíveis de apreensão como objeto de investigação são únicas e complexas, uma vez que refletem interações entre atores diversos, responsáveis pela construção do espaço social do trabalho. Dificilmente, uma única teoria de referência possibilitará um enfoque eficaz à demanda emergente em sua autenticidade. Posicionando-se favorável à formação de pesquisadoras na modalidade profissional do mestrado para educadoras, Andre (2017, p. 828) afirma que

a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que desenvolvam opiniões e ideias próprias, que ao fazer uma leitura crítica da realidade, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

Nessa perspectiva, o ProfLetras precisa propiciar o desenvolvimento da *alfabetização científica* das professoras. Essa propriedade se caracteriza pelo metaconhecimento de procedimentos ou práticas necessárias para a realização de investigações científicas (cf. SILVA ET AL, 2018a; 2018b; SILVA, GUIMARÃES, MEDEIROS, 2018). Pode ser ilustrada a partir das seguintes habilidades a serem desenvolvidas no MP, nos termos de André e Princepe (2017, p. 106):

ter como ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; formular questões orientadoras; aprender a localizar fon-

tes de consulta que ajudem a esclarecer as questões e problemas identificados; conhecer procedimentos metodológicos como relato oral, observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; construir instrumentos de coleta de dados; analisar dados e escrever um relato da pesquisa.

A familiarização com esses procedimentos precisa garantir um olhar crítico sobre possíveis assimetrias instauradas em torno das práticas científicas, o que pode ocorrer a partir das inúmeras escolhas realizadas no percurso de pesquisa, resultando, por exemplo, na visibilização ou não de distintos atores sociais. Atitudes críticas desse tipo diante das práticas investigativas mediadas pela escrita correspondem ao que denominamos de *letramento científico*. A consciência crítica sobre o ProfLetras pode evitar que o curso se configure em mais um programa governamental responsável pela produção de estatísticas, contribuindo minimamente para o empoderamento de professoras e discentes no contexto do ensino fundamental brasileiro.

## PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO

No projeto de pesquisa focalizado neste capítulo, as investigações foram iniciadas a partir dos trabalhos produzidos na Região Norte, que, hoje, possui cinco unidades do ProfLetras distribuídas nos Estados do Acre, Pará e Tocantins. Nosso interesse pelos trabalhos produzidos na região em que atuamos profissionalmente justificou a referida escolha, a qual também foi motivada pela necessidade de visibilizar as produções acadêmicas da localidade. Para este capítulo, conseguimos investigar dez TCF produzidos nas quatro instituições associadas dos dois últimos estados mencionados, entre os anos de 2015 e 2016, correspondendo aos trabalhos produzidos pelas duas primeiras turmas do curso.

Não tivemos acesso às dissertações da unidade acadêmica do primeiro estado citado. A dificuldade e a falta de acesso aos TCF

produzidos no ProfLetras se configuraram como desafios constantes na pesquisa. Este fato também acontece em instituições associadas das demais regiões brasileiras, conforme explicitado por outros estudiosos vinculados ao grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT), em que está situada a pesquisa focalizada.

Pela natureza do ProfLetras, os TCF deveriam estar acessíveis, inclusive com interfaces amigáveis à comunidade não acadêmica, a exemplo das educadoras da escola básica. O objetivo do programa em rede não se restringe à titulação das egressas e à disseminação das investigações em publicações científicas típicas do universo acadêmico. Ao caracterizar a pesquisa-ação, mencionada massivamente nas dissertações do ProfLetras, Tripp (2005, p. 449) afirma que o conhecimento obtido nesse tipo de pesquisa “destina-se, o mais das vezes, a ser compartilhado com outros na mesma organização ou profissão; e tende a ser disseminado por meio de rede e ensino”.

Neste capítulo, o quantitativo investigado corresponde 13,88% do total de dissertações produzidas no universo focalizado (72). Considerando que a análise qualitativa desta investigação se restringiu às dissertações que focalizaram o ensino de língua (54), investigamos 18,51% do universo recortado. A escolha foi motivada por atuarmos no ensino e na formação de professoras de língua, na perspectiva investigativa indisciplinar da LA. O quantitativo de dissertação que focaliza diretamente o ensino de LP (75%) é superior ao do ensino de literatura (25%). Em uma das unidades, não identificamos trabalhos sobre essa última especificidade.

Na Tabela 1, reunimos resultados quantitativos referentes aos TCF produzidos nas unidades focalizadas. A análise comparativa do quantitativo de trabalhos produzidos nos dois estados é limitada, pois duas unidades do Estado do Pará só possuem dissertações de 2016, uma vez que o curso foi implementado um ano após o início das atividades do programa em rede<sup>8</sup>.

8 Registramos a colaboração e agradecemos às bolsistas de iniciação científica Nayra Aires (UFT/CNPq/PIBIC) e Roseane Ferreira (UFT/CNPq/PIBIC-AF) pelo trabalho de quantificação das dissertações, preenchimento das fichas analíticas que nos auxiliaram na escrita deste capítulo e discussões nas reuniões de pesquisa. A produção deste texto é de nossa inteira responsabilidade.

Tabela 1  
Análise Quantitativa

ANO	TOCANTINS				PARCIAL	
	LÍNGUA		LITERATURA			
2015	15	88,23%	2	11,66%	17	68%
2016	4	50%	4	50%	8	32%
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>76%</b>	<b>6</b>	<b>24%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>
ANO	PARÁ				PARCIAL	
	LÍNGUA		LITERATURA			
2015	11	64,7%	6	35,29%	17	36,17%
2016	24	69,23%	6	30,76%	30	63,82%
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>66,66%</b>	<b>12</b>	<b>33,33%</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>
ANO	TOTAL GERAL					
	LÍNGUA			LITERATURA		
2015	26	48,14%	8	44,44%		
2016	28	51,85%	10	55,55%		
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>75%</b>	<b>18</b>	<b>25%</b>	<b>72</b>	

Fonte: autoria própria

A seleção das dissertações dentro do universo descrito justifica a caracterização desta pesquisa como um *estudo de caso de natureza documental*, evitando generalizações dos resultados. Ao leitor restam possíveis apreensões dos resultados como parâmetros para comparação com outras situações.

Neste capítulo, as dez dissertações selecionadas são identificadas pela letra D mais um algarismo arábico, conforme realizado no excerto utilizado como epígrafe deste texto. Utilizamos ainda o ano de registro na ficha catalográfica, a página e o capítulo de

origem do excerto. Não identificamos a autoria das dissertações para evitar algum tipo de exposição indesejada das pessoas ou instituições envolvidas com o trabalho.

A análise qualitativa das dissertações tem sido bastante desafiadora devido ao grande número de TCF produzido na rede nacional integrada atualmente por 49 unidades. Inevitavelmente somos levados a realizar significativos recortes que se desdobram em estudos de caso. Considerando nosso interesse em torno das práticas que apontam para a construção da alfabetização e do letramento científico das professoras, elaboramos uma ficha analítica preenchida a partir da leitura exaustiva de cada dissertação escolhida<sup>9</sup>. A ficha é composta por três colunas. Na primeira, estão elencados os itens a serem focalizados nas dissertações. Na segunda, são reproduzidos excertos das dissertações exemplificadores dos itens da primeira coluna. Na terceira, são registradas breves análises dos excertos exemplificados previamente.

A depender do objetivo do estudo, alguns itens da referida ficha podem ser selecionados e elaborada uma ficha reduzida para análise comparativa dos itens focalizados, considerando a literatura especializada mobilizada. Para este capítulo, por exemplo, reduzimos o referido instrumento de análises aos seguintes itens mais diretamente examinados: justificativa para pesquisa; local da pesquisa; dados investigados; forma de elaboração do problema de pesquisa; resultados; e encaminhamentos.

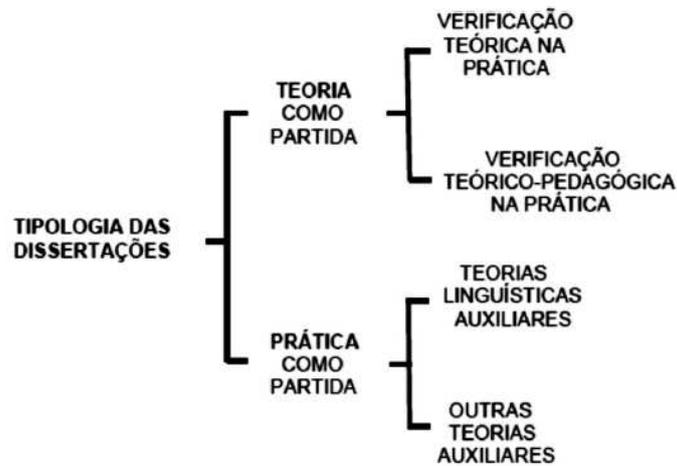
O exame do *corpus* desta pesquisa nos possibilitou a elaboração de uma tipologia das dissertações, a qual foi proposta como referência para os subprojetos integrados do PLES<sup>10</sup>. A tipologia pode auxiliar a produção de futuros TCF em MP para educadoras. Conforme representamos no Diagrama 1, as dissertações foram agrupadas em dois tipos principais: *teoria como partida e prática*

9 No anexo deste capítulo, reproduzimos a ficha analítica utilizada nas análises.

10 Considerando o imenso quantitativo de TCF produzido nas diferentes instituições associadas ao ProfLetras, admitimos que a tipologia proposta pode sofrer alterações na continuidade desta pesquisa. Neste capítulo, os resultados compartilhados foram produzidos a partir dos documentos selecionados, não havendo interesse em generalização dos referidos resultados.

como partida. Em outras palavras, as pesquisas dessas dissertações foram motivadas mais diretamente por teorias linguísticas ou por demandas da prática de ensino de LP, o que não significa que as teorias não estejam delimitadas nesse último caso.

Diagrama 1  
Tipologia dos TCF



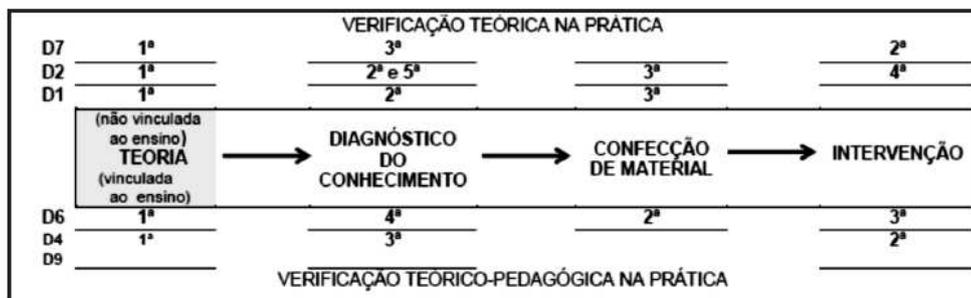
Fonte: autoria própria

Os trabalhos motivados por *aspectos teóricos* foram subclasificados em pesquisas com *verificação teórica na prática* e com *verificação teórico-pedagógica na prática*. O primeiro subtipo corresponde às situações em que as teorias linguísticas ganham mais relevância que as demandas identificadas nas aulas de LP. Em um caso, a professora se apropriou da teoria no cotidiano das aulas sem elaborar sistematicamente um material didático (D7). Há casos em que as professoras elaboram algum material didático a partir das teorias escolhidas em função da intervenção pedagógica posteriormente realizada (D2) ou encaminhada (D1). O segundo subtipo corresponde às situações em que propostas pedagógicas atreladas a teorias linguísticas ganham mais relevância do que as demandas identificadas nas aulas de LP. Não há elaboração efetiva de material didático a partir de ferramentas pedagógicas disponí-

veis, a exemplo de sequências ou unidades didáticas (D4 e D9), mas pode haver adequação das atividades constitutivas da ferramenta escolhida (D6).

No Diagrama 2, representamos as etapas das pesquisas das dissertações em que a teoria acadêmica motivou a realização do trabalho. Essa motivação diferencia as seis dissertações em relação às quatro motivadas por demandas da prática profissional. As demais etapas e percursos trilhados pelas professoras são comuns aos trabalhos identificados por diferentes tipologias.

Diagrama 2  
Etapas da pesquisa: teoria como partida



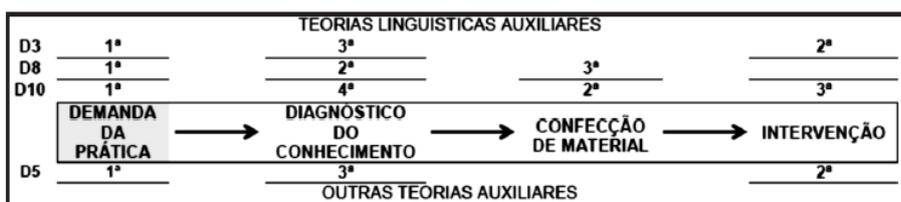
Fonte: Autoria própria

Em *verificação teórica na prática*, a segunda etapa pode ocorrer: (i) como diagnóstico do conhecimento especializado e compartilhado por outras professoras no local de trabalho; e (ii) como intervenção para possibilitar a apreensão direta do conhecimento teórico pela turma em que leciona a professora. No primeiro caso, o diagnóstico se justifica por algum desconhecimento contextual por parte das responsáveis pela pesquisa, uma vez que as investigações não foram realizadas na própria sala de aula das referidas profissionais (D1 e D2). Esse fato também ocorre em outra tipologia (D8). No segundo caso, o diagnóstico do conhecimento será a etapa final quando ocorre intervenção, tendendo a assegurar a relevância da teoria focalizada (D7). Esse fato também ocorre em outras tipologias (D3; D4 e D5). D1, D2 e D7 são identificadas apenas como *estudos de caso*.

As três dissertações identificadas como *verificação teórico-pedagógica na prática* se aproximam mais do que Tripp (2005, p. 446) denomina genericamente de *investigação-ação*, na tentativa de identificar “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. D4 e D6 são identificadas como *pesquisa-ação*, ao passo que D9 é identificada como *pesquisa interventiva com observação participante*.

Os trabalhos motivados por aspectos da *prática* foram sub-classificados em pesquisas interventivas orientadas por *teorias linguísticas auxiliares* e *outras teorias auxiliares*. No Diagrama 3, as etapas da pesquisa foram sistematizadas:

Diagrama 3  
Etapas da pesquisa: prática como partida



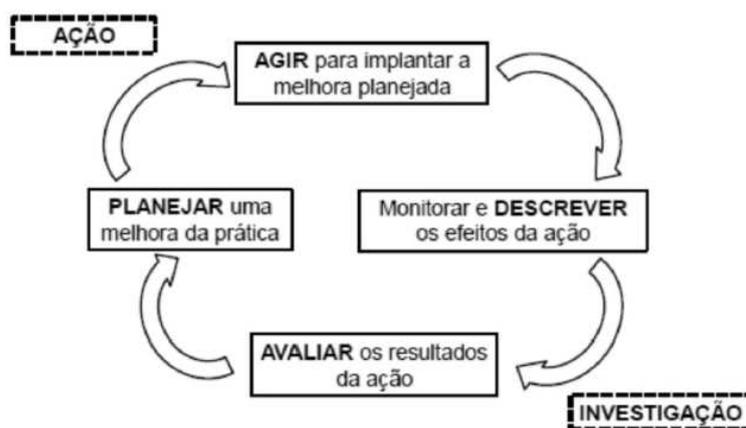
O primeiro subtipo corresponde às situações em que as teorias linguísticas são apropriadas moderadamente pelas professoras para realizar uma intervenção pedagógica, provocada por alguma demanda identificada e motivadora do trabalho. A intervenção pode ser mediada pelo uso de material didático confeccionado, sem uma etapa prévia e efetiva de diagnóstico por se tratar de uma ação realizada no próprio local de trabalho da professora (D3 e D10). As teorias também podem ser utilizadas na elaboração de material didático em resposta ao diagnóstico do conhecimento linguístico dos discentes, motivado por demandas emergentes nas aulas de LP (D8). Esses três trabalhos são identificados como *pesquisa-ação*, ainda que D8 se configure como uma pesquisa diagnóstica, sem intervenção pedagógica, e a confecção do material didático não tenha sido valorizada em D3.

O segundo subtipo corresponde à dissertação em que, para responder uma demanda identificada nas aulas de LP, a professora testa uma hipótese ou, talvez, comprove uma experiência prévia respaldada por teorias externas aos estudos linguísticos, a exemplo da inserção de alunos em atividades musicais para promover o desempenho na aula de LP (D5). Esta dissertação é identificada apenas como *estudo de caso* e se aproxima das práticas de pesquisa da tradição acadêmica.

Não dispomos de espaço para aprofundar uma discussão a respeito da adequação da identificação das investigações focalizadas como *pesquisa-ação*. Porém compartilhamos das palavras de Tripp (2005, p. 447) ao afirmar que “esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido”. Apenas D2 e D10 possuem percursos investigativos compostos pelas diferentes etapas de pesquisa descritas nos Diagramas 2 e 3, aproximando-se das fases do modelo de *investigação-ação* proposto por Tripp (2005).

As pesquisas examinadas aqui parecem comprometidas com o reconhecimento da eficiência das teorias linguísticas, daí a valorização do produto final e não do processo que informa diferentes fases entre a *ação* e a *investigação*, conforme representadas no Diagrama 4 compartilhado por Tripp (2005). Nas dissertações investigadas, as etapas percorridas se encerram num único ciclo, o que parece suficiente para garantir a integralização do TCF.

Diagrama 4  
Fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

A tipologia das dissertações mostra a interferência do modelo de mestrado acadêmico, informado por práticas caracterizadoras da *racionalidade técnica*, compreensão que pode ser corroborada a partir de outras investigações focalizadoras da microanálise da materialidade linguística dos TCF (cf. SILVA, 2019). Sobre as dissertações do acadêmico, Mattos (1997, p. 168) afirma que “se ordenam para a tradição. Dela partem e a ela retornam com alguma contribuição, desenvolvendo teorias, comprovando ou rejeitando, pela aplicação, sua viabilidade. Basicamente, a academia se auto-alimenta”.

Com exceção da situação caracterizadora do tipo denominado de *teorias linguísticas auxiliares*, as pesquisas investigadas nos remetem diretamente a percursos dominantes no modelo acadêmico, conforme ilustramos na seção seguinte. Precisamos ajustar o caminho em construção para que seja proporcionada uma educação das professoras como *pesquisadoras práticas*, no sentido descrito neste capítulo. Retomando Mattos (1997, p. 165), destacamos que “o mestrado profissional é programa cooperativo de formação e

pesquisa que só funciona bem se a academia estiver disposta a rever sua atitude em relação ao objeto de poder, o mestrando e seu produto”.

## PERCURSOS DA ESCRITA DISSERTATIVA

Dados os limites deste texto, examinamos dois elementos a partir dos quais é possível depreender tensões na construção de um modelo diferenciado de MP, sobretudo por causa da influência de práticas acadêmicas características da *racionalidade técnica*. Os elementos focalizados e identificados nos percursos investigativos compartilhados nas dissertações investigadas são: (1) construção da reflexão crítica pela escrita e (2) escolha do objeto de pesquisa por professoras.

As vozes das professoras são menos frequentes na escrita das dissertações. Tais profissionais tendem a ser silenciadas por um formato enrijecido de trabalho científico com predominância de vozes inscritas nos referenciais teóricos mobilizados<sup>11</sup>. Essa prática acadêmica é caracterizada por Mattos (1997, p. 157) como “rito dissertatório”. Conforme afirmamos na seção anterior, reiteramos que o mérito está condicionado à avaliação do produto final, que precisa observar o método investigativo hegemônico responsável pela “tão aspirada objetividade do conhecimento”.

A estratégia de *reflexão-na-ação* se sobressai em dissertações que, em algum momento, as professoras conseguem se distanciar do modelo legitimado pela tradição acadêmica, conforme perceptível no Exemplo 1.

---

11 Em Silva (2019), analisamos essa tensão entre as vozes das professoras e dos autores de referências. Esse enfoque, porém, ainda carece de aprofundamento em estudos com um maior quantitativo de dissertações e, agora, orientados pelas tipologias apresentadas neste capítulo.

### Exemplo 1: Verificação Teórico-Pedagógica na Prática

De fato, faltaram alguns registros de que senti falta somente no momento da análise, talvez devido ao envolvimento com a aplicação didática. Por algumas vezes, percebi que me concentrava mais em identificar dificuldades, desprezando alguns avanços conseguidos pelos alunos. Foi difícil dar aula e anotar ao mesmo tempo, pois tentava fazer isso sem que os alunos percebessem tais ações. Sobre esse aspecto, destaco as orientações do professor Dr. YyyXxxx que muito contribuíram para esse esclarecimento quando alertava para ser feita a separação entre a professora e a pesquisadora, pois, muitas vezes, não conseguia definir onde terminava uma e começava a outra. Nesta investigação, eu deveria atuar fundamentalmente como pesquisadora e me desvencilhar de meu papel de professora<sup>12</sup>. (D9, 2016, p. 69 – Relato de análise dos dados)

Em D9, a voz da professora se sobressai no capítulo intitulado de “relato de análise dos dados”, quando a autora reconstitui e avalia algumas cenas da intervenção pedagógica realizada (*senti; percebi; concentrava; desprezando; tentava; destaco; deveria; talvez; difícil; fundamentalmente*). Na primeira parte do Exemplo 1, a professora compartilha evidências do processo de alfabetização científica experienciado: tematiza momentos de produção dos dados e salienta alguns desafios enfrentados nesse processo. Em outro momento do TCF, a professora apresenta algumas perguntas emergentes no processo de reflexão crítica, a exemplo das seguintes questões elaboradas diante da indiferença de alguns alunos na intervenção pedagógica: “Que resultados esses alunos alheios a uma atividade focada na interação poderiam me fornecer? O que fazer para que alunos indiferentes ao processo que se estabelecia participassem?” (p. 78).

Na segunda parte do Exemplo 1, identificamos a ação de um docente ao destacar (*alertava*) a existência dos papéis de professora e de pesquisadora, os quais seriam inarticuláveis. Esse alerta pode

12 Omitimos o nome do docente mencionado na dissertação para evitar alguma exposição.

se configurar como uma resposta em função da dificuldade de posicionamento crítico no trabalho, demanda comum aos iniciantes na pesquisa, ou como um argumento ancorado na concepção de objetividade da prática investigativa. Conforme enunciado no final do excerto (*Nesta investigação, eu deveria atuar fundamentalmente como pesquisadora e me desvencilhar de meu papel de professora*), prevaleceu o alerta para observar a objetividade, ou seja, o denominado “rito dissertatório”. A inserção do capítulo de relatos, com posicionamento enunciativo diferenciado dos demais, parece autorizar a assunção momentânea do duplo papel enunciativo pela autora do TCF.

Conforme observável no Exemplo 2, também reproduzido de D9, os posicionamentos enunciativos oscilam mesmo nos relatos.

### **Exemplo 2: Verificação Teórico-Pedagógica na Prática**

O engajamento na tarefa não pode ser só do aluno, o professor também precisa estar engajado. Olhando para o meu fazer com os olhos de pesquisadora, percebo-me mais atenta aos detalhes, aos movimentos, as respostas dadas pelos alunos e por mim. (D9, 2016, p. 83 – Relato de análise dos dados).

Inicialmente, ao caracterizar uma atitude a ser assumida pelo professor, a autora se situa distante dos demais profissionais do magistério (*o professor também precisa estar engajado*). O distanciamento é assumido para cobrar (*precisa*) uma atitude diferenciada do professor, ou seja, a autora se alinha aos acadêmicos. Posteriormente, a autora se autorrepresenta como professora (*o meu fazer; as respostas dadas pelos alunos e por mim*), mas que precisa assumir um instrumento de outrem, pertencente às pesquisadoras (*com os olhos de pesquisadora*), para desenvolver a investigação (*olhando; percebo*). Em outras palavras, as práticas científicas não são representadas como constitutivas do exercício do magistério.

O silenciamento das professoras em detrimento das vozes dos especialistas é outro aspecto que compromete a *reflexão-na-ação*.

Ocorre mesmo em dissertações em que aspectos da prática pedagógica motivaram a realização da pesquisa. Conforme ilustrado no Exemplo 3, a própria tematização dos referidos aspectos no capítulo de fundamentação teórica só ocorre quando a própria literatura científica focaliza demandas das aulas de LP.

### Exemplo 3: Teorias Linguísticas Auxiliares

Assim, o professor ao trabalhar com gênero em sala de aula, precisa traçar bem seus objetivos. Precisa refletir sobre as razões para selecionar determinado gênero; quais objetivos de aprendizagem o gênero selecionado propicia junto à turma; qual função específica do gênero selecionado. Desse modo, cabe ao professor criar um espaço que leve ao aluno a perceber a heterogeneidade de textos, como também da apropriação desta diversidade. Neste sentido, apresentaremos modelos de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino de gênero na sala de aula. (D3, p. 46 – Aspectos teóricos e metodológicos)

Ao elencar algumas ações para o *professor* obrigatoriamente assumir em sala de aula, o que se depreende a partir do uso de modalizadores deônticos (*precisa; cabe*) na escrita dissertativa, a autora se autorrepresenta como pesquisadora<sup>13</sup>. Os prováveis desafios enfrentados por professoras ao tentarem se apropriar das referidas recomendações não são problematizados, o que seria bastante relevante no contexto do MP, pois poderiam ser gerados conhecimentos práticos capazes de auxiliar outras profissionais diante de situações semelhantes. A professora se posiciona como consumidora de conhecimentos produzidos por especialistas (*apresentaremos*).

Nos próximos quatro exemplos, mostramos como elementos motivadores da pesquisa determinam a construção de objetos de pesquisa alinhados aos modelos de mestrado acadêmico ou pro-

13 Conforme Neves (2011, p. 62), os modalizadores deônticos são “verbos que se constroem com outros para modalizar os *enunciados*”. Indicam “*necessidade deôntica* (obrigatoriedade)” (ênfase do original).

fissional. Os exemplos foram reproduzidos a partir dos objetivos ou perguntas de pesquisa das dissertações examinadas.

#### **Exemplo 4: Verificação Teórica na Prática**

##### **Objetivo Geral:**

Analisar as práticas pedagógicas de consciência fonológica dos professores alfabetizadores do Programa “Escola da Terra” durante atividades aplicadas/desenvolvidas em sala de aula.

##### **Objetivos Específicos:**

- a) Identificar a base da proposta do Programa “Escola da Terra”.
- b) Verificar o nível de consciência fonológica dos alunos do Programa “Escola da Terra” nos mais variados contextos linguísticos – palavras, rimas, aliterações, sílabas, constituintes intrassilábicos e fonemas.
- c) Verificar como alfabetizadores transportam para a prática processos e regras fonológicas.
- d) Identificar atividades/exercícios fonológicos aplicados/desenvolvidos na sala de aula do Programa “Escola da Terra”.
- f) Propor atividades sobre consciência fonológica aos professores e alunos de alfabetização do Programa “Escola da Terra”. (D1, 2015, p. 21 - Apresentação)

O objeto de pesquisa da dissertação do Exemplo 4 foi motivado pela leitura de um artigo acadêmico estudado na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, ministrada pelo próprio orientador do trabalho. Os usos das formas verbais introdutórias dos objetivos de pesquisa (*Analisar; Verificar; Identificar*) nos permitem caracterizar o trabalho como uma pesquisa diagnóstica, a partir da qual se investigou como aspectos linguísticos atrelados à proposta de *consciência fonológica* informam o trabalho pedagógico no âmbito de um programa especial (*Programa “Escola da Terra”*) para aceleração do aprendizado de alunos com distorção entre idade e série, numa escola rural. O primeiro objetivo específico consistiu na compreensão do próprio programa governamental (*Identificar a base da proposta do Programa “Escola da Terra”*). Em D1,

não houve intervenção, apenas elaboração de atividades didáticas em resposta ao diagnóstico realizado a partir da teoria linguística de referência (*Propor*).

No Exemplo 5, ilustramos o tipo de pesquisa caracterizada como *verificação teórico-pedagógica na prática*. A forma verbal introdutória do objetivo geral do TCF evidencia o consumo de uma proposta pedagógica não elaborada pela própria professora (*verificar*).

#### **Exemplo 5: Verificação Teórico-Pedagógica na Prática**

Dessa forma, nosso objetivo foi verificar as vantagens e desvantagens que a proposta da *Gramática Pedagógica* oferece em relação ao ensino-aprendizagem da sintaxe do Português Brasileiro, bem como a receptividade, aceitação, a aquisição e a aprendizagem do conteúdo proposto e, principalmente, a funcionalidade desse aprendizado para os alunos participantes do projeto de intervenção. (D4, p. 13 - Introdução)

Uma particularidade de D4 é a abertura da possibilidade da produção de críticas às teorias linguísticas selecionadas (*vantagens e desvantagens; receptividade; aceitação; funcionalidade*), mesmo que as produzidas à Gramática Pedagógica possam ser questionadas, considerando os procedimentos metodológicos assumidos para a/na intervenção apresentada. Não houve uma confecção sistematizada de material didático a partir de alguma ferramenta pedagógica de referência, o que, certamente, fragilizou a intervenção e prejudicou a apreciação da proposta teórico-pedagógica testada. Houve resistência à confecção mencionada, o que, em um momento, se tentou justificar pela demanda de tempo a ser disponibilizado para o planejamento e o trabalho com objetos de ensino em aulas de LP (*Se a cada conteúdo gramatical tivermos que pesquisar textos diversos e pedir que os alunos façam as comparações que Bagno propõe, chegaremos ao fim do ano letivo sem cumprir metade dos objetivos propostos para o ano escolar – p. 75*)

D4 carece de uma *reflexão-na-ação* mais profunda e consistente, o que possibilitaria a reconsideração de afirmações do seguinte tipo, por vezes contraditórias: (1) *a proposta apresentada por Bagno, por mais inovadora que possa realmente ser, não se ajusta à realidade das salas de aula do Brasil*; (2) *Não dá para afirmar que os alunos aprenderam melhor ou pior a partir da perspectiva da gramática normativa ou da gramática de Bagno*; (3) *face ao escasso tempo, é mais prático recorrer ao livro didático que já apresenta os conteúdos e exercícios a serem trabalhados* (p. 75).

Diferentemente das duas últimas dissertações focalizadas, as dificuldades dos alunos em leitura e escrita motivaram a intervenção compartilhada em D10, ilustrada no Exemplo 6. Diante do diagnóstico, a professora se predispôs a experimentar e, posteriormente, investigar uma intervenção a partir da seleção de um gênero (*fanfictions*) e de uma ferramenta pedagógica com a qual se familiarizou no MP (*Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG)*). Para tanto, foi confeccionada e implementada uma sequência de atividades didáticas numa turma do 9º ano, cedida por outra professora, pois a autora da dissertação estava temporariamente lotada na biblioteca escolar a fim de reduzir a sobrecarga de trabalho em função do mestrado por ela cursado.

#### **Exemplo 6: Teorias Linguísticas Auxiliares**

##### **Pergunta Geral**

Quais as contribuições, em termos de letramento, da inserção de *fanfictions* associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF?

##### **Perguntas específicas**

Como são as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de *fanfictions*?

Quais as funções e aspectos formais que esse gênero textual possui?

Como a produção de fanfictions poderia ser inserida no contexto escolar?

Como elaborar material didático elegendo o texto como unidade de ensino?

Que contribuições o CCMG oferece para o desenvolvimento de atividades didáticas na realidade das escolas públicas brasileiras?

Como a metodologia de ensino baseada no CCMG pode impactar a produção textual dos alunos? (D10, 2017, p. 16-17 – Introdução)<sup>14</sup>

As perguntas de pesquisa do Exemplo 6 revelam uma professora que desejava: (1) identificar alguns conhecimentos procedimentais para a produção do material didático (*Como elaborar material didático...*) e para o uso do gênero selecionado em aula (*Como a produção de fanfictions...*); (2) compreender as práticas sociais e aspectos composicionais característicos do gênero selecionado como objeto de ensino (*Como são as práticas sociais...; Quais as funções e aspectos formais...*); (3) discernir os desdobramentos produtivos das escolhas realizadas em função da intervenção pedagógica (*Quais são as contribuições...; Que contribuições o CCMG...; Como a metodologia...*). As respostas demandadas pelas perguntas de pesquisa podem ser caracterizadas como conhecimentos práticos produzidos a partir do efetivo trabalho pedagógico em sala de aula. São conhecimentos até então ignorados, mas necessários ao trabalho diferenciado e idealizado pela professora, e à continuidade de práticas pedagógicas semelhantes.

Por fim, no Exemplo 7, ilustramos o tipo de pesquisa identificado pelo uso de *outras teorias auxiliares*, quando o ponto de partida é a prática escolar, mas a investigação é desenvolvida para comprovar ou reconhecer cientificamente uma situação previamente experienciada no contexto escolar pela professora. A forma verbal imprecisa, introdutória do objetivo geral de pesquisa, aponta para esse interesse motivador do estudo de caso (*estudar*).

---

14 D10 está disponibilizada no repositório da unidade associada junto aos trabalhos defendidos pela segunda turma do programa em 2016, mesmo que a dissertação só tenha sido apresentada no ano letivo de 2017. Por essa razão, mantivemos o referido TCF no corpus desta pesquisa.

### Exemplo 7: Outras Teorias Auxiliares

Para este estudo, elencamos como objetivo geral: estudar as contribuições da música para o processo de letramento em leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental os quais apresentam nível de proficiência abaixo do esperado para a série em questão. E como objetivos específicos: a) conhecer o que dizem os Documentos Oficiais (PCN, LDB e outros) a respeito do ensino da música e letramento em leitura, b) identificar o que dizem os dados do SAEB, IDEB, PISA e PROVA BRASIL a respeito do letramento em leitura, c) compreender de que forma os elementos composicionais da música podem contribuir para o letramento em leitura. (D5, 2015, 30-31 – Introdução)

O que denominamos de intervenção em D5 se diferencia das etapas assim identificadas nas demais dissertações investigadas. Aqui se trata da exposição de quatro alunos selecionados ao contexto de estudo da música, o que resulta na melhora do desempenho discente em práticas de leitura. D5 nos lembra de pesquisas características da pós-graduação acadêmica. Os objetivos específicos *a* e *b* explicitam a investigação de documentos e resultados de exames oficiais (*conhecer*; *identificar*). Distanciam-se da prática efetiva da sala de aula. Os resultados deles gerados são utilizados como argumentos favoráveis à sustentação da ‘tese’ a ser comprovada. O objetivo específico *c* configura-se como uma versão parafraseada do objetivo geral (*compreender*).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ProfLetras deve contribuir para a formação continuada de professoras críticas, capazes de interpretar a dinâmica das aulas de LP, o que demanda a mobilização de conhecimentos produzidos nos estudos da linguagem e em outras áreas. No entanto, tais profissionais não podem simplesmente assumir a função de consumidoras de pesquisas ou teorias linguísticas. O ProfLetras precisa se consolidar como um espaço de formação de profissio-

nais autônomas, denominadas de *pesquisadoras práticas*, ou seja, capazes de produzir conhecimentos marcados pelas experiências profissionais construídas e sobre as quais são capazes de se debruçar entre percursos legítimos das escolas básicas.

O MP se configura como uma proposta diferenciada de pós-graduação *stricto sensu*, para a qual ainda nos resta um grande caminho a percorrer, mantendo inclusive uma distância segura da cultura científica consolidada no mestrado acadêmico, evitando-se a reprodução de práticas características da *racionalidade técnica* no termo proposto por Schön (1983). Os MP para educadoras se configuram por particularidades próprias. As dinâmicas dos cursos pensados para setores empresariais também não podem ser assumidas indiscriminadamente como modelo.

Os MP para educadoras precisam ser concebidos a partir das complexas condições de trabalho na escola básica, onde se precisa desenvolver uma formação integral dos jovens aprendizes. Às professoras e aos alunos, não interessa reduzir o ProFLetras ao papel de dispositivo produtor de números para alimentar as estatísticas governamentais. É preciso garantir ganhos efetivos para a formação dos referidos atores sociais, bem como dos formadores vinculados às universidades, que passam a usufruir de experiências profissionais diferenciadas no contato direto com as professoras.

Para finalizar, compartilho com os leitores um texto produzido por uma egressa do ProFLetras, que, assim como outras professoras, infelizmente, não encontrou na dissertação do mestrado focalizado um espaço legitimado para compartilhar algumas experiências profissionais que, certamente, poderiam auxiliar a explicar e a elaborar respostas para diferentes desafios enfrentados nas aulas de LP. O espaço discursivo encontrado pela professora foi uma releitura do poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, compartilhado na própria dissertação e reproduzido adiante para finalizar este capítulo (cf. COSTA, 2017).

NÃO HÁ VAGAS

*A voz do professor  
não cabe na dissertação.  
A PEC 241 (55)  
não cabe na dissertação.  
Não cabem na dissertação  
as salas de aula superlotadas quentes  
as cadeiras quebradas  
o pincel sem tinta  
o quadro sem manutenção  
a goteira que cai no chão.*

*O professor da escola pública  
não cabe na dissertação  
com seu salário atrasado  
o piso que não é cumprido  
o segundo emprego na escola particular,  
ou no cursinho, ou em outro município.*

*Como não cabe na dissertação  
a carga horária exaustiva  
que se estende pela madrugada  
em correções de provas e atividades  
que o professor leva para casa.*

*– porque a dissertação, senhores,  
está fechada:  
“não há vagas”*

*Só cabe na dissertação: a teoria  
A metodologia  
A análise de dados  
e a bibliografia.*

*A dissertação, senhores,  
não fede  
nem cheira*

*(Marisa dos Santos Costa)*

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUCPR, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**. Paraná: UFPR, n. 63, 103-117, 2017.
- BOMFIM; Alexandre M.; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**. Bauru: Unesp, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018.
- COSTA, Marisa S. **A produção de *fanfictions* na escola: uma proposta de trabalho com o circuito curricular mediado por gênero**. 2017. 185 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.
- EDGE, Julian. **The Reflexive Teacher Educator in Tesol: Roots and Wings**. London: Routledge, 2011.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.
- HUNT, Celia; SAMPSON, Fiona. **Writing: self & Reflexivity**. 3<sup>rd</sup>ed. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- MACIEL, Rosali G. A.; NOGUEIRA, Heloisa G. P. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, v. 9, n. 17, p. 461-487, 2012.
- MAGALHÃES, Maria C.; CELANI, Maria A. A. Reflective Sessions: a Tool for Teacher Empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 5, n.1, p. 135-160, 2005.
- MATTOS, Pedro L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro: Anpad, v. 1, n. 2, p. 153-171, 1997.
- NEVES, Maria H. de M. **Gramática de usos do português**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**. Bauru: Unesp, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.

RIBEIRO, Renato J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, v. 3, n. 6, p. 313-315, 2006.

SANTOS, Marcos B. Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras. **Solettras**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 35, p. 245-273, 2018.

SILVA, Wagner R. Prática científica na escrita de professora. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão: Unisul, 2019. (submetido)

SILVA, Wagner R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2014.

SILVA, Wagner R. Estágio supervisionado como espaço de formação do professor. In: Maria A. F. Lima; Francisco A. Filho; Catarina de S. S. M. da Costa (Orgs.). **Linguística e literatura**: percorrendo caminhos. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 139-152.

SILVA, Wagner R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**. Pelotas: UCPel, v. 15, n.2 p. 387-418, 2012a.

SILVA, Wagner R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Manaus: UEA Edições, 2012b.

SILVA, Wagner R.; CORDEIRO, Mayron R.; FARAH, Bárbara F.; MORAES, Carlos W. R.; SOUSA, Dijan L.; SILVA, Leide L. S.; MENDES, Victor C. B. B. Ciência nas Licenciaturas? **Linguagem**: estudos e pesquisas. Catalão: UFG, v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018a.

SILVA, Wagner R.; MARTINS, Renato G.; REIS, Aylizara P.; SANTANA, Bruno R.; SILVEIRA, Raimunda A.; SANTOS, Eloiza M.; SOUSA, Michele S. C.; SANTOS, Fernando C. Compreensão de ciência por professores em formação inicial. **Raído**. Dourados: UFGD, 2018b. v. 12, n. 30, p. 33-51, 2018b.

SILVA, Wagner R.; GUIMARÃES, Elton V.; MEDEIROS, Ivanildo A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.

SILVA, Wagner R.; LIMA, Paulo da S.; MOREIRA, Tânia M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes, 2016.

SILVA, Wagner R.; PINHO, Maria J. Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na pós-graduação em Letras. In: Dernival V. Ramos; Karylleila dos S. Andrade; Maria José de Pinho (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 57-78.

SILVA, Wagner R.; SALES, Juliane P.; SANTOS, Jacielle S.; FEITOSA, Carolline C. A.; SILVA, Najla B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: Wagner R. Silva; Paulo da S. Lima; Tânia M. Moreira. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes, 2016, p. 49-74.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. England: Ashgate, 1983.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

## ANEXO

### FICHA ANALÍTICA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO			
ORIENTADOR			
UNIDADE ACADÊMICA			
ITENS DE REFERÊNCIA		EXEMPLIFICAÇÃO	ANÁLISE
SUBITENS DE REFERÊNCIA			
Pessoa pronomes de escrita da dissertação			
Justificativa para pesquisa			
Local da pesquisa			
Dados investigados			
Abordagem teórica			
Atitude investigativa	Disciplinar		
	Interdisciplinar		
	Transdisciplinar		
	Multidisciplinar		
	Indisciplinar		
Abordagem investigativa	Qualitativa		
	Quantitativa		
Tipo de pesquisa	Documental		
	Pesquisa-Ação		
	Participante		
	Estudo de Caso		
	Etnografia		
	Outro		
Forma de elaboração do problema de pesquisa	Perguntas		
	Objetivos		
	Hipóteses		
	Outro		
Tematização de aspectos éticos			
Resultados			
Encaminhamentos			
Produto gerado			
Observação			