



PEREIRA, Bruno Gomes¹

VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA ESCRITA ACADÊMICA: PERSPECTIVAS ENTRE SOCIOPRAGMÁTICA E LINGUÍSTICA APLICADA

Resumo: O objetivo deste trabalho é problematizar a construção de vozes de alunos-mestre de uma licenciatura em letras, ofertada por uma instituição pública de ensino superior ao Norte do Tocantins. A Fundamentação Teórica está alojada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, mobilizando também pressupostos teóricos da Sociopragmática Dinamarquesa. A Metodologia é de caráter bibliográfico, partindo da premissa de que se trata de uma proposta de intervenção teórico-metodológica, que opera no plano das contribuições teóricas para, assim, repensar a prática. A referida proposta de pesquisa é relevante no contexto de ensino universitário, tendo em vista o papel basilar da escrita neste contexto, a qual revela forças ideológicas que a fazem ser como é.

Palavras-chave: Escrita Convencional. Escrita Reflexiva. Letramento Acadêmico. Linguística Aplicada.

Abstract: The aim of this research is to problematize the construction of voices of master students of a letters' degree offered by a public institution of higher education in North of Tocantins. The Theoretical Foundation is based on the interdisciplinary field of Applied Linguistics, also using theoretical assumptions of Danish Sociopragmatics. The Methodology is bibliographic, characterized by a proposal for theoretical-methodological intervention, which operates on the plane of theoretical contributions to rethink the practice. The research proposal is relevant in the context of university education, considering the fundamental role of writing that reveals ideological forces that make it what it is.

Keywords: Conventional Writing. Reflective Writing. Academic Literacy. Applied Linguistics.

INTRODUÇÃO

Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), esta proposta mobiliza diferentes áreas do conhecimento humano, na tentativa de problematizar a visão que pretendo desenvolver sob os dados de pesquisa. Dentre tais pressupostos, os principais são os estudos do letramento acadêmico e do professor (cf. KLEIMAN, 2014; KLEIMAN, 2013; LEA, 2014; SOARES, 2011; STREET, 1984), estudos sobre vozes sociais (cf. MEY, 2001; MEY, 1998) e formação de professores (cf. LÜDKE, 2001; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2008).

¹Doutor em Ensino de Línguas e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) será o principal aporte teórico-metodológico para microanálise linguística dos dados investigados (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014; HALLIDAY e HASAN, 1989; MARTIN e WHITE, 2005; THOMPSON, 2014).

Em linhas gerais, este trabalho consiste em problematizar a forma como o professor em formação inicial, aqui denominado de aluno-mestre, tem sua voz representada em produções textuais a partir da (re) apropriação do saber científico necessário à formação do saber docente. Assim, proponho uma investigação centrada na ideia de realocação teórica (cf. PENNYCOOK, 2010), realizada pelo aluno-mestre e evidenciada por representações de saberes na escrita acadêmica.

O *corpus* dessa investigação é constituído por Resenhas Acadêmicas (RA) e Relatórios de Estágio Supervisionado (RES) produzidos por uma turma de alunos-mestre de uma Licenciatura em Letras, ofertada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no *Campus* Universitário de Araguaína.

Prefiro chamar as RA e os RES de *gêneros discursivos*, desdobrados dentro de uma escrita acadêmica, em detrimento de *gêneros textuais*, pois os considero como entidades ideológicas semiotizadoras de práticas sócio interacionistas historicamente marcadas (cf. BAKHTIN, 2003). Obviamente, essa iniciativa não exclui meu interesse pelas marcas gramaticais na materialidade linguística dos gêneros em questão, sobretudo as que indicam a inserção de vozes de alunos-mestre, uma vez que tais marcas têm propriedades funcionais (cf. MARCUSCHI, 2007; MOTTA-ROTH, 2011).

Considero a escrita acadêmica como uma prática discursiva composta pela escrita convencional, representada pela RA, e pela escrita reflexiva profissional, representada pelo RES.

1. FATORES QUE MOTIVARAM A DESENVOLVER ESTA PESQUISA

A produção de textos escritos no meio universitário sempre esteve, de alguma forma, atrelada às atividades que desenvolvi no decorrer de minha trajetória acadêmica. Tais atividades me incentivaram, desde cedo, a enveredar pelos meandros investigativos do processo redacional de diferentes gêneros discursivos na universidade.

Enquanto cursava minha graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), executei vários projetos de ensino sobre produção de resumos e resenhas acadêmicas, tendo como público alvo alunos-mestre de diferentes licenciaturas. Os projetos, aos quais me refiro, eram vinculados ao Laboratório de Linguística da UEPA, no qual eu desenvolvia a função de estagiário na ocasião.

Mais tarde, já na condição de professor substituto da UEPA, lecionei disciplinas que tinham preocupação direta com a escrita acadêmica, tais como *Produção e Recepção de Textos*, *Redação Técnica e Estágio Supervisionado*, sempre utilizando a Linguística Textual (LT) como principal aporte teórico. Incluo este último componente curricular como importante à prática do processo redacional, pois acredito que o RES cumpre função precípua no desenvolvimento de uma escrita voltada à avaliação do desempenho acadêmico e docente dos atores sociais envolvidos (cf. PEREIRA e SILVA, 2014; SILVA, 2014; SILVA, 2012; SILVA e PEREIRA, 2013).

Entretanto, o incentivo maior em investigar gêneros discursivos produzidos em cursos de licenciatura nasceu enquanto eu cursava o Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (MELL), na UFT. Na ocasião, propus-me a investigar autorrepresentações na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio produzidos por alunos-mestre das

licenciaturas em Letras, Pedagogia e Matemática, do Estado do Pará. Tratou-se de uma pesquisa que se preocupava, portanto, em considerar os eventos de letramento que serviam como pano de fundo para a elaboração da escrita dos relatórios.

Minha investigação de mestrado revelou uma escrita reflexiva profissional limitada, embora os alunos-mestres tenham demonstrado conhecer alguns mecanismos textuais indicadores de reflexão. Nesse sentido, constatei que o complexo contexto universitário, no qual o professor em formação estava inserido, não oferecia condições capazes de redimensionar a prática de escrita acadêmica (cf. PEREIRA, 2014).

Os resultados de minha pesquisa me levaram a acreditar que o aluno-mestre não pode construir uma escrita resignificada, tal como se espera de um licenciado, sem estar inserido em um meio que lhe ofereça ferramentas capazes de desenvolver suas habilidades de letramento. Isso reflete a difícil situação em que se encontram os cursos de licenciatura no Brasil. A dificuldade a que me refiro engloba aspectos de diversas naturezas, como financeiros e pedagógicos. Todavia, não irei discorrer sobre eles aqui.

O resultado de minha pesquisa, apresentado sucintamente, aliado às discussões das quais participei durante meu percurso pelo mestrado, incentivaram-me a prosseguir com investigações nesse mesmo viés, propondo diálogos teóricos alojados na fronteira entre letramento do professor e letramento acadêmico.

De maneira mais precisa, a necessidade de desenvolver esta proposta de pesquisa tornou-se evidente enquanto eu exercia o papel de professor substituto junto à UFT, no câmpus universitário de Araguaína. Na ocasião, lecionei disciplinas de *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literaturas I e II*, na Licenciatura em Letras, e *Práticas de Produção de Textos*, em diversos cursos.

Durante essa experiência, percebi,

na escrita acadêmica, problemas semelhantes aos que encontrei no contexto acadêmico paraense, como a escassez de reflexões sobre a prática docente. Então, senti a necessidade de contribuir mais ativamente, buscando artifícios que pudessem promover um melhoramento redacional dos alunos-mestre, de maneira a utilizar essa mesma escrita como ferramenta para repensar a prática pedagógica.

Dos cursos que trabalhei, escolhi pesquisar a Licenciatura em Letras, por ter concentrado nela a maior parte de minha carga horária, contribuindo para os procedimentos de geração dos dados. Entre os diversos gêneros discursivos produzidos na universidade, decidi focar na RA e no RES por questões relacionadas à função pragmático-discursiva desempenhada por eles nos cursos de formação de professores.

A RA é um dos gêneros mais solicitados pelos professores no contexto acadêmico dessa pesquisa. Por isso, o aluno-mestre está em constante contato com a escrita desse gênero, que o incentiva a elaborar argumentos avaliativos em relação a uma determinada obra, ainda que, na maioria das vezes, não o faça da forma esperada. Orientada pela categoria do argumentar (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014), a RA mostra-se como um gênero capaz de introduzir o professor em formação inicial no universo do debate acadêmico (cf. BARROS e NASCIMENTO, 2008; MOTTA-ROTH, 2001; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; SILVA, 2009; WILSON e ABREU, 2010).

Já o RES é um gênero discursivo solicitado ao final da disciplina de estágio supervisionado, no qual o aluno-mestre se propõe a relatar as experiências vivenciadas durante sua passagem pela escola campo. Trata-se de um texto peculiar nos cursos de formação de professores, tendo em vista seu caráter discursivo, permeado por conflitos de poder advindos da assimetria entre escola de educação básica e universidade.

O RES mostra-se como elemento

frutífero para os estudos da linguagem, pois sua abrangência discursiva semiotiza questões relacionadas à prática docente de maneira mais pontual, em relação aos demais textos produzidos nas licenciaturas (cf. LOPES, 2011; SILVA, 2014; SILVA, 2012)

Compreendo que a RA e o RES são gêneros discursivos que apresentam finalidades distintas e que, por isso, são realizados textualmente por escolhas léxico-gramaticais diferentes. Entretanto, há de se considerar que, em ambos os gêneros, o professor em formação inicial tenta se (re) apropriar de diferentes textos para construir significados a partir da elaboração de sua própria voz. Esse vozejar do aluno-mestre pressupõe a articulação entre teorias que possam ajudá-los a (re)criar novos sentidos sobre o saber científico, ou mesmo, em alguns casos, construir objetos de ensino que possam auxiliar no processo da prática pedagógica.

Do ponto de vista linguístico, as tomadas de vozes dos alunos-mestre são evidenciadas por certas construções gramaticais que apontam para uma habilidade no manejo de elementos léxico-gramaticais (O'DONNELL, 2006; HALLIDAY e HASAN, 2006; McCABE e WHITTAKER, 2006). Conhecer os mecanismos gramaticais, além de indicar uma melhora na prática escrita, ajuda também, sobretudo, no desenvolvimento do professor enquanto “agente de letramento”, nos termos de Kleiman (2014; 2007). Falarei sobre isso mais a frente.

Dessa maneira, entendo que tanto a RA quanto o RES desempenham função catalisadora, tendo em vista que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades discursivas dos alunos-mestre, favorecendo as práticas de letramento em diversos domínios sociais, a começar pela sala de aula (cf. SIGNORINI, 2006).

Em síntese, acredito que essa proposta de pesquisa pode render ganhos positivos para as demais investigações que focalizam as práticas de letramento acadê-

mico e do professor, uma vez que tanto a RA quanto o RES são gêneros discursivos que podem vozejar um aluno-mestre capaz de (re) construir objetos de ensino a partir da apropriação das teorias mobilizadas durante a produção do texto.

2. TEORIAS MOBILIZADAS NA COMPLEXIFICAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa está situada no campo *indisciplinar* da LA. Portanto, não irei assumir a LA como teoria, mas sim como postura crítica para investigação acadêmica, de maneira a utilizar estudos de diversas áreas do conhecimento humano para a problematização do objeto de estudo (cf. MOITA LOPES, 2013a; MOITA LOPES, 2013b; MOITA LOPES, 2006a; MOITA LOPES, 2006b; SILVA, 2014).

O fato de conceber a LA como uma postura crítica que avança por zonas fronteiriças, nas palavras de Signorini (1998), suas propostas de diálogos teóricos são condizentes com o atual paradigma emergente, contraposto ao paradigma positivista conduzido pelo chamado “pensamento abissal”, como diria Santos (2007; 2010).

Considerando o enfoque do contexto acadêmico de uma Licenciatura em Letras, mobilizarei pressupostos teóricos dos estudos do letramento acadêmico e do professor (cf. DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2011; KLEIMAN, 2014a; KLEIMAN, 2014b; KLEIMAN, 2007; LEA, 2014; LEA e STREET, 2006), estudos sobre a formação do professor reflexivo (cf. LIBERALI, 2004; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LÜDKE, 2001; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2008), estudos sobre o currículo (cf. ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2006) e a teoria das vozes sociais (cf. BAKHTIN, 2003; BEZERRA, 2014; DAHLET, 2005; MEY, 1998; MEY, 2001; TEZZA, 2005).

Para esclarecer os critérios utilizados na escolha das teorias que mobilizo nessa

investigação, passo agora a uma breve explanação sobre cada uma delas. Antes, porém, é pertinente lembramos que, para fins metodológicos, a apresentação feita neste trabalho abarca apenas o recorte que pretendo considerar de cada teoria na complexificação do objeto de investigação, pois não é meu interesse fazer um mapeamento teórico exaustivo. São pontos relevantes para o procedimento indisciplinar assumido.

Léa e Street (2006) apresentam uma proposta de letramento acadêmico constituída por três modelos de referência: Modelo de Habilidades Estudadas, Modelo de Socialização Acadêmica e Modelo de Letramento Acadêmico. Da tríade apresentada, interesse-me mais diretamente pelo terceiro modelo, tendo em vista que este “focaliza a construção de significado, identidade, poder e autoridade. Coloca em primeiro plano a natureza institucional que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico” (LEA e STREET, 2006, p. 369).

O Modelo de Letramento Acadêmico me parece pertinente, pois atua diretamente na busca pela compreensão de uma escrita como prática capaz de agir, e construir sentido, sobre a postura docente em sala de aula (cf. FIAD, 2011; LEA, 2014).

Sobre isso, parece-me viável a articulação com o letramento do professor, pois, ao usar sua escrita como ferramenta para um redimensionamento de sua prática pedagógica, o aluno-mestre passa a ter status de “agente de letramento” (cf. KLEIMAN, 2014; KLEIMAN, 2007). O status que me refiro ao fazer uso das palavras de Kleiman não se esgota no fato de formar um professor que saiba escrever bem, como se retrata no senso comum. Refiro-me a um aluno-mestre que saiba se apropriar da teoria acadêmica em sua escrita, de maneira a usá-la como ferramenta potencializadora de habilidades pedagógicas para construção de um docente reflexivo.

É nessa ideia de professor reflexivo que é possível dialogar com os estudos da

educação que investigam a prática docente como ferramenta reflexiva. Zeichner, parafraseando Chocran-Smith e Lytle, acredita que:

reflexão significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Assim, a ideia de professor reflexivo que tento trazer para esta investigação não é de algo adquirido exclusivamente pelo contato com o saber dito universitário ou acadêmico, mas sim uma prática socialmente construída, em que o aluno-mestre possa se valer de conhecimentos de várias ordens, incluindo os conhecimentos práticos e escolares, adquiridos nas escolas campo, enquanto desempenha funções atribuídas aos estagiários (cf. DINIZ-PEREIRA, 2013; ZEICHNER, 2008).

Entretanto, há de se lembrar também a reflexão por ela mesma não diz muita coisa. É necessário conduzir esse professor a respeito de como ele deve refletir. Ou seja, devem-se criar situações que possam favorecer o desenvolvimento de práticas reflexivas (cf. ZEICHNER, 2008). Em se tratando do curso de licenciatura, é necessária uma visão global a respeito dos componentes curriculares e das possibilidades de comunicação entre eles, de modo a contribuir para o movimento reflexivo interdisciplinar. Estou me referindo aos estudos sobre o currículo, muito discutidos por teóricos da educação.

Acredito que os estudos sobre currículo podem ajudar a diagnosticar o perfil da Licenciatura em Letras da UFT, o que colabora diretamente para a compreensão das condições socioeconômicas de Araguaína, bem como da própria postura da universidade diante das constantes movimentações sociais. Logo, o currículo funciona como ins-

trumento representativo de uma sociedade em constante transformação, sendo, por isso, um espaço de disputa ideológica (cf. ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2006).

Aliada a essa visão, considero que a Pragmática, enquanto corrente dos estudos linguísticos ligada à importância da esfera enunciativa na construção de sentidos, pode contribuir para a complexificação do objeto de pesquisa. No campo dos estudos pragmáticos, interesse-me mais de perto por aquilo que Mey (2001) prefere chamar de *sociopragmática*, ramificação dos estudos da linguagem que se preocupa em analisar fenômenos linguísticos realizados em situações sociais concretas.

Da Pragmática de Mey, consideraremos o que o autor define como “vozes sociais”, pois entendemos que a escrita acadêmica é um espaço de conflito, onde o professor em formação inicial (re)constrói práticas discursivas promovidas por discussões orientadas durante as disciplinas cursadas na licenciatura. Assim, o aluno-mestre torna-se uma espécie de manipulador de diferentes vozes no momento da produção da RA e do RES. Pensamos que sua voz pode indicar tentativas reflexivas no momento em que o aluno-mestre consegue se (re)apropriar da teoria acadêmica ao mesmo tempo em que consegue manter-se vozeado.

Esse procedimento é a chamada “relocalização”, nos estudos aplicados da linguagem. Na visão de Pennycook (2010), o fenômeno da relocalização vai além de uma simples repetição. Ao se apropriar da teoria acadêmica, o aluno-mestre pode não apenas repeti-la em sua escrita, mas sim (re)significá-la, considerando condições ideológicas, temporais e espaciais específicas.

A figura abaixo mostra a concepção tripartida com a qual Mey concebe a projeção das vozes no âmbito social. A proposta do pragmatista do autor tem relação intrínseca com os estudos sociológicos de Bourdieu:

Figura 1: Tipos de Vozes em Mey (2001)



Fonte: Livre adaptação de Mey (2001, p. 22)

O esquema acima ilustra a existência de 3 tipos de vozes sociais: 1) a voz participante, de concepção fenomenológica; 2) a voz descritiva, que caráter estrutural, bastante difundida pelos linguistas teóricos e 3) a voz social, que tenta dar conta das manifestações da linguagem desde o individual ao coletivo.

Dos tipos de vozes apresentadas, utilizo o que Mey denomina de “voz social”², pois compreendo que o professor em formação inicial só tem sua voz reconhecida em seus registros acadêmicos por meio de um processo dialógico promovido por condições históricas e políticas dos cursos de formação de professores.

A concepção de voz, contida nos estudos de Mey, estabelece uma conexão direta com os estudos bakhtinianos da linguagem, pois ambos consideram que o texto apresenta um coro diferente de vozes que se interagem dialogicamente³. Os estudos do filósofo russo podem ajudar a problematizar a dimensão social e histórica dos alunos-mestre, produtores do *corpus* analisado, bem como compreender a instabilidade dos gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2003) e a polifonia dos textos a serem analisados.

Considero os professores em formação inicial enquanto atores sociais historicamente marcados e inseridos em uma rede de comunicações simultâneas, responsá-

²Mey (2001) argumenta ainda que a formação social não exclui a participação individual e social no processo de interação, englobando a sociedade como um todo.

³Bezerra acrescenta que “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (2014, p. 194).

vel por interligá-los a outros atores sociais, sejam eles humanos ou não humanos (cf. LATOUR, 2012; LATOUR, 2000; LATOUR, 1994; SILVA, 2012b; SILVA, 2011). Situá-los em uma dimensão extralinguística é fator determinante para a compreensão expressiva dos dados de pesquisa.

Todos os aportes teóricos apresentados aqui dialogam entre si e estabelecem possibilidades de leitura sobre o registro acadêmico materializado no corpus desta investigação. A intenção é colocar essas teorias em confluência de maneira a problematizar o objeto de pesquisa e, com isso, propor explicações mais consistentes sobre o processo de letramento acadêmico no contexto da licenciatura.

Em suma, o ponto de intersecção responsável por dar unidade às teorias que mobilizaremos está no fato de que elas são passíveis de articulação, pois se preocupam com fenômenos linguístico-sociais concretos, desempenhados em contextos específicos de uso da linguagem. Logo, todas são teorias que entendem a língua/linguagem como prática socialmente situada (cf. PENNYCOOK, 2010).

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

As RA e os RES, que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram produzidos por alunos-mestre devidamente matriculados em uma Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), ofertada pela UFT, *campus* Universitário de Araguaína.

O *campus* universitário da UFT, em Araguaína, mostra-se promissor no âmbito dos estudos da linguagem, abarcando cursos de diversos níveis da área de Letras, tais como: duas licenciaturas (sendo uma com habilitação em Língua Portuguesa e uma com habilitação em Língua Inglesa), mestrado profissional, além do mestrado e doutorado acadêmicos em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Dentre as habilitações ofertadas no referido *campus*, optei

por investigar a Licenciatura em Língua Portuguesa.

A metodologia que pretendo desenvolver na tese obedece ao perfil indisciplinar da LA, conforme apresentei anteriormente. Compreendo, então, que o perfil metodológico ora delineado converge com as propostas mais atuais da Teoria da Complexidade, paradigma de pesquisa emergente que convida o pesquisador a adotar uma visão mais inter/transdisciplinar sobre o objeto de estudo (cf. MORIN, 2011).

Nesse sentido, como já mencionei em seções anteriores, adotei a LSF como principal aporte teórico-metodológico, pois sua pertinência opera em duas razões: 1) a LSF é, por natureza, uma teoria social, pois considera fatores contextuais como motivadores para construção léxico-gramatical do texto, materializados pelas chamadas metafunções da linguagem⁴ (cf. BARBARA e MACEDO, 2009; EGGINS, 2004; FUZER e CABRAL, 2010; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2014). O perfil social da LSF a torna propícia às relações interdisciplinares, o que converge com os pressupostos metodológicos da LA; 2) Apresenta sugestões de pesquisa sobre produção de textos, concebendo-os como registros socialmente construídos. Essa postura, bastante difundida em países de língua inglesa, oferece subsídios capazes de redimensionar o ensino de línguas por meio de uma sucessão de procedimentos pedagógicos que articulam teoria e prática docente (cf. DEREWIANKA, 2003; PEREIRA, I. S. P, 2014; SILVA e ESPINDOLA, 2013).

A ideia de contexto, da LSF, também me parece pertinente para a compreensão dos dados desta pesquisa, pois considero importante localizarmos os dados gerados dentro de um meio social influenciado por ideologias diversas. Tem-se, então, o Contexto de Cultura e o Contexto de Situação. Não é minha intenção discutir a definição de contexto em LSF. Para maiores infor-

⁴Sobre a definição de metafunções, Halliday e Mathiessen afirmam que “os três componentes funcionais do significado ideacional, interpessoal e textual são realizados em toda a gramática de uma língua. Assim, na gramática, cada componente contribui com uma estrutura mais ou menos completa” (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004, p. 309, tradução nossa). Cada metafunção é materializada por meio de sistemas oracionais, tais como Transitividade (ideacional), Modo e Modalidade (interpessoal) e Tema (textual).

mações, consultar os trabalhos de Eggins (2004), Halliday e Hasan (1989), Martin e White (2005) e Silva (2014).

Tanto as RA quanto os RES apresentam discursos que distanciam os papéis entre universidade e escola. Essa assimetria de vozes caracteriza uma relação conflituosa entre instituições de ensino que influencia a produção dos gêneros discursivos em questão. A dissonância de vozes, a que me refiro, acontece de maneira implícita, de forma a empoderar determinados atores sociais em detrimento de outros, o que caracteriza um “poder simbólico”, nas palavras de Bourdieu (1989). É em meio a essas conturbadas relações que o Contexto de Cultura dessa pesquisa é desenhado.

Diante disso, compreendo que esse contexto deve englobar não apenas a UFT em si, mas também as escolas campo, as quais os alunos-mestre tiveram a oportunidade de visitar durante as atividades de estágio supervisionado. Assim, a separação entre escola básica e universidade, no momento da reflexão sobre a prática pedagógica, “representam fronteiras tênues ou fluidas” (SILVA, 2014, p. 84).

Como a licenciatura é o contexto onde ocorre a materialização do registro acadêmico de maneira mais imediata, considero a própria Licenciatura em Letras, aqui investigada, como Contexto de Situação. Trata-se de uma turma do turno matutino, na qual tive a oportunidade de trabalhar enquanto desempenhava função docente substituto na UFT, o que me possibilitou desenvolver uma proposta de pesquisa longitudinal, tendo em vista que me ponho a analisar RA e RES produzidos durante o percurso acadêmico dos alunos-mestre envolvidos.

Dessa forma, é possível afirmar que esta pesquisa é do tipo documental⁵, pois estou concebendo as RA e os RES como documentos semiotizadores de práticas sociais, nos quais os alunos-mestre projetam suas vozes recombinadas a outras vozes acadêmicas, estando atrelado intrinseca-

mente, portanto, à noção de gênero discursivo, já comentada anteriormente. Assim, parto do princípio de que a escrita, além de documentar práticas socioculturais, atua “na manutenção das relações de poder” (KLEIMAN, 2014, p. 187).

Logo, a análise documental do *corpus* dessa pesquisa permite delinear problemáticas ligadas ao letramento do professor, com vistas a promover questionamentos sobre a relocalização da teoria acadêmica como instrumento de (re) formulação da prática pedagógica e (re)criação de objetos didáticos para o ensino de língua e literatura.

Ainda sobre o tipo de pesquisa, o estudo de caso é pertinente aos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a investigação, pois tanto as RA quanto os RES foram produzidos por alunos-mestre de uma mesma licenciatura. O fato de exercer papel de professor substituto, na ocasião em que boa parte dos dados foi gerada, influenciou no momento da escolha da turma. Isso facilitou o processo de acompanhamento da pesquisa, oferecendo ferramentas eficazes no auxílio à produção escrita. Portanto, os dados foram produzidos a partir do mapeamento das problemáticas de atividades desenvolvidas em uma turma específica (cf. YIN, 2005).

Como se trata de uma pesquisa prevista para ser realizada durante os oito semestres letivos da referida licenciatura, gerei metade dos dados estimados, produzidos nos seis primeiros semestres já cursados pela turma.

Entretanto, considerando os dados que já tenho em mãos, é possível delinear mais precisamente algumas categorias de análise a serem mobilizadas para a escrita da tese, bem como os respectivos critérios adotados para isso. O *corpus* da pesquisa está constituído, até então, por treze RA e vinte RES, somando um total de trinta e três produções escritas.

As treze resenhas não foram produzidas durante as disciplinas de estágio que mi-

⁵Ainda sobre a pesquisa documental, Sá-Silva endossa o seu caráter interdisciplinar ao comentar sobre a importância de se analisar documentos no âmbito das pesquisas científicas, sobretudo as que estão inseridas nas Ciências Humanas e Sociais (cf. SÁ-SILVA, 2009).

nistrei. Portanto, não acompanhei o passo a passo da produção desses registros. As RA foram escritas durante a disciplina Morfologia, ministrada no segundo semestre letivo da turma na licenciatura. Esses textos foram cedidos pelo orientador desta pesquisa de doutorado, responsável pela disciplina de morfologia mencionada.

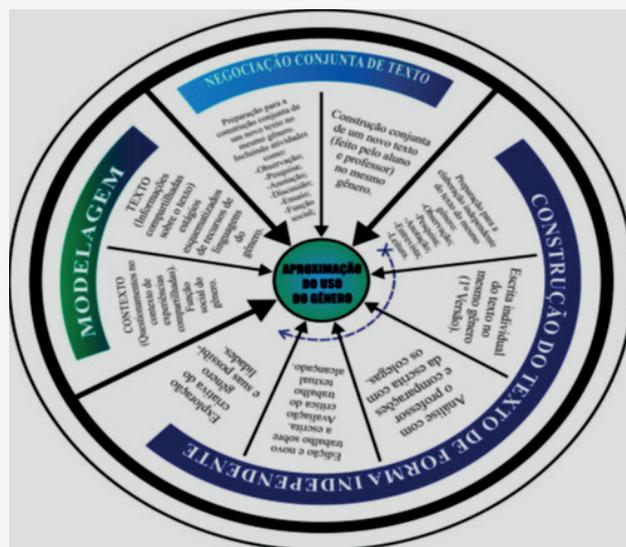
Considero essas resenhas como dados oportunos, pois permitem o início do mapeamento da escrita acadêmica dos alunos-mestre envolvidos. Além disso, o tema da obra resenhada também é pertinente aos meus interesses de pesquisa, pois discute justamente questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna. Trata-se do livro *Estudo da Gramática no Texto: Demandas para o ensino e a Formação do Professor de Língua Materna* (2011), no qual é focalizado o estudo da gramática a partir da noção de gênero textual.

Os vinte RES que compõem o *corpus* para análise foram produzidos durante as disciplinas *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I e II*, ofertadas no quinto e sexto semestres letivos, respectivamente. Lembro que ministrei essas disciplinas de estágio, me possibilitando a acompanhar o percurso da produção.

O primeiro estágio é destinado ao período de observação e o segundo, ao período de regência de aulas em escolas de ensino básico. Isso ajuda a entender a evolução dos textos, tanto no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica desempenhada, quanto no que corresponde ao registro acadêmico escrito em si.

Na ocasião, adotei um conjunto de metodologias pedagógicas orientadas pelo Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), iniciativa metodológica difundida pelos estudos da LSF como proposta para viabilizar o ensino de língua por meio de gêneros diversos. O CCMG propõe três fases distintas para produção do gênero discursivo, tais como mostra a figura abaixo:

Figura 2: CCMG



Fonte: Versão traduzida por Silva (2015)

A figura acima mostra um esquema para o ensino de gênero por meio de três fases distintas: Modelagem, Negociação Conjunta do Texto e Construção do Texto de Forma Independente. Evidentemente, ao tentar executá-lo, o CCMG admite adequações que o professor julgue serem necessárias, em razão das especificidades do contexto de pesquisa. Não apresentarei aqui uma discussão ampla sobre questões teóricas do CCMG. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Derewianka (2003), Gouveia (2014), Silva (2015), Pereira, I. S. P. (2014) e Silva, E. C. M. (2014).

Como os dados já estão em fase inicial de tratamento científico, apresento um quadro preliminar de categorias de análise, com as quais é possível identificar indicações de vozes de alunos-mestre por meio de escolhas léxico-gramaticais. Como a pesquisa está em fase de construção, tais categorias podem sofrer alterações a depender das particularidades dos dados. A criação das categorias de análise obedece a critérios de natureza semântico-discursiva, conforme apresento no Quadro 1:

Quadro 1: Categorias de análise e seus critérios semântico-discursivos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
Prática pedagógica como processo de letramento socialmente construído	Aluno-mestre reconhece o registro escrito acadêmico como instrumento mediador de práticas de letramento.
Concepções do aluno-mestre sobre a atuação do professor da educação básica	Elaboração de vozes do aluno-mestre que avaliam a atual conjuntura do ensino de língua e literatura nas escolas.
Desencontros entre universidade e escola de educação básica	Vozes do aluno-mestre que o percebem como autônomo, capaz de concordar ou não com teorias vistas na universidade e sua aplicação na escola de educação básica.
Inserção da voz do aluno-mestre como prática (re)significadora	Vozes do aluno-mestre que indicam (re)apropriação do saber científico em razão do letramento acadêmico e do professor, necessários à formação do saber docente.

Fonte: Autoria própria

Após a organização do *corpus*, obedecendo aos critérios elencados acima, serão feitas as microanálises no nível léxico-gramatical do registro acadêmico. Para tanto, utilizarei a análise do Sistema de Transitividade (Metafunção Ideacional), Sistema de Modo e Modalidade (Metafunção Interpessoal) e Sistema de Tema (Metafunção Textual), conforme as orações e complexos oracionais em que as vozes emergem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita na universidade tem sido fonte de pesquisas no âmbito acadêmico nacional e internacional. Muito se tem discutido a respeito da modalidade escrita na academia. Nesta pesquisa, retomo a tal temática, entretanto apontando para a especificidade do registro acadêmico reflexivo em comparação ao registro acadêmico convencional.

Acredito que uma escrita bem articulada e socialmente engajada, no contexto acadêmico da licenciatura, é fator basilar para uma prática docente mais reflexiva e crítica. Com isso, o professor se mostrará mais apto a atender as demandas de uma sociedade em constante transformação.

Espero que esta pesquisa, que ainda se encontra em fase embrionária, possa render ganhos interessantes para as demais investigações da área do letramento, bem como para despertar, no professor em

formação inicial, uma inquietação que possa conduzi-lo a uma prática pedagógica mais significativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília: UNB/PPGL, 2009. n. 10, v. 1, p. 89-107.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. O Ato de Resenhar na e para a Academia. **Revista Linguagem & Ensino**. jan./jun. 2008. Nº 1, v. 11, p. 33-57.

BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-200.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

DAHLET, V. A Entonação no Dialogismo Bakhtiniano. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Dialogismo e Construção do Sentido**. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 249-264.

DEREWIANKA, B. **Trends and Issues in Genre-Based Approaches**. SAGE: RELC Journal, 2003.

DINIZ, A. L. S. **Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas**: investigando relatórios de estágio supervisionado. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: En-

sino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista Educação e Contemporaneidade**. jul./dez. 2013. Nº 40, v. 22, p. 145-154.

DIONÍSIO, M. de L. Literacias em Contexto de Intervenção Pedagógica: Um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Revista Educação**. 2007. Nº 1, v. 32, p. 97-108.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. London: Continuum, 2004.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I. **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.

FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**. 2ª parte 2011. Nº Especial, v. Eletrônico, p. 357-369.

FISCHER, A. Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. jan./abr. 2011. Nº 1, v. 6, p. 79-93.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, 2010.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão Leitora como Base Instrumental do Ensino da Produção Escrita. In.: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de (orgs). **Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 203-232.

GUERRA, M. M. **Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério**: Entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

GUERRA, M. M.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

GUERRA, M. M.; HASAN, R. Retrospective on SFL and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy**: Functional Approaches. London: Continuum, 2006. p. 15-44.

GUERRA, M. M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 2014.

GUERRA, M. M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 2004.

KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Estudos de Letramento do Professor: Percursos Metodológicos. In.: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens Teóricas e Metodológicas. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014a. p. 183-204.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In.: **Revista Signo**, 2007. V. 32, n. 53, p. 1-25.

- KLEIMAN, A. B. Letramento na Contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**. Ago./Dez. 2014b. N° 2, v. 9, p. 72-91.
- LATOUR, B. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**: Ensaio de Antropologia Simétrica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994.
- LATOUR, B. **Reagregando o Social**: Uma Introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.
- LEA, M. R. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e Aplicações. **Revista Filol. Linguíst. Port.** jul./dez. 2014. N° 2, v. 16, p. 477-493.
- LEA, M. R.; STREET, B. **The “Academic Literacies” Model**: Theory and Applications. *Theory into Practice*, v. 45(4), p. 368-377, 2006.
- LIBERALI, F. C. Getting Ready to Conduct a Reflective Session. **The Specialist**. 2004. N° Especial, v. 25, p. 23-38.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na Formação Crítico-Reflexiva de Professores. In.: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 103-130.
- LOPES, M. A. P. T. Estágio Supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 159-180.
- LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**. Abril/2001. N° 74, Ano XXII, p. 77-96.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/Agosto, 2012. N° 146, v. 42, p. 428-451.
- MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**: Appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- McCABE, A.; WHITTAKER, R. An Introduction to Language and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy**: Functional Approaches. London: Continuum, 2006. p. 1-11
- MELO, L. C. de. **Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**: práticas auto reflexivas de escrita. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- MELO, L. C. de.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013.
- MENDES, A. S. **Reescrita de Relatório Supervisionado como Prática Sustentável**

- na **Formação Inicial do Professor**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. In.: **DELTA**. vol.14, n.2. São Paulo, 1998.
- MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade**: Seminários de Pragmática. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs). **Linguística Aplicada**: Um caminho com diferentes acessos. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na Modernidade Recente: Contextos Escolares. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 15-38.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm Orientado a Pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-108.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- MOTTA-ROTH, D. A Construção Social do Gênero Resenha Acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Jul./Dez. 2001. Nº 38, v. [?], p. 29-45.
- MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por Engajamento em Práticas Sociais na Universidade. In: VIAN JR, O.; CALTABIANO, C. (orgs). **Língua(-gem) e suas Múltiplas Faces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p-135-161.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NININ, M. O. G. Pode ser... Poderia ser... O uso de Modalizações na Escrita Acadêmica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2014. Nº 1, v. 14, p. 175-197.
- O'DONNELL, M. Preface. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy**: Functional Approaches. London: Continuum, 2006. p. IX-XI.
- PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. Routledge, 2010.
- PEREIRA, B. G. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado**: Um estudo em licenciaturas paraenses. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- PEREIRA, B. G.; SILVA, W. R. Professores em Formação Inicial na Escrita Reflexiva Profissional: Abordagem sistêmico-funcio-

nal na Linguística Aplicada. In.: **Raído**, Dou-
rados: Editora da UFGD, v. 8, n. 16, p. 223-
242. – jul./dez. 2014.

PEREIRA, I. S. P. **Writing and the situated
construction of teachers' cognition**: por-
tfolios as complex performative spaces. Pu-
blisher: Routledge, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.
Docência no Ensino Superior. 4ª ed. São
Paulo: Cortez, 2010.

REIS, N. V. dos. **Letramento Digital no
Estágio Supervisionado Obrigatório em
Ensino de Língua Materna**. 2011. 151 f.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Lín-
gua e Literatura) – Universidade Federal do
Tocantins, Araguaína, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma refle-
xão sobre a prática. 3ª Edição. Porto Alegre:
Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento
Abissal: Das linhas globais a uma ecologia
dos saberes. **Novos Estudos 79**, CEBRAP,
p. 71-94, novembro 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ci-
ências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documen-
tal: pistas teóricas e metodológicas. **Revista
Brasileira de História & Ciências Sociais**,
Ano I, n. 1. 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao
complexo: O objeto da pesquisa em Linguís-
tica Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVAL-
CANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada
e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP:
Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I.
(org). **Gêneros Catalisadores**: Letramento
e Formação do Professor. São Paulo: Pará-

bola Editorial, 2006. p. 7-18.

SILVA, A. V. L. da. Produção de Resenhas
Acadêmicas: Os Recursos Linguísticos e a
Apropriação do Gênero. **Simpósio Interna-
cional de Estudos de Gêneros Textuais**.
Caxias do Sul: Agosto de 2009. p. 1-20.

SILVA, E. C. M. da. Leitura e Produção de
Gêneros Textuais na Escola. In.: SILVA, W.
R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de
(orgs). **Pesquisas em Língua(gem) e De-
mandas do Ensino Básico**. Campinas/São
Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 233-262.

SILVA, T. T. da. **O Currículo como Fetice**:
A poética e a política do texto curricular. Belo
Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, W. R. **Estudo da Gramática no Tex-
to**: Demandas para o ensino e a Formação
do Professor de Língua Materna. Maringá/
Paraná: Editora da Universidade Estadual
de Maringá, 2011.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do
professor em formação inicial nos estágios
supervisionados das licenciaturas. In.: SIL-
VA, W. R. (org). **Letramento do Professor
em Formação Inicial**: Interdisciplinaridade
no Estágio Supervisionado da Licenciatura.
Campinas/São Paulo: Pontes Editores,
2012a. p. 27-52.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso es-
colar**: o ensino de língua materna. Manaus:
UEA Edições (Editora da Universidade do
Estado do Amazonas), 2012b.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinari-
dade no espaço complexo de ensino e pes-
quisa. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/Agos-
to, 2011. Nº 143, v. 41, p. 582-605.

SILVA, W. R. Gêneros em Práticas Escola-
res de Linguagens: Currículo e formação do
professor. **Revista Brasileira de Linguísti-**

ca Aplicada, 2015 (no prelo).

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. R. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: Anais do XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL, 2014. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Idéia, 2014. p. 1991-2003.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Anpoll**. Florianópolis, Jan./Jun. 2013. nº 34, p. 259-307.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado da Licenciatura. In.: **Ráido**, Dourados: Editora da UFGD, v.7 , n.13, p. 37 - 60 jan./jun. 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Nº 13, v. [?], p. 5-24.

TEZZA, C. A Construção das Vozes no Romance. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Dialogismo e Construção do Sentido**. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 209-217.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd. Ed. London: Routledge, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.

Guia Acadêmico. 13ª ed. – Belém, 2008.

WILSON, V.; ABREU, A. R. Letramento Acadêmico: A Construção de Paráfrases em Resenhas. **Revista Solettras**. Jul./Dez.2010. Nº 20, Ano X, p. 76-90.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a Reflexão como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Revista Educação e Sociologia**. maio/ago. 2008. Nº 103, v. 29, p. 535-554.