

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA CURRICULARIZAÇÃO DA PRÁTICA

FREITAS, Mirella de Oliveira¹

Resumo – Este artigo tem como objetivo relatar um percurso formativo de letramento acadêmico-científico realizado com professores de língua portuguesa em formação inicial. Desenvolveu-se uma sequência de propostas didáticas que culminou na prática docente exercida por licenciandos, os quais, posteriormente, retomaram essa vivência sob o olhar investigativo da pesquisa científica, visando ainda à divulgação de conhecimentos dessa natureza. Além de articular ensino, pesquisa e extensão, o projeto empreendido dialogou com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinou-se à formação docente imbuída da prática, mas não esvaziada de reflexões teóricas. Além disso, as ações relatadas contribuíram para a formação de professores pesquisadores e autores, ou seja, produtores de conhecimentos, os quais serão, assim, incentivadores de práticas autorais também por parte dos discentes. As análises a que se procede neste artigo foram informadas pelos Novos Estudos do Letramento, bem como pelas abordagens de autores das áreas de Educação, Educação em Ciência e Linguística Aplicada.

Palavras-chave –Letramento acadêmico. Letramento científico. Formação Docente. Prática como componente curricular.

Introdução

Aula é expediente auxiliar, cuja função maior é viabilizar a construção de conhecimento, jamais seu mero repasse. Cultiva-se a autoria do aluno e este, quase sempre, espelha-se no professor. (DEMO, 2015b)

Como resultado da implementação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015², do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, os currículos dos cursos brasileiros de licenciatura passaram por mudanças recentes visando cumprir, dentre outros objetivos, a definição de se inserir a prática como componente curricular. A proposta era de que, ao professor em formação inicial, se garantissem vivências da realidade do exercício profissional ao longo de todo o período formativo, não apenas nos estágios, como historicamente acontecia.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora adjunta em exercício na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras. E-mail: mirellafreitas@uol.com.br.

² “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1). Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020), a qual passou por alteração recentemente, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.

Na busca por se cumprir essa exigência legal e reconhecidamente importante para a formação docente, seis disciplinas práticas foram pensadas, planejadas e inseridas na grade curricular do curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, da Universidade Federal de Uberlândia, todas elas somando um total de 405 horas voltadas a vivências próprias do exercício docente. Sendo o curso estruturado em regime de estudo semestral (com cada turma formada, a princípio, em 8 períodos ou semestres), três desses componentes são sequenciais, de modo que se complementam e se articulam em um intervalo de 3 semestres, ao longo dos quais se relaciona, mais diretamente, ensino, pesquisa e extensão. Trata-se das disciplinas Projeto Interdisciplinar I (PROINTER I), Projeto Interdisciplinar II (PROINTER II) e Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC). Durante esse espaço de tempo em que são ofertadas, um só professor é responsável pelas três disciplinas, completando o ciclo formativo com uma mesma turma de alunos. Além disso, a proposta inicial é de que os professores do curso se alternem para ofertá-las, de modo que se tenha uma diversidade de enfoques via projetos interdisciplinares, alinhados às respectivas áreas de interesse e pesquisa.

Dito isso, este artigo retoma e analisa processos e conhecimentos construídos em uma das sequências formativas dessas disciplinas, ao longo dos semestres 2020-1, 2020-2 e 2021-2, a partir do desenvolvimento de um projeto didático (PD) voltado ao letramento acadêmico-científico de licenciandos e de estudantes da educação básica. A perspectiva didático-metodológica que orientou toda a formação mostrou-se diferenciada e uma oportunidade particular de formação pela pesquisa, sendo fundamentalmente autoral e buscando-se afastar do mero repasse instrucionista e reprodutivista (DEMO, 2015a). Haja vista que a proposta didática que se colocou em prática, mais que oportunizar a leitura e a produção de gêneros textual-discursivos³ da esfera acadêmico-científica — também reconhecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como pertinentes às práticas de estudo e pesquisa (BRASIL, 2018) —, encaminhou para a formação discursiva e científica, principalmente dos professores em formação inicial.

Assim, com as reflexões aqui desenvolvidas e mediante o diálogo entre universidade e sociedade (no caso, a partir da escola de educação básica), espera-se colaborar com possibilidades efetivas de práticas didáticas que encorajem e fortaleçam o ensino e a

³ Foge ao escopo deste trabalho discutir as questões conceituais imbricadas nas opções de nomenclatura por gênero textual ou discursivo. Mas, estando-se ciente das implicações do uso de uma e outra (cf. DIAS et. al, 2011), faz-se referência a ambas, considerando-se as diferentes dimensões que abarcam.

aprendizagem mais significativos para os envolvidos diretamente no processo, isto é, estudantes e docentes de ambas as esferas sociais. Isso porque o projeto realizado empreendeu novas possibilidades de abordagem de conteúdos de natureza técnico-científica, especialmente com os professores em formação inicial, valendo-se da oportunidade de tornar significativos tais conhecimentos, no sentido de servirem a propósitos reais, marcados por um contexto social específico. Tal qual a visão anunciada a partir da epígrafe deste texto, a expectativa é de que a experiência formativa aqui relatada se materialize como produtiva para os licenciandos que dela participaram diretamente, sendo, pois, apropriada por eles e ressignificada em suas práticas docentes futuras. Desse modo, esses professores estarão igualmente impactando seus alunos, dedicando-se a formá-los como leitores críticos e autores, instaurando-se, assim, um processo formativo de influência contínua.

O aporte teórico deste artigo advém dos Novos Estudos do Letramento, especialmente no que diz respeito a considerar o letramento como prática fundamentalmente social e situada. Além disso, dialoga-se com autores das áreas de Educação, de Educação em Ciência e da Linguística Aplicada.

Alfabetização e letramento acadêmicos e científicos

Alfabetização e letramento são temas que ainda hoje se mantêm em latente discussão, haja vista não haver consenso quanto aos conceitos e aos supostos afastamentos e proximidades entre essas práticas (FREITAS, 2019; SOARES, 2017; STREET, 2012; MARCUSCHI, 2001b; SOARES e MACIEL, 2000). A falta de concordância entre os estudiosos também se estende para a retomada dos termos quando se faz referência a alfabetização e letramento científicos ou quando se trata de se distinguirem ou de se associarem essas práticas no contexto da academia (alfabetização e letramento acadêmicos).

Diante disso, a começar pelos conceitos basilares de alfabetização e letramento, assumem-se neste trabalho as concepções propostas por Magda Soares, pesquisadora emblemática no campo de estudos da língua e da educação, segundo a qual há movimentos de afastamentos e proximidades entre alfabetização e letramento/letramentos⁴. Os conceitos se

⁴ Neste trabalho, também não se faz a distinção conceitual entre letramento e letramentos. Entretanto, reconhece-se a multiplicidade de práticas letradas existentes, as quais devem ser consideradas independentemente de valorações ou hierarquias.

distanciam quando se compreende que alfabetização, em sentido estrito, equivale ao ensino/aprendizagem da escrita como sistema, ou seja, à apropriação de uma tecnologia que permite ao indivíduo associar fonemas e grafemas (SOARES, 1998; 2017). Por sua vez, o letramento corresponde aos incontáveis usos sociais dessa escrita, os quais impactam a vida dos indivíduos que vivem em sociedades grafocêntricas, sejam estes alfabetizados ou não⁵.

Entretanto, conforme também destaca a autora, os termos não são inseparáveis. O ideal, segundo ela, é ensinar o sistema de escrita no contexto das práticas sociais que o empregam, o que implica alfabetizar letrando (SOARES, 1998). A dinâmica, então, requer trabalhar as habilidades específicas de cada uma dessas dimensões, ora paralelamente (em momentos distintos), ora de forma articulada, em cooperação (simultaneamente, uma servindo à outra) (FREITAS, 2017; 2019), de modo que a abordagem da língua não se afaste da língua-em-função (ANTUNES, 2003), sob a ótica sociointeracionista discursiva.

Como uma extensão desses conceitos, emergem as expressões alfabetização acadêmica, letramento acadêmico, alfabetização científica e letramento científico, em esferas sociais que requerem práticas e textos informados por padrões específicos. A princípio, os autores que trabalham com essas definições vão distinguir dois contextos particulares em que elas se realizam: o da academia (mais estrito) e o da ciência (este mais abrangente, de modo que também pode envolver os espaços da academia). Pensar esses cenários é relevante, já que, conforme Marcuschi (2008b), é preciso considerar as práticas de linguagem como sendo situadas e, portanto, características de cada domínio discursivo. Os gêneros que circulam na academia, por exemplo; nessa esfera, eles medeiam a formação inicial dos estudantes universitários, sendo apoio para a apropriação de conhecimentos e saberes profissionais e atinentes também ao exercício da pesquisa científica, própria desse contexto formativo. Tais textos marcam a constituição identitária de uma comunidade discursiva, no caso, a comunidade acadêmica.

A partir do que propõem Bertoldi (2020), Cunha (2017), Silva (2016), Lea e Street (1998), concebe-se aqui a alfabetização acadêmica e alfabetização científica como um “conhecimento inicial sobre”, nesse caso, sobre os padrões linguísticos e textual-discursivos

⁵ Diferentemente das concepções gerais, numa sociedade grafocêntrica, mesmo as pessoas analfabetas são letradas, porque são afetadas pela escrita em suas atividades diárias, para as quais pode ser que recorram a um mediador, leitor ou escriba; por exemplo, para leitura de uma informação em um cartaz ou para leitura e preenchimento de um formulário. Não há, nessa perspectiva, o iletrado.

das práticas de linguagem que acontecem na academia e/ou na área da ciência, bem como outras noções que permitam ao indivíduo participar da cultura discursiva desses lugares. Em contrapartida, o letramento equivale à própria participação discursiva com vistas a realizar linguisticamente os objetivos específicos delineados nos contextos da academia e da ciência (em associação ao conceito de gênero proposto por Marcuschi, 2008a, 2008b). O letramento compreende, assim, o desenvolvimento de competências e habilidades⁶ discursivas mediadas pela escrita, relativas aos usos e às vivências ativas dentro dessas esferas ou a partir delas; ou seja, implica, diante de demandas sociais, atitudes respaldadas por conhecimentos e saberes acadêmicos ou científicos.

A universidade, ou academia, é um dos lugares socialmente instituídos para a prática da ciência. Muitos dos textos que circulam nessa esfera são resultado de pesquisas de natureza científica. Dentre eles, por exemplo, estão os artigos científicos, as dissertações e as teses. Mas também, no que diz respeito ao cumprimento de créditos em disciplinas, é bastante comum que as práticas de linguagem se restrinjam a leituras de bibliografias diversas para reprodução em avaliações ou para apresentação de seminários, por exemplo, contando-se com o suporte de *slides* ou de outros recursos audiovisuais e verbais; ou leituras para compreensão de conteúdo e construção de resumos, resenhas, fichamentos. Estas, dentre outras possíveis, são tarefas didático-pedagógicas (CARLINO, 2013) que, a princípio, são demandadas por um professor; este é o interlocutor imediato pensado pelo estudante e a cuja demanda este pretende atender. Logo, nem sempre ou nem todos os alunos de graduação se envolvem ativamente no processo de letramento científico; certamente, sim, no de alfabetização científica, uma vez que, no mínimo, leem a respeito de realizações investigativas, conhecem padrões estipulados para as produções textuais desses domínios e as finalidades destas. É também por esses fatores que se tem certa clareza com relação a tais distinções: alfabetização e letramento acadêmicos, alfabetização e letramento científico.

Assim, uma vez que não necessariamente o letramento acadêmico alcança as práticas científicas, o PD retomado neste artigo buscou associar essas quatro dimensões, trabalhando-

⁶ Para competências e habilidades, assume-se a perspectiva delineada na BNCC: competência como algo mais geral, amplo e abstrato, que comporta também as habilidades. Refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Por sua vez, as habilidades são as aptidões em específico, as ações tangíveis que alguém realiza. Nessa ocorrência do texto, ambos os termos estão relacionados às práticas de linguagem mediadas pela escrita.

as sistematicamente e na perspectiva autoral (DEMO, 2015a). Buscou-se contribuir para a construção da imagem de pertencimento dos estudantes da academia à comunidade de cientistas, como atores⁷ de uma prática investigativa envolvendo leituras, reflexões, apropriação e construção de conhecimentos. Se os letramentos se constituem, então, como lugares de interação socialmente construídos e marcados pela escrita, os licenciandos desenvolveram competências e habilidades comunicativas e interacionais, isso muito além de conhecerem formalidades que constituem as práticas científicas ou de produção de textos acadêmicos. Eles lidaram com demandas sociocientíficas e buscaram atendê-las, tanto para fundamentarem a formação docente e legitimarem a identidade profissional, como para comunicarem questões científicas para o público que se interessa por esse tópico.

A proposta formativa ante as definições oficiais

Pedro Demo fala que se deve valorizar a pesquisa, a elaboração, a autoria, a autonomia, ações estas que levam à construção do conhecimento (DEMO, 2015a; 2015b). Para o autor, esta, sim, é uma formação para o saber pensar, na teoria e na prática. Orientado por essa perspectiva, o percurso formativo desenvolvido na tríade de disciplinas supramencionadas (PROINTER I, PROINTER II e SEILIC, cf. Figura 1), em 2020-1, 2020-2 e 2021-2 respectivamente, visou a um processo de educação científica que contemplou alfabetização acadêmica e científica e letramento acadêmico, tudo isso articulando-se para culminar no letramento científico de graduandos de um curso do curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, da UFU.

O projeto realizado emergiu, primeiramente, da necessidade de uma formação docente que desenvolva competências relacionadas à pesquisa como princípio educativo e à constituição do aluno e professor autores, como defende Demo (2006). Mas também visou instrumentalizar os estudantes da academia para lerem e produzirem textos que circulam nesse espaço, textos como fichamento, resumo, resenha e artigo científico — alfabetização e letramento acadêmicos.

A proposta didática empreendida, primeiramente, atendeu ao instituído pelas escolhas formativas definidas pela universidade em questão e pelo curso *locus* da realização das atividades (cf. UFU, 2018), escolhas estas também orientadas por documentos oficiais externos,

⁷ Dizemos atores porque são agentes, têm papel ativo em todo o processo.

dentre os quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) e, principalmente, a resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). No que diz respeito à educação superior, à qual damos mais atenção neste artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional registra que essa etapa de ensino tem, dentre as suas finalidades, os seguintes objetivos:

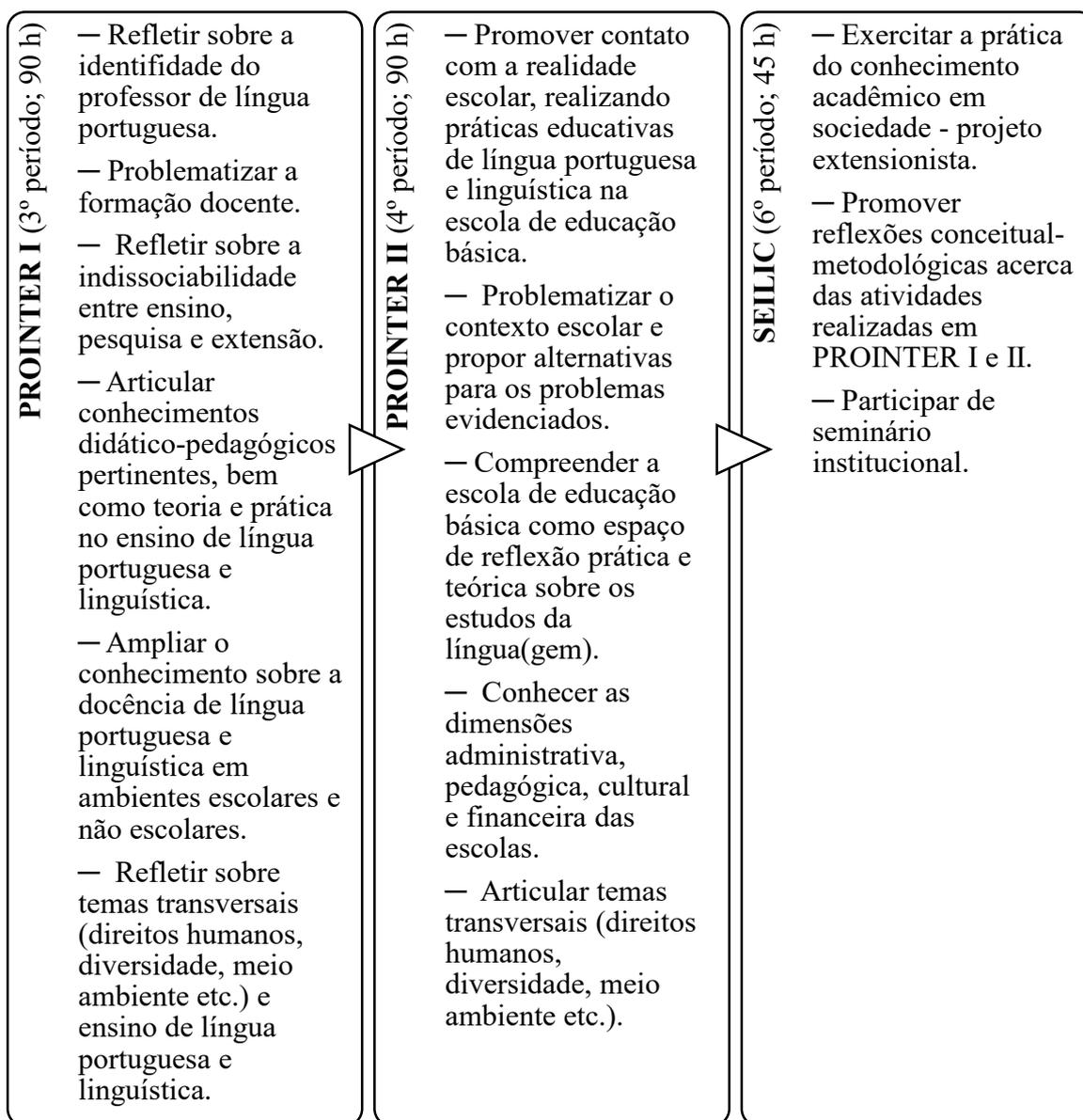
I – estimular [...] o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o *{sic}* desenvolvimento da ciência [...];

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2017, p. 32-33).

O projeto realizado buscou ir ao encontro desses propósitos e, de igual modo, ao desenvolver ação de extensão junto a estudantes da educação básica, também atendeu ao que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), que define conteúdos e habilidades a partir de diferentes esferas ou campos sociais, contemplando ainda como eixo de abordagem as práticas de estudo e pesquisa.



Fonte: Elaboração a partir de informações constantes no projeto pedagógico do curso (UFU, 2018).

Figura 1 – Objetivos das disciplinas práticas em foco

Conforme se vê nesse organograma, os objetivos traçados para cada uma das três disciplinas se complementam e se somam sequencialmente, de modo a levar o licenciando a ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre o exercício da docência na educação básica.

O movimento que se espera empreendido, como se pode ver a partir dos descritores, é de “reflexão → prática ↔ reflexão”. Isso porque, num primeiro momento, o enfoque é o conhecimento teórico e o pensar sobre a prática a partir do viés da teoria, haja vista que essa

atividade é anterior às vivências na realidade escolar e tem como comandos orientadores “ampliar o conhecimento”, “refletir sobre” e “articular conhecimentos”. Essa primeira etapa, portanto, centra-se no conhecer em teoria, mas, certamente, sob uma perspectiva crítica (“Problematizar a formação docente”, cf. Figura 1).

Já a etapa seguinte consiste em conhecimento adquirido com a prática pedagógica e/ou com a imersão no conjunto de circunstâncias que a envolve. Conforme os objetivos propostos para PROINTER II, empreende-se, por meio dessa disciplina, uma aproximação concreta dos estudantes de licenciatura com a realidade da escola de educação básica. Nos tópicos elencados para essa etapa, a escola, o contexto escolar e a realidade escolar são temas recorrentes, centrais nos processos de “conhecer”, “problematizar” e “compreender”.

Por fim, em SEILIC, a proposta é de que haja a retomada da prática, agora refletindo-se sobre ela de modo estreitamente associado à teoria. Evidentemente, nesse estágio, visa-se à formação científica dos licenciandos, já que requer o exercício legítimo do “conhecimento acadêmico” e a participação em um “seminário” institucional, portanto, acadêmico.

Embora se use a terminologia “acadêmico” em referência ao evento de que se participa nesse último componente, compreende-se que a natureza é científica, pois se esperam alguns produtos dessa ordem: a dedicação dos estudantes a uma análise teórico-metodológica das atividades realizadas ao longo das duas disciplinas anteriores, análise esta que deverá culminar minimamente em um ensaio ou relato que embase a apresentação dos estudantes no seminário, de forma embasada, reflexiva e crítica. Esse evento encerra as atividades desenvolvidas ao longo do encadeamento das três disciplinas. A dinâmica que movimenta e interliga as três disciplinas parece aproximar-se, assim, do que se propõe a partir do viés do campo de estudos da Linguística Aplicada: uma teoria que emerge da prática e uma prática informada pela teoria.

Orientadas a partir desses pressupostos, as disciplinas parecem voltadas, relativa e respectivamente, ao ensino, à extensão⁸, à pesquisa. Não necessariamente as práticas pertinentes a esse tripé da universidade aconteçam de modo estanque, uma vez que, desde o início do percurso formativo, já se tem clareza de que todo ele visará à formação científica do estudante, o que acaba requerendo destas leituras mais atentas, críticas e propositivas, portanto, acompanhadas de uma escrita autoral; tanto as leituras quanto as produções escritas realizadas desde PROINTER I devem contribuir com a produção dos trabalhos finais em SEILIC.

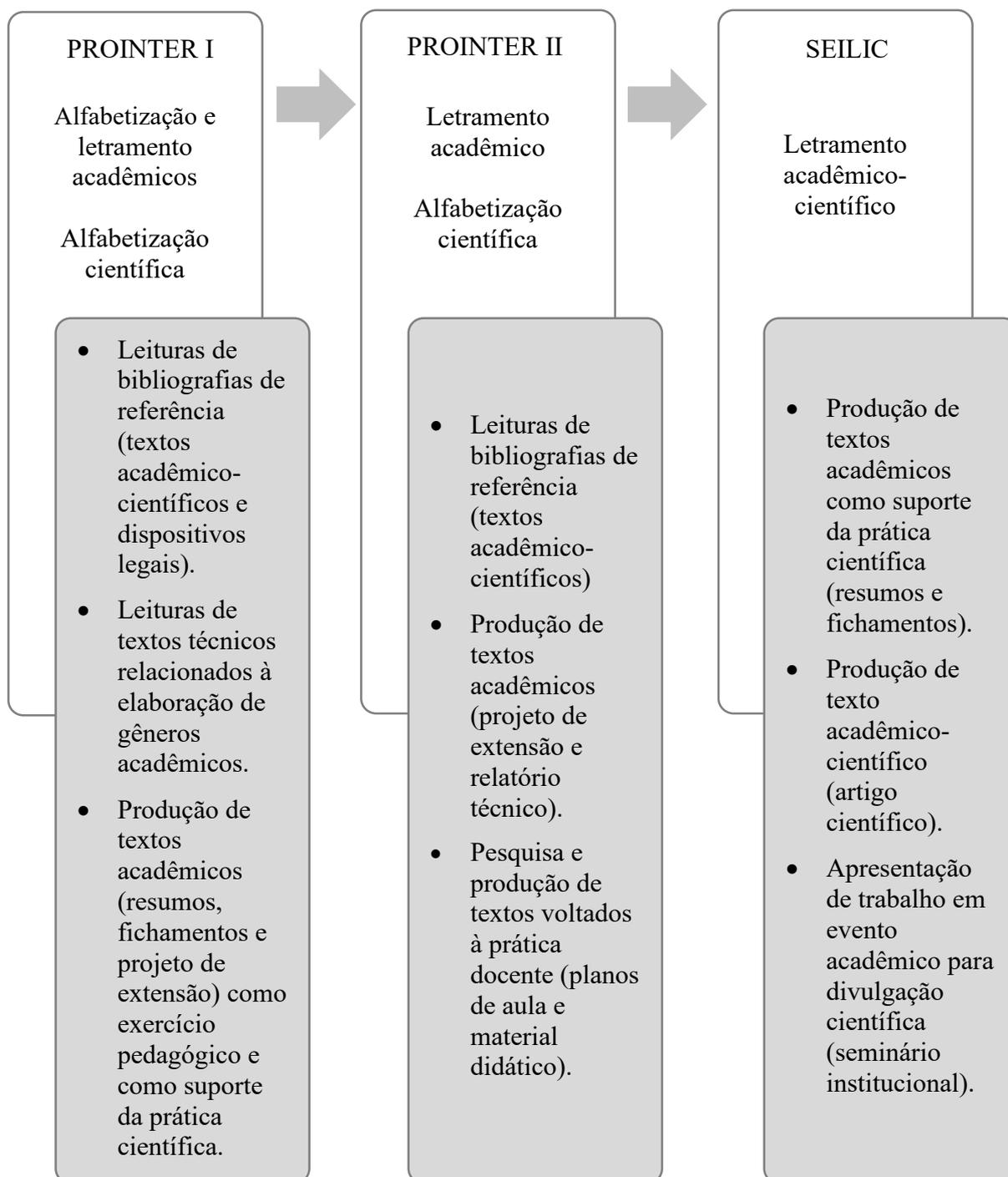
⁸ No contexto particular do curso em que acontecem, há discussões em andamento no sentido de que PROINTER I e PROINTER II atendam também à curricularização da extensão.

O percurso metodológico do projeto didático empreendido

No contexto do projeto em foco, as atividades desenvolvidas permitiram aos licenciandos vivenciarem tanto práticas de alfabetização e letramento acadêmicos como também científicos. Isso porque o projeto didático se desenhou como uma formação que, embora fundamentalmente pedagógica e de natureza técnica, não perdeu de vista a compreensão de conhecimentos científicos, a apropriação destes e sua retomada em demandas sociocientíficas emergentes de contextos reais de interação. Os professores em formação inicial puderam estudar a teoria, pensar a prática docente a partir desta, realizar a prática docente e ainda voltar a esta sob o olhar investigativo e crítico, embasado na teoria e nas inquietações provocadas pelas vivências concretas.

Nesse sentido, alfabetização e letramento nos campos da academia e da ciência articularam-se ao longo desse percurso, de modo que se pôde falar em alfabetização e letramento acadêmico-científicos (Figura 2). Como representado no organograma, ao cursarem PROINTER I, os licenciandos realizaram diversas leituras e atividades de natureza pedagógica, educacional. Além de documentos que regulamentam o ensino e a própria formação docente (BNCC e Projeto Pedagógico de Curso), leram artigos científicos, os quais foram sistematicamente desconstruídos a fim de se focalizar a estrutura que os define; também leram livros que tratavam da elaboração de fichamentos, resumos e resenhas, assim como textos exemplificativos desses gêneros, os quais foram, de igual modo, abordados pormenorizadamente, segundo suas particularidades estruturais e formais. Além disso, os estudantes produziram fichamentos e resumos a partir da leitura dos artigos, conheceram e consultaram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para produção de trabalhos acadêmicos, bem como responderam a estudos dirigidos.

A abordagem sistematizada dos textos acadêmicos nessa etapa teve como propósito fazer conhecidos e divisados seus esquemas habituais. Quanto aos fichamentos, resumos e resenhas, sua produção foi especialmente apresentada como ferramenta importante, tanto para aperfeiçoamento da competência leitora — uma vez que requer compreensão, reconstrução e reflexão —, como também para a escrita, haja vista aqueles textos registrarem informações que geralmente são retomadas em momento posterior, inclusive quando da apropriação do discurso do outro no formato de citações.



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 – Percurso do processo formativo empreendido com os licenciandos

As práticas de linguagem do contexto acadêmico retomado neste relato ganharam significado ao atenderem a fins interacionais, de forma que não envolveram leituras descompromissadas ou focalizadas unicamente na docente responsável pelas disciplinas. Esta,

como afirma Guedes (2009), seria uma falsa interlocutora, de modo geral, com interesse centrado em avaliar, não em responder às inquietações registradas nos escritos. De fato, as leituras e produções serviram como ferramentas de apoio aos próprios estudantes, constitutivas dos processos de investigação e produção pedagógica e científica; extrapolaram os conteúdos disciplinares e visaram à organização do pensamento e de informações que, posteriormente, constituíram material para a docência, um projeto de extensão⁹ e o ensaio ou artigo para a participação no seminário final na instituição.

Já o componente PROINTER II foi iniciado retomando-se os projetos de extensão outrora elaborados, agora corrigidos pela docente e reapresentados aos estudantes para revisão e reestruturações necessárias. Em seguida, os licenciandos passaram ao planejamento das 15 aulas que ministrariam, concomitantemente à divulgação dos cursos oferecidos e matrícula dos interessados. As aulas foram replanejadas conforme o andamento dos curso e as necessidades que foram se apresentando.

O trabalho realizado em nível da educação básica contemplou principalmente a leitura de artigos de divulgação científica e a leitura e produção de resenhas¹⁰. Estes são textos que, a despeito de constarem na BNCC, nem sempre são abordados nas escolas, principalmente de forma sistematizada. A resenha, por exemplo, pode ser trabalhada desde os primeiros anos do ensino fundamental¹¹, mas não é incomum que estudantes de graduação cheguem a essa etapa de ensino sem que conheçam ou tenham produzido tal gênero textual-discursivo. De igual modo, desconhecem, por exemplo, que o fichamento e o resumo são ferramentas importantes nas práticas de estudo e pesquisa, constituindo-se instrumentos para compreensão, seleção, organização e registro de informações e que podem, inclusive, auxiliar na produção de outros textos. Trata-se, portanto, de produções que se justificam para muito além de tarefas a serem

⁹ O grupo de estudantes matriculados em PROINTER I foi dividido em dois grupos e cada um desses elaborou um projeto. Os projetos propuseram cursos de extensão a serem ministrados à comunidade externa, especialmente a alunos da educação básica a partir do 9º ano. O foco foi trabalhar com esse público a leitura e/ou produção de textos acadêmicos ou das práticas de estudo e pesquisa, conforme nomeados pela BNCC. Os cursos aconteceriam dentro do planejamento de PROINTER II, sob supervisão docente, em ambiente escolar. Entretanto, o contexto de pandemia de Covid-19 exigiu que as aulas fossem ministradas no formato remoto.

¹⁰ Os projetos focalizaram as habilidades: EF89LP26 – Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.) (BRASIL, 2018, p. 185); EM13LP29 – Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas (BRASIL, 2018, p. 515).

¹¹ Conforme registrado na BNCC, habilidade EF05LP13, podem-se produzir resenhas focalizando, por exemplo, brinquedos ou livros infantis.

entregues a um professor para se comprovar leitura ou apropriação de estruturas linguísticas e textuais. De fato, o fim primeiro é atender a necessidades de interação, ainda que esta se dê entre o leitor-produtor e ele próprio, já que os escritos que ele produz deverão servir primeiramente a suas demandas pessoais, na tratativa de informações lidas por ele e as quais pretende registradas, reorganizadas, retomadas.

Por fim, a proposta de SEILIC consistiu em se revisitarem as práticas empreendidas em PROINTER I e II, associando-as de modo reflexivo, crítico e sob o olhar científico. Esse movimento culminou em uma produção de natureza acadêmico-científica, já que os gêneros acadêmicos foram retomados como suporte para um trabalho científico no campo da linguagem: a produção de um artigo científico centrado num relato de experiência, amparado em pressupostos teóricos do campo científico.

Uma vez já realizadas a maior parte das leituras bibliográficas e feitos os registros escritos a partir delas (fichamentos, principalmente, por favorecerem citações diretas e comportarem, ainda, comentários e citações indiretas¹²), os licenciandos passaram à escrita do artigo, recuperando as anotações e, assim, o embasamento teórico que informou a prática e que, agora, lhes estaria permitindo refletir sobre ela. Uma estrutura inicial do artigo, com definição de tópicos e de conteúdos a serem tratados, foi organizada e disponibilizada pela professora mediadora na plataforma *Google Docs*. Privilegiaram-se, assim, práticas de multiletramentos como estratégia de produção, com os autores interagindo em um arquivo de acesso comum, que lhes permitia contribuir com a produção do outro, tecer comentários, fazer revisões, dentre outras possibilidades.

O artigo foi aceito para publicação em um *e-book* organizado pela Pró-reitoria de Graduação da universidade. O trabalho foi, ainda, apresentado como comunicação oral no seminário institucional, marcando a prática de oralidade situada a partir da retextualização de um outro gênero escrito (MARCUSCHI, 2001a).

Encerrou-se, assim, o último semestre e, portanto, a tríade de disciplinas. As atividades contribuíram para que se estabelecesse lugar para a escrita acadêmico-científica (ou seja, de

¹² Há algumas divergências entre autores a respeito de como elaborar fichamentos. Entretanto, o livreto produzido por Weg (2006) reúne características importantes e definidoras do gênero a partir de um estudo bibliográfico relevante sobre o tema. Esse foi o material técnico que embasou a abordagem do gênero fichamento como texto auxiliar para a produção de outros gêneros acadêmico-científicos.

modo articulado) no contexto de formação dos graduandos, retirando o foco da leitura e da escrita esvaziadas de significado no que diz respeito aos fins a que servem.

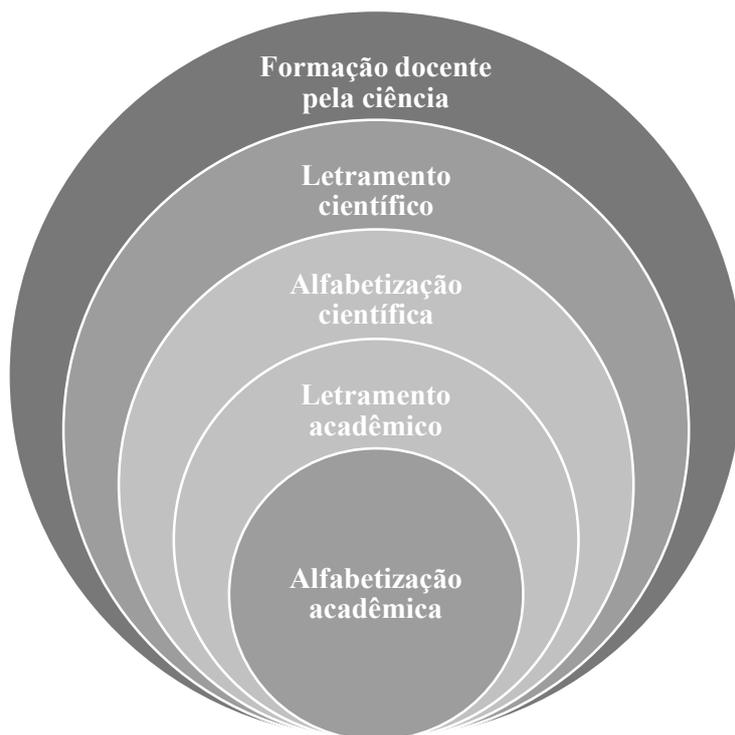
Considerações finais

O perfil de letramento dos alunos ingressantes nas universidades nem sempre inclui experiências anteriores com os gêneros que são comuns na academia, o que pode dificultar o desempenho nas atividades de leitura e escrita próprias do ensino superior. Também, uma vez nesse ambiente, nem todos os estudantes se envolvem com pesquisa científica. Esse conjunto de fatores alerta para a necessidade de uma formação que busque contemplar essas práticas e formas discursivas associadas a elas. Afinal, trabalhar a escrita acadêmica e científica de modo privilegiado na universidade é colaborar para maior divulgação da ciência, esta, inclusive, realizada com mais qualidade, haja vista requerer formas de comunicação específicas.

Em se tratando de formação docente nas licenciaturas, desconhecimentos nesses campos podem impactar negativamente a constituição identitária do professor, especialmente se o almejado for um profissional que, conforme a perspectiva de Antunes (2003, p. 108), “com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. A autora fala, assim, de um professor pesquisador, autor, que influenciará os alunos de modo que também se tornem autores e pesquisadores. Nesse seguimento, a leitura e a produção de gêneros do discurso acadêmico-científico, assim como a prática da pesquisa científica ao longo da formação docente inicial são uma base importante, principalmente se realizadas para além do cumprimento de tarefas e se servirem como ferramentas de construção de conhecimentos e como instrumentos de interação.

Diante disso, o projeto didático em que se centraram os relatos neste trabalho propôs a articulação de práticas de alfabetização e letramento acadêmicas e científicas com vistas à formação docente pela pesquisa junto a licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, da UFU. Cada uma das dimensões de alfabetização e letramento foi-se realizando, uma se somando à(s) outra(s), todas elas trabalhando em conjunto para um fim comum, a formação docente na perspectiva científica (cf. representação na Figura 3). Ao mesmo tempo, oportunizou-se a estudantes da educação básica um contato ainda incipiente com textos próprios das práticas de estudo e pesquisa.

A formação partiu de teorias de natureza técnico-acadêmico-científicas, que levaram os licenciandos a conhecer formas linguísticas e textual-discursivas próprias do discurso acadêmico. Também produziram textos dessa esfera visando a práticas investigativas de natureza científica a partir do exercício da docência. Essas ações tiveram como resultado a produção de um artigo acadêmico-científico publicado em um *e-book* e a retextualização daquele para apresentação de comunicação oral em evento acadêmico.



Fonte: Autoria própria.

Figura 3 – Alfabetização e letramento acadêmicos e científicos em articulação na formação docente

A expectativa é de que o licenciando, agora tendo sistematicamente vivenciado a educação pela pesquisa, pela reflexão, pela ciência, busque atuar nessa mesma dinâmica: pautando a sua prática na pesquisa, retomando a prática para refletir cientificamente sobre ela, educando-se, ainda, para a apropriação e a (re)formulação constantes daquilo que ensina. Além disso, espera-se que ele, sendo pesquisador e autor, também se dedique a formar estudantes que desenvolvam igual perfil, o que vai ao encontro do que já afirmava Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a

busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 14).

Para Freire, então, pesquisa e reflexão sobre a prática estão inerentes ao ato de ensinar. Nesse mesmo viés, o autor defende que ensinar não é transferir conhecimento pronto; é, sim, ajudar o estudante a construir a sua autonomia como ser que age no mundo. Foi nessa perspectiva, atendendo a esse fim, que o projeto relatado se materializou nas disciplinas PROINTER I, PROINTER II e SEILIC.

SCIENTIFIC EDUCATION OF THE TEACHER IN INITIAL TRAINING: AN EXPERIENCE FROM THE CURRICULARIZATION OF THE PRACTICE

Abstract – This article aims to report a formative course of academic-scientific literacy carried out with Portuguese language teachers in initial training. A sequence of didactic proposals was developed, culminating in the teaching practice exercised by undergraduates, who later summarized this experience under the investigative gaze of scientific research, also aiming at the dissemination of knowledge of this nature. In addition to articulating teaching, research and extension, the project undertaken dialogued with the BNCC and it was also aligned with the teaching training imbued with practice, but not empty of theoretical reflections. The actions reported contributed to the training of teachers as researchers and authors. The analyzes performed in this article were informed by the New Literacy Studies, as well as by the approaches of authors in the areas of Education, Science Education and Applied Linguistics.

Keywords – Academic Literacy. Scientific literacy. Teacher Training. Practice as a curricular component.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 25, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 115. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de agosto de 2022 – Seção 1 – Edição 166, p. 112. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-002-2022-08-30.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

CARLINO, P. Alfabetización académica diezañosdespués. **RMIE**, México, v. 18, n. 57, p. 355-381, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cWsmkrWxxvcm9RFvvQBWm5s/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015a.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015b.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interacções**, Santarém - Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.

25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. de O. **Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** desafios de alfabetizar letrando. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1927>. Acesso em: 26 set. 2022.

FREITAS, M. de O. Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, p. 39-55, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28531>. Acesso em: 21 set. 2022.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001b. p. 23-50.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6 especial - Escrita discente, p. 9-23, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. rev. e ampl., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOARES, M.; MACIEL, F. M. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy and Multimodality**: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil, March 9, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. **Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras**. Uberlândia: UFU / ILEEL, 2018. Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_lpdl_-_2019_1.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

WEG, R. M. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.