PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL: ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL NA LINGUÍSTICA APLICADA

PRE-SERVICE TEACHERS IN THE REFLEXIVE PROFESSIONAL WRITING: SYSTEMIC FUNCTIONAL APPROACH IN APPLIED LINGUISTICS

Bruno Gomes Pereira[1]
Wagner Rodrigues Silva[2]

RESUMO: Neste artigo, realizamos uma articulação teórica entre pressupostos da Linguística Aplicada e da Linguística Sistêmico-Funcional, sendo esta última nossa principal teoria linguística para microanálise dos dados: relatórios escritos de estágio supervisionado obrigatório, produzidos por professores em formação inicial. Investigamos como esse professor, aqui denominado de aluno-mestre, autorrepresenta-se por meio da escrita reflexiva profissional dos referidos relatórios em uma Licenciatura Plena em Matemática. A metodologia investigativa é caracterizada pela abordagem qualitativa e pela pesquisa documental. Os resultados mostram que a escrita reflexiva profissional do gênero focalizado é pouco aproveitada para o empoderamento do aluno-mestre, no contexto da licenciatura. Apesar de os alunos-mestre conhecerem os mecanismos linguísticos indicadores de reflexão no texto, o contexto acadêmico não proporciona situações que os levem a desenvolver um olhar mais crítico sobre sua própria atuação em sala de aula da Educação Básica.

Palavras-chave: letramento do professor; escrita acadêmica; gênero textual.

ABSTRACT: In this paper a theoretical articulation between assumptions from Applied Linguistics and Systemic Functional Linguistics have been made. The latter is our main linguistic theoretical support regarding data microanalysis: written reports of mandatory teaching practice course produced by pre-service teachers. We investigated how the pre-service teacher represents him/herself through the reflexive professional writing of the above mentioned reports in a Mathematic Teaching Undergraduate Program. The investigative methodology is characterized by the qualitative approach and the documental research. The results show that the use of professional reflexive writing is taken for granted in the context of teaching undergraduate programs. Although pre-service teachers are acquainted with the linguistic mechanisms responsible by the reflection in the text, the academic context does not provide situations that enhance a more critical view about their own performance in the Basic Education classroom.

[*] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Professor substituto. E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com.

[**] Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Professor Associado I no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br.

Keywords: teacher education; academic writing; textual genre.

> [...] como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, os homens e mulheres homoeróticos, homens e mulheres em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada. (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

INTRODUÇÃO

De acordo com os dizeres da epígrafe deste artigo, a vida contemporânea produz diferentes conhecimentos, que colaboram para múltiplas leituras a respeito dos fenômenos no mundo. Nesse sentido, consideramos que a linguagem seja perpassada por diferentes ideologias capazes de construir identidades plurais[3].

No cenário típico de um mundo pós-moderno, é necessário levarmos em conta o que Moita Lopes (2006) chama de *vozes do sul*. Recentes pesquisas da área da linguagem procuram vozear atores sociais que estão situados em contextos periferizados socialmente. O propósito é compreender o que estas vozes *suleadas*[4] produzem em seus respectivos contextos de uso linguístico e refletir como tais vozes se despontam em um mundo globalizado, influenciando pessoas de todas as esferas sociais.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Na ocasião, focalizamos as Licenciaturas paraenses em Letras, Pedagogia e Matemática, então consideradas como *grupos periféricos* ao tomarmos como referência o próprio contexto social brasileiro (PEREIRA, 2014). Neste artigo, focalizamos apenas a Licenciatura em Matemática, mais precisamente, algumas autorrepresentações dos professores em formação inicial, construídas nos relatórios de estágio obrigatório dessa licenciatura, realizados numa escrita reflexiva profissional pouco desenvolvida.

Dois pressupostos guiam nossas reflexões ao considerarmos como grupo periférico a licenciatura a que se vincula o *corpus* aqui investigado. O primeiro relaciona-se à realidade do contexto acadêmico paraense comparado ao meio universitário de outras Regiões brasileiras. Ou seja, torna-se periférico pela própria ideia de marginalização que é conferida ao Estado do Pará em relação a outros Estados brasileiros. O segundo relaciona-se à ideia de periferização das próprias licenciaturas, quando comparadas a cursos de bacharelado na mesma região paraense.

---

[3] Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito das atividades científicas dos grupos de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq) e Sistêmica Através das Línguas – SAL (PUC-SP/CNPq). Contribui para o projeto de pesquisa "Escrita reflexiva profissional nas licenciaturas: da gramática o discurso" (CNPq nº 407572/2013-9; PROPESQ/UFT nº AG#001/2014).

[4] A forma verbal sulear é utilizada por Kleiman (2013), que faz referência à concepção de vozes do sul tratada por Moita Lopes (2006) em sua obra Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.

Para darmos vozes aos atores da pesquisa, situamos nosso trabalho no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), considerando, precisamente, os estudos do letramento do professor (KLEIMAN, 2008; 2007), bem como os estudos a respeito da própria abordagem não disciplinar da LA (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 1998). A LA apresenta um perfil essencialmente social, o que converge com o objetivo buscado neste artigo.

Para microanálise dos dados, mobilizamos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Na LSF, o texto é considerado como célula central de análise, onde ocorre a materialização das ideologias do contexto social em que é produzido. Para isso, nos estudos sistêmico-funcionais, compreendem-se as padronizações gramaticais como escolhas léxico-gramaticais motivadas por fatores extralinguísticos (cf. HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; EGGINS, 2004; GOUVEIA, 2009; SILVA e ESPINDOLA, 2013; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014; só para citar alguns), permitindo-nos articular texto/linguagem/sociedade.

A interface proposta entre LA e LSF, objetivando a microanálise dos relatórios de estágio supervisionado, é constituída por dois contrapontos entre essas vertentes de estudos: o fato de ambas serem, por excelência, abordagens sociais e interdisciplinares (SILVA e ESPINDOLA, 2013).

Além desta *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências,* este artigo está organizado em cinco principais seções: 1. *Interface entre LA e LSF*, estabelecemos um diálogo entre as duas abordagens, partindo do pressuposto de que ambas nutrem um olhar social a respeito dos estudos da linguagem; 2. *Conhecendo um pouco da* LSF, apresentamos algumas noções teóricas da abordagem sistêmico-funcional; 3, *Contexto de Coleta dos Dados,* apresentamos o contexto acadêmico onde os dados deste artigo foram produzidos e coletados; 4. *Metodologia para Análise dos Dados*, discorremos a respeito da metodologia de pesquisa adotada para o tratamento dos dados; e 5. *Autorrepresentações de Alunos-Mestre*, realizamos a microanálise dos relatórios de estágio. Essa última seção, por sua vez, está organizada conforme três categorias de autorrepresentações dos alunos-mestre identificadas na pesquisa: *Ressignificação da sala de aula pelo aluno-mestre*; *Concepção da escolha metodológica*; e *Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado.*

INTERFACE ENTRE LA E LSF

O mundo contemporâneo se desenvolve em meio a instabilidades sociais que configuram seres humanos igualmente fluidos. Logo, essa realidade dita líquida é resultado de uma sociedade pós-moderna, caracterizada por relações pessoais cada vez mais frágeis (cf. BAUMAN, 2004).

Em meio a tantos questionamentos, a língua é adequada às novas demandas sociais, convergindo com as transformações do ser humano e da sociedade. Portanto, é

impossível separarmos língua e sociedade, tendo em vista que uma sobrevive na outra, pois ambas são dinâmicas por natureza.

Os estudos da linguagem estão cada vez mais abertos às contribuições de outros campos do conhecimento humano, com o objetivo de compreender fenômenos da língua por ângulos diferentes, complexificando-os consequentemente.

Em outras palavras, as ramificações mais contemporâneas das Ciências Humanas procuram perceber a linguagem como elo entre diferentes domínios sociais, estando sujeita a múltiplas funções no momento da interação. Portanto, faz-se necessário considerar a linguagem como elemento essencialmente discursivo, o que implica dizer que, para a entendermos, é necessário mobilizarmos teorias não apenas linguísticas, mas também psicológicas, sociológicas, filosóficas, etc.

Nesse contexto, surge a LA que, concebida como inter/trans/indisciplinar, compreende os fenômenos linguísticos a partir de situações sociais concretas. Para tanto, os linguistas aplicados mobilizam diferentes teorias do saber humano com o propósito de analisar o objeto de estudo sob diferentes pontos de vista. A LA distancia-se cada vez mais da Linguística Teórica, aproximando-se de outras disciplinas, como a Sociologia e Educação, por exemplo.

Não estamos propondo aqui uma visão disciplinar da LA. Partimos da premissa de que a LA é, na verdade, uma nova perspectiva de se fazer ciência, quando o objeto de investigação é a própria linguagem. Concordamos com Signorini (1998, p. 100) ao afirmar que a LA é "uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas". Ainda a respeito do diálogo da LA com outras disciplinas ou campos do conhecimento, compreendemos que:

> Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

A literatura até aqui revisada ilustra o ponto-chave da pesquisa apresentada neste artigo: o diálogo entre a LA e outras áreas do conhecimento humano é algo que retrata a real complexidade do homem expressa por meio da língua, que é, nesse sentido, um instrumento semiótico. Nessa perspectiva, compreendemos ter "a concepção de língua na LSF como apenas um dentre os diversos sistemas semióticos existentes. Um aspecto diferencial da língua, no entanto, é que ela é o único dentre os sistemas semióticos capaz de descrever a si mesma" (VIAN JR, 2013, p. 126).

A partir do caráter semiótico da língua, procuramos estabelecer uma interface entre a LA e a LSF. A preocupação com o contexto de uso da linguagem parece ser o ponto de intersecção de ambas. Portanto, são teorias sociais por excelência.

A LSF é uma abordagem social, porque não desvincula a língua de seu contexto situacional e cultural. O texto é resultado de uma série de escolhas léxico-gramaticais, motivadas pelo meio extralinguístico. Portanto, é uma representação do contexto em que opera (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; GOUVEIA, 2009; SILVA e ESPINDOLA, 2013THOMPSON, 2014; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014; só para citar alguns). Assim, a interface entre LA e LSF emerge justamente do diálogo que ambas mantém com a sociedade contemporânea.

Outro contraponto importante na relação LA/LSF é o fato de ambas terem caráter eminentemente interdisciplinar. As pesquisas que compartilham essa abordagem não disciplinar, ao produzir ciência, valorizam diversas maneiras de estudar os aspectos da linguagem, podendo contribuir para a descrição tipológica dos usos das formas linguísticas.

Como a intenção desta pesquisa é justamente analisar a escrita reflexiva profissional, em relatórios de estágio supervisionado, a partir da descrição de autorrepresentações de alunos-mestre, a metodologia de análise textual oferecida pela LSF nos ajuda a entender o contexto maior de produção dos relatórios.

Dessa forma, a reflexão sobre as escolhas léxico-gramaticais do aluno-mestre pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes dos usos linguísticos e gramaticais na modalidade escrita da língua, especialmente no que se refere à escrita reflexiva profissional na licenciatura.

CONHECENDO UM POUCO DA LSF

Não pretendemos apresentar aqui um aporte teórico exaustivo da LSF. A abordagem sistêmico-funcional da linguagem concebe o texto como unidade central do processo interacional, sendo constituído por escolhas léxico-gramaticais motivadas por fatores pragmáticos. Para mais informações, consultar Eggins (2004), Halliday (1994), Halliday & Mathiessen (2004; 2014), Gouveia (2009); Silva e Espindola (2013) e Thompson (2014); só para citar alguns.

A língua é sistêmica, pois pode ser expressa de várias maneiras, e é funcional, tendo em vista que desempenha uma dada função social, de acordo com o contexto de uso. Na LSF, a língua é um instrumento sociossemiótico devido aos sentidos construídos a partir dela serem de ordem estritamente social (cf. HALLIDAY & HASAN, 1989).

Partindo desse pressuposto, a língua é apenas um instrumento sociossemiótico em meio a tantos outros disponíveis socialmente. O que a diferencia em relação aos demais é sua natureza metalinguística, ou seja, a língua é o único instrumento sociossemiótico capaz de se autodescrever.

A LSF é uma abordagem de caráter pragmático, a qual propõe o contexto como motivador das escolhas léxico-gramaticais no momento da produção textual. Estamos nos referindo ao que se convencionou chamar de *contexto de cultura* e *contexto de situação.*

As noções de contexto de cultura são motivadas pelas teorias do antropólogo Malinowski, que compreende a cultura do ponto de vista macro analítico. O autor acreditava abarcar questões sociais, políticas, ideológicas e econômicas por meio da noção de cultura (MALINOWSKI, 1935; SILVA, 2014a). Trata-se de um contexto maior, responsável pela configuração do gênero textual, o que determina a "natureza do código" (HALLIDAY, 1994, p. 14). Na pesquisa apresentada neste artigo, entendemos o contexto de cultura como o próprio cenário logístico, econômico e social do Estado do Pará, constituído por diferentes culturas.

Já o contexto de situação é um contexto menor, em relação ao de cultura, em que ocorre a materialização linguística do gênero textual por meio do *registro*. É neste contexto que, efetivamente, ocorrem as escolhas léxico-gramaticais por intermédio das metafunções da linguagem. Entendemos o contexto de situação dos dados investigados como as próprias licenciaturas focalizadas, onde ocorre, de fato, a produção dos relatórios de estágio supervisionado[5].

As metafunções da linguagem agem conjuntamente no momento da materialização do texto. Conforme Halliday (1994) e Halliday e Mathiessen (2004; 2014), elas são componentes funcionais da linguagem que atuam na língua como redes, uma vez que ocorrem simultaneamente. As metafunções estão diretamente relacionas às variantes de registro: *campo*, *relação* e *modo*. Cada variante está pontualmente articulada a uma dada Metafunção da Linguagem: *ideacional, interpessoal e textual*, respectivamente.

Devido às análises desenvolvidas do *corpus* da pesquisa, focalizamos mais precisamente duas das metafunções da linguagem apresentadas: a ideacional e a textual. Na primeira, a oração funciona como elemento de representação do mundo. Por meio dessa metafunção, o usuário da língua exprime sentidos e caracteriza o contexto de cultura e de situação. Trata-se de uma metafunção que se relaciona diretamente ao *Sistema de TRANSITIVIDADE,* que atua na organização do complexo oracional. Este, por sua vez, se estrutura em *Processos, Participantes* e *Circunstâncias*, conforme mostra o Quadro 1. Esse sistema se desenvolve por meio da relação entre grupos oracionais verbais, nominais, adverbiais, preposicionais e conjuntivos.

[5] É importante considerarmos que as delimitações que apresentamos aos contextos de cultura e de situação são apenas de natureza metodológica. É impossível demarcar com exatidão o alcance de ambos os contextos, uma vez que estes apresentam fronteiras instáveis.

Quadro 1: Sistema de Transitividade/Metafunção Ideacional

CATEGORIA LÉXICO-GRAMATICAL	RELAÇÃO NO NÍVEL ORACIONAL
Processos	Grupo verbal da oração
Participantes	Grupos nominais
Circunstâncias	Grupos adverbiais, frases preposicionais ou conjuntivas.

Nas análises apresentadas adiante, a ênfase recai nos Processos que apontam o aluno-mestre como sujeito do complexo oracional. Em LSF, entendemos o termo *Processo* como a categoria gramatical que designa a ideia de ação ou estado. Dizemos, então, que tais Processos são classificados em 6 (seis) diferentes tipos. São eles: Material, Mental e Relacional – ditos processos principais –, e Comportamental, Verbal e Existencial – considerados processos intermediários, tendo em vista que sua condição semântica encontra-se entre os processos principais (cf. HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2014; só para citar alguns).

Na segunda metafunção a ser aqui considerada, a Metafunção Textual, a oração é vista como mensagem, sendo construída a partir da estrutura *Tema* e *Rema*. Esta metafunção engloba as demais, além de considerar também a textura das produções linguísticas. Para a metafunção focalizada, compreendemos por *textura* o resultado da interação entre as propriedades textuais de *coerência* e *coesão*.

A relação Tema/Rema opera no nível da coesão e, até mesmo, coerência, pois estabelece significados no texto entre termos *anafóricos* e *catafóricos* (EGGINS, 2004). Devido à incidência de escolhas temáticas marcadas nas análises dos dados investigados, nossa ênfase recai sobre o Tema, elemento que inicia a oração, compreende até o uso do primeiro elemento de valor experiencial[6]. O Tema é compreendido como "o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; ele localiza e orienta a oração no seu contexto. O usuário escolhe o Tema como seu ponto de partida para guiar o interlocutor a desenvolver uma interpretação da mensagem" (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2014, p. 89).

Dentre os vários tipos de Tema, citamos o simples, o complexo, o múltiplo, o marcado, o não marcado e, quando ocorrem em estruturas temáticas especiais, podem ser equativos, tematizados e predicados (cf. HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014; só para citar alguns).

Como nossa intenção principal é refletir a respeito do caráter semântico da estrutura temática da mensagem, não apresentaremos explanações exaustivas dos tipos de Tema. Nas análises dos dados, atentamo-nos às possibilidades de sentido que o seu uso causa na oração.

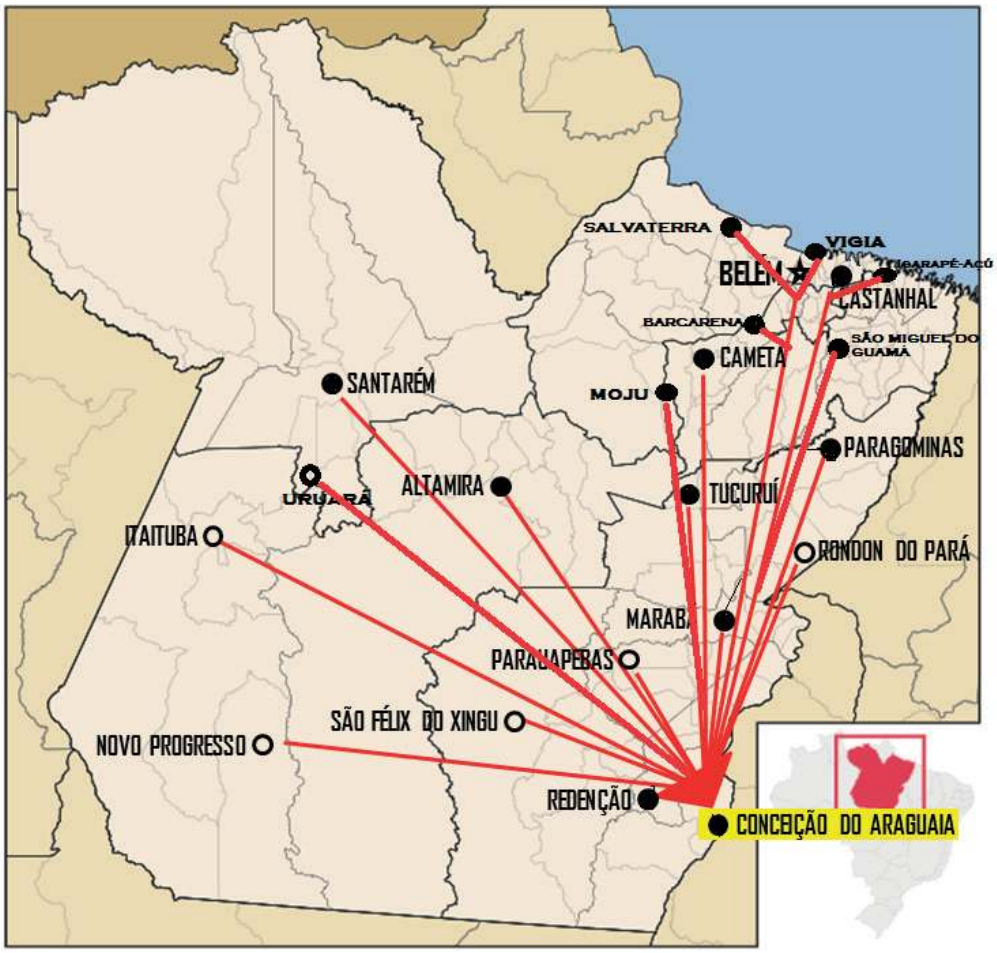
[6] De acordo com "o princípio orientador da estrutura temática", proposto por Halliday e Matthiessen (2014, p. 105), "o Tema de uma oração termina com o primeiro constituinte que pode ser o participante, circunstância ou processo. Nós referimos a este constituinte, em sua função textual, como Tema tópico".

CONTEXTO DE COLETA DOS DADOS

Os relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos em uma Licenciatura em Matemática, ofertada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), mais precisamente no campus universitário de Conceição do Araguaia, localizado ao sudeste do Estado. Analisamos 13 (treze) relatórios de estágio supervisionado produzidos ao final da disciplina *Prática de Ensino II*. Tais produções foram elaboradas por duplas de alunos-mestre. Essa disciplina caracteriza o contexto de situação focalizado na seção anterior deste artigo.

O mapa abaixo mostra o fluxo migratório para Conceição do Araguaia, contribuindo para caracterizar o contexto de cultura da região:

Figura 1: Fluxo migratório para Conceição do Araguaia



Fonte: Pereira (2014, p. 28)

Conceição do Araguaia é um município desenvolvido às margens do Rio Araguaia, tendo o turismo como uma das principais atividades econômicas da região. O intenso fluxo migratório, mostrado na Figura 1, faz de Conceição do Araguaia o maior campus interiorano de licenciaturas da UEPA, ofertando regularmente cerca de 7 (sete) diferentes licenciaturas. O campus central da instituição está localizado em Belém, capital do Estado do Pará. Na Figura 1, as linhas vermelhas, direcionadas para o município de Conceição do Araguaia, indicam o fluxo migratório mencionado.

Na licenciatura focalizada, o estágio supervisionado onde os dados foram produzidos corresponde ao período de regência de aulas pelo aluno-mestre, na Educação Básica. Devido à especificidade deste estágio, são recorrentes as autorrepresentações dos alunos-mestre nos dados investigados, tendo em vista que são relatadas situações em que o próprio aluno-mestre é o centro da ação.

As disciplinas de estágio supervisionado obrigatório somam um total de 400 (quatrocentas) horas, sendo divididas em duas disciplinas anuais de 200 (duzentas) horas cada, ofertadas nos dois últimos anos da referida licenciatura. O Quadro 2 ilustra a distribuição da carga horária no contexto das disciplinas de estágio supervisionado na Licenciaturas em Matemática:

Quadro 2: Carga Horária nas Disciplinas de Estágio

LICENCIA-TURA	DISCIPLINA	CH TOTAL	CARGA HORÁRIA PARCIAL			
			CH (3º ANO)	1ª PARTE DO ESTÁGIO	CH (4ºANO)	2ª PARTE DO ESTÁGIO
Matemática	Prática de Ensino I e II	400h	200h Semestrais	Observação de aulas no Ensino Fundamen-tal 2 e Médio	200h Semestrais	Regências de aulas no Ensino Fundamen-tal II e Médio.

Conforme o Quadro 2, na Licenciatura em Matemática, as atividades de estágio supervisionado obrigatório são desenvolvidas em 400 (quatrocentas) horas, durante as disciplinas *Prática de Ensino I* (ofertada no 3º ano desta licenciatura, quando o aluno-mestre apenas observa aulas) e *Prática de Ensino II* (período de regência de aulas do aluno-mestre na Educação Básica). Cada disciplina de estágio é ofertada com carga horária de 200 (duzentas) horas.

Outro ponto importante que contribui para a compreensão do contexto de situação de produção dos dados analisados é o fato de a licenciatura focalizada ser ofertada em regime modular. Logo, as disciplinas de estágio supervisionado não se estendem durante todo o semestre letivo, e sim durante poucos dias úteis. Essa situação faz com que as práticas do estágio sejam condensadas em razão do curto prazo para desenvolvimento das atividades, devido à própria logística de trabalho da instituição. Conforme

mostramos adiante, essa logística afeta diretamente a concepção de escrita orientadora da produção dos relatórios.

Comumente, a universidade em questão faz lotação de professores substitutos para ministrarem o estágio supervisionado, o que é justificado pelo número expressivo de docentes contratados na instituição. Na ocasião da produção dos dados analisados, as atividades de estágio supervisionado obrigatório foram ministradas por uma professora substituta com título de especialização. Entretanto, tal situação apresentava um agravante: a formadora, além de substituta, era também itinerante, ou seja, residia na capital do Estado do Pará e havia se deslocado para o campus de Conceição do Araguaia apenas para ministrar a disciplina de estágio.

Por isso, o estágio foi ministrado em um tempo ainda menor que o previsto, devido à formadora já ter compromissos profissionais em outras cidades em datas próximas ao andamento da disciplina ministrada. Esse contexto descrito não é algo positivo para o letramento do aluno-mestre, tendo em vista que as condições de oferta do estágio não oferecem subsídios para o aproveitamento mais significativo da escrita reflexiva profissional. A universidade acaba proporcionando poucos momentos de reflexão e troca de experiências sobre a prática pedagógica, entre os atores sociais que participam diretamente do estágio supervisionado obrigatório da licenciatura: aluno-mestre, professor-formador e professor-colaborador.

Além disso, o curto espaço de tempo do estágio não permite ao aluno-mestre desenvolver o processo de reescrita de seus textos. Ao final da disciplina de estágio, ocorre a entrega do relatório. Este gênero textual, por sua vez, fica indisponível para consultas posteriores, tanto pelo aluno-mestre que o produziu, quanto por quaisquer outros membros da comunidade acadêmica. A comunidade acadêmica parece ignorar o valor dos relatórios de estágio na formação inicial do professor. Essa situação resulta na construção de um currículo ou, até mesmo, de um letramento oculto, onde, por exemplo, ensina-se ao profissional em formação que a escrita é produto, diferentemente de um processo de contínuas reformulações e interações, conforme demonstraram Silva, Santos e Mendes (2014).

Pensamos que isso seja uma problemática bastante preocupante, tendo em vista que o procedimento de reescrita garante ao texto o aprimoramento tanto do ponto de vista linguístico, quanto do ponto de vista de desenvolvimento do caráter reflexivo que se espera desses textos (cf. SILVA e MENDES, 2012; SILVA, SANTOS e MENDES, 2014).

O relatório de estágio acaba sendo visto como um mero produto da burocratização da instituição, produzido apenas para resultar em uma avaliação ao final das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. A escrita reflexiva profissional desse gênero textual torna-se algo periferizado pelo meio acadêmico, tendo em vista que parece não ter participação significativa na formação do aluno-mestre que a produz (cf. SILVA, 2012; PEREIRA e SILVA, 2013; PEREIRA, 2014; SILVA, 2014b).

Quando bem aproveitado, o relatório de estágio supervisionado é instrumento de mediação para a formação de um professor mais crítico e reflexivo sobre sua própria prática pedagógica. Partindo do princípio de que os dados foram gerados no contexto acadêmico das licenciaturas, este gênero tem um papel importante, visto que pode interferir diretamente no desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico do professor (cf. KLEIMAN, 2007; KLEIMAN, 2008; SILVA 2012; só para citar alguns).

METODOLOGIA PARA ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa. Orientamo-nos a partir da abordagem interpretativista de análise dos dados. Logo, a interpretação realizada do *corpus*, em nossas análises, é conduzida pela visão de mundo dos pesquisadores, o que auxilia na retomada do contexto situacional de produção dos dados (cf. BORTONI-RICARDO, 2008).

O tipo de pesquisa adotado na investigação é o documental. Esta metodologia é pertinente partindo do pressuposto de que os relatórios de estágio são textos que podem desempenhar papel de instrumento de mediação no desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos-mestre. Além disso, documentam a relação assimétrica entre escola de Educação Básica e universidade.

A perspectiva interpretativista dos documentos converge com a proposta social da LA, pois entendemos que a leitura feita do objeto de investigação depende da relação que é construída entre pesquisador e objeto pesquisado. Nesse sentido, a LA procura considerar fatores extralinguísticos que ajudam a tornar mais complexa a visão do pesquisador sobre o objeto analisado. No nosso caso, fazemos referência à escrita reflexiva profissional nos relatórios de estágio supervisionado.

A análise dos dados foi desenvolvida em duas etapas distintas. A primeira etapa corresponde aos procedimentos de escolha do *corpus.* Frente a uma incidência bastante expressiva de relatos em que o aluno-mestre se coloca como principal sujeito das ações relatadas por ele. Essas autorrepresentações nos ajudam a entender a escrita reflexiva profissional dos relatórios.

Definido o foco das análises, na segunda etapa da pesquisa, propomos três categorias de análise, que foram motivadas por escolhas léxico-gramaticais encontradas nos relatórios de estágio. As escolhas formam padrões gramaticais responsáveis por representar o próprio aluno-mestre no texto produzido.

No Quadro 3, apresentamos as categorias analíticas mobilizadas, bem como os discursos materializados por escolhas léxico-gramaticais do aluno-mestre a partir do contexto social de referência. As fronteiras entre as categorias não são delimitadas rigidamente, mas, para fins metodológicos, optamos pelas três diferenciações. Essas categorias orientam as análises apresentadas na próxima seção deste artigo

Quadro 3: Categorias Analítica e seus Discursos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DISCURSOS
Ressignificação da sala de aula pelo aluno-mestre	Aluno-mestre como transformador das habilidades dos alunos da educação básica e das práticas pedagógicas da escola campo de estágio.
Concepção da escolha metodológica	Avaliação do aluno-mestre sobre a metodologia que utilizou em sala de aula durante sua regência.
Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado	Avaliação geral que o aluno-mestre faz sobre sua própria atuação no estágio.

Na categoria *Ressignificação da sala de aula pelo aluno-mestre*, trabalhamos com autorrepresentações do aluno-mestre como principal ator social para o desenvolvimento das habilidades do aluno da escola básica. Portanto, é uma categoria analítica pela qual o professor em formação "se coloca como transformador da prática pedagógica" (PEREIRA, 2014, p. 96). Já na categoria *Concepção da escolha metodológica*, há considerações a respeito da metodologia que o aluno-mestre adotou durante sua regência. Neste caso, as autorrepresentações diagnosticadas, geralmente, desfavorecem a metodologia utilizada pelo professor colaborador da escola básica, mesmo que implicitamente, não representado o referido profissional como um interlocutor nos estágios. Por fim, a categoria *Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado* consiste em uma avaliação geral sobre a atuação do aluno-mestre nas atividades de estágio. Trata-se, portanto, da exposição panorâmica acerca de sua regência. Na maioria dos casos, essa última autorrepresentação é localizada nos últimos parágrafos dos relatórios de estágio.

Para criação das categorias analíticas, partimos da premissa de que o aluno-mestre está inserido em um contexto acadêmico de assimetria entre universidade e escola básica. Nessa perspectiva, existem forças ideológicas, culturais e sociais que motivam as escolhas léxico-gramaticais dos enunciados pelos alunos-mestre. Nesse sentido, a LA converge com os pressupostos da LSF, ajuda-nos a compreender como o social interfere no linguístico, complexificando-o.

Nas análises desenvolvidas, criamos rótulos funcionais para identificar as seções dos relatórios de estágio investigados. Os rótulos ou títulos são eficazes para um entendimento funcional das seções dos relatórios. Os relatos semiotizados nos rótulos contribuem diretamente para construção de sentido do texto. Nos excertos analisados na seção seguinte, além do rótulo funcional, em caixa alta, disponibilizamos também, na parte inferior do quadro expositivo, o próprio título da seção de onde foram extraídos e o ano em que o relatório fora produzido. Os processos a partir dos quais o aluno-mestre se coloca como sujeito do complexo oracional foram sublinhados com ondulado.

AUTORREPRESENTAÇÕES DE ALUNOS-MESTRE

Nesta seção, apresentamos o percurso de análise das autorrepresentações dos alunos-mestre. Propusemo-nos a utilizar a LSF como aporte teórico-metodológico para realização dessas microanálises devido à grande relação entre seus princípios teóricos e os da LA (cf. SILVA e ESPINDOLA, 2013). Em outras palavras, a LSF nos ajuda a chegar à materialidade de um texto produzido por atores sociais fluidos e heterogêneos, conforme nos apresenta a LA.

RESSIGNIFICAÇÃO DA SALA DE AULA PELO ALUNO-MESTRE

No Excerto 1, os alunos-mestre ressaltam um ponto positivo, conforme suas concepções das aulas ministradas. De acordo com eles, após sua interferência na rotina da sala de aula por meio da regência, um aluno da Escola Básica, que não costumava participar das aulas, passou a se comunicar expressivamente durante a regência, tornando-se um *bom aluno*. Vale ressaltar que os alunos-mestre não explicam o que entendem como *bom aluno.*

EXCERTO 1

O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA

Uma observação interessante, a qual não podemos deixar de relatar, foi o fato de um aluno, desta turma, que não participava das aulas e com a nossa chegada passou a participar e por fim é um bom aluno que aprende com muita facilidade, esta foi uma das nossas conquistas durante este estágio.

Relatório de Estágio, 2010.

Na íntegra do relatório, o excerto acima é precedido por relatos do aluno-mestre a respeito de sua atuação em uma turma de 6º Ano. Os relatos são de natureza negativa no que se refere à atuação pouco expressiva do professor da Escola Básica. O mesmo discurso se repetiu na sequência do relatório, especialmente no Excerto 1 analisado.

Na Posição Temática, o grupo nominal (*Uma observação interessante*) é a maneira que os alunos-mestre encontraram para chamar a atenção para um aspecto positivo da regência. O grupo nominal aponta para uma tentativa argumentativa, voltada à Atividade Sociosemiótica do *Explorar,* mas sem muito sucesso, tendo em vista que o grupo está relacionado, na continuidade da oração, a construções textuais descritivas.

A tentativa de chamar atenção para algo considerado significativo continua pelo uso do Modalizador (*não*), que atribui uma Circunstância de Negação ao grupo verbal (*podemos deixar*), seguido do grupo preposicional (*de relatar*). A organização da transitividade, por meio da oração expansiva por elaboração (*a qual não podemos deixar de*

relatar), sugere que os fatos relatados a partir de então sejam vistos como motivadores para uma ressignificação em sala de aula.

O Modalizador (*não*) atribui uma Circunstância de Negação ao Processo Material (*participava*). Com as escolhas linguísticas, o aluno-mestre reconhece que a não participação nas aulas é um ponto ruim para o processo de aprendizagem. Entretanto, mais adiante, o uso da Circunstância na posição do Tema Marcado (*com a nossa chegada)* funciona como uma espécie de "divisor de águas". Os alunos-mestre se autorrepresentam como essenciais para a postura assumida pelo aluno da escola básica. A chegada dos alunos-mestre é representada como fator responsável pelo melhor desempenho do aluno.

O Processo Material (*passou a participar*), pelo qual o aluno-mestre faz referência ao aluno da escola básica como Ator, coloca os professores em formação inicial na posição de 'redentores'. Eles acreditam que, após intervenção no estágio, o discente pode se caracterizado como um *bom aluno.* Essa ideia é reforçada pelo uso da Circunstância de Modo (*com muita facilidade*) e de seu Processo Material (*aprende*).

No Excerto 1, os alunos-mestre sugerem que, para diagnosticar um aluno como bom, é necessário apenas que ele tenha facilidade em entender o conteúdo trabalhado em sala de aula. Funcionalmente, isso é comprovado pelo Atributo (*uma das nossas conquistas*), ao final do excerto. Essa crença pode não levar em conta outros fatores que influenciam na aprendizagem de um aluno ou que, mesmo, caracterizam o desenvolvimento das habilidades deste público. Logo, não considera os desafios mais recentes pelos quais a escola básica passa. Tem-se, assim, um olhar simplificado do aluno-mestre sobre a situação de ensino experienciada.

CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLHA METODOLÓGICA

No Excerto 2, o aluno-mestre relata suas experiências vividas durante o estágio. Ao mesmo tempo, ele deveria expor opiniões a respeito de sua inserção no contexto da regência de aulas de Matemática, na Educação Básica. Apresenta algumas considerações a respeito da metodologia aplicada nas aulas ministradas na escola básica, elencando alguns materiais pedagógicos que contribuíram para sua prática metodológica.

EXCERTO 2
PANORAMA DA PRÁTICA DO ALUNO-MESTRE EM CONTRAPOSIÇÃO À PRÁTICA DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA.
Na maior parte das aulas ministradas adotamos como metodologia o método tradicional de ensino através de aulas expositivas, também realizamos trabalho em grupos, e fizemos uso de material concreto, utilizamos um jogo envolvendo múltiplos e divisores.
Intervenções Didático-Pedagógicas, 2010.

O Excerto 2 é iniciado pelo Tema Marcado (*Na maior parte das aulas ministradas*). O aluno-mestre afirma que não usou a mesma metodologia em todas as aulas por ele ministradas. Entretanto, trata-se da metodologia predominante em sua postura pedagógica, pois confessa ter sido a utilizada na maioria das aulas. Isso é importante no processo de autorrepresentação, pois sugere um aluno-mestre que optou por metodologias diferentes em situações de ensino.

Posteriormente, confessa-se tradicional. Por outro lado, admite que realizou trabalhos em grupos. Essa 'contradição' configura-se pelo alcance oracional dos Processos Materiais (*adotamos* e *realizamos*). Ainda sobre o Processo Material (*adotamos*), percebemos que a Meta (*o método tradicional de ensino através de aulas expositivas*) parece expressar gramaticalmente o que acabamos de mencionar. Da perspectiva sistêmico-funcional, notamos que a Meta é constituída por um grupo nominal extenso. O aluno-mestre sente a necessidade de explicar como este método tradicional se fez presente em suas aulas, no caso, por meio de *aulas expositivas.* Isso atribui uma caraterística um tanto descritiva, fazendo com que predomine a Atividade Sociossemiótica do *Reportar.* O fato de simplesmente recontar os fatos caracteriza um aluno-mestre pouco reflexivo em sua escrita.

A dimensão do *Reportar* estende-se durante todo o Excerto 2, por intermédio das escolhas léxico-gramaticais, com destaque para o elemento adverbial (*também*), que introduz uma justificativa pela escolha metodológica, porém apresentando apenas outro fato, ou seja, somente recontando.

O Processo Material (*realizamos*) e a Meta (*trabalhos em grupo*) reforçam a ideia do recontar e compartilhar experiências vividas. Nesse caso, é um fato relatado que serve para justificar o primeiro, no caso, a escolha metodológica pelo método tradicional. No plano semântico-discursivo, entendemos essas escolhas gramaticais como tentativa de reflexão, voltada à Atividade Sociossemiótica do *Explorar*. O aluno-mestre procura relacionar a ideia de tradicionalismo à possiblidade de se fazer intervenções em grupo. Entretanto, dizemos que este momento argumentativo não predomina no excerto, posto que o aluno-mestre acaba não desenvolvendo, nem justificando, esta relação, que foi apenas sugerida.

Mais adiante, por meio do grupo verbal (*fizemos uso*), que tem alcance de Processo Material, o aluno-mestre afirma ter feito uso de um *material concreto,* no caso, a Meta do processo ora referido. Todavia, não explica o que seria este material, nem esclarece também se esta 'concretude' está diretamente associada ao livro didático ou a qualquer outro aporte metodológico.

Outro Processo Material (*utilizamos*) usado ao final do Excerto 2 introduz a Meta (*um jogo envolvendo múltiplos e divisores*). Assim como ocorreu em excertos anteriores, o aluno-mestre utiliza grupos nominais extensos para enumerar conteúdos ministrados, sem muita articulação entre tais conteúdos e a maneira como foram, de fato,

trabalhados em sala. Essa realização linguística não é algo produtivo para o letramento linguístico, tendo em vista que o aluno-mestre não reflete, em sua escrita, a respeito da sua metodologia e das condições propiciadas na situação de estágio obrigatório. Partimos do princípio de que a construção das autorrepresentações acontece pela interação, o que solicita do aluno-mestre entender como a sala de aula e outros fatores contribuem para o andamento de sua prática pedagógica (KLEIMAN, 2005, p. 207).

Entretanto, nesse último caso em especial, a Meta mencionada estabelece, semanticamente, uma relação de causa e consequência. Em outras palavras, é como se o aluno-mestre não relacionasse tradicionalismo e movimento crítico de ação e reflexão de uma prática docente metodológica (LÜDKE e BOING, 2012).

AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO-MESTRE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Excerto 3 corresponde ao momento em que o aluno-mestre faz menção à metodologia que adotou em sala de aula, consequentemente autorrepresentando-se. Na íntegra do texto, este excerto é precedido por julgamentos autoavaliativos do aluno-mestre a respeito da regência desenvolvida. O trecho que analisamos é sucedido por breves informações sobre o fim do estágio, tais como a data do término e uma breve opinião, de apenas uma linha, sobre as atividades que foram desenvolvidas:

EXCERTO 3

O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA

As nossas aulas, a maioria, foram realizadas do modo tradicional, porém com êxito. E as que realizamos com dinâmica foram bem aceitas. Dessa forma, em nenhum momento não perdemos o controle da turma. Além disso, o respeito pelos alunos foi algo primordial em nossas atuações como docente. Por fim, não foi algo novo em nossas vidas, pois já tínhamos lecionado anteriormente.

Relatório de Estágio, 2010.

O Tema (*As nossas aulas, a maioria*) causa um efeito de sentido semelhante ao do Tema do excerto anteriormente analisado. Previamente, o aluno-mestre sugere que não utilizou uma única metodologia em suas aulas. Entretanto, adianta que a metodologia que ora relata foi a que predominou durante sua regência, tendo sido utilizada na maioria das vezes.

O grupo verbal, de alcance Material (*foram realizadas)* relaciona-se à Circunstância de Modo (*do modo tradicional*), com a qual, explicitamente, o aluno-mestre admite ter feito uso de uma metodologia tradicionalista. Entretanto, o elemento conjuntivo (*porém*) causa uma ideia de contrajunção. Logo, o aluno-mestre admite que o tradicionalismo seja algo que não caracterize necessariamente uma boa escolha metodológica. No entanto, na sequência, usa outra Circunstância de Modo (*com êxito*). Nesse mo-

mento, o aluno-mestre procura justapor a ideia de tradicionalismo e êxito em sala de aula, no sentido de que essa relação é, de fato, possível.

O Processo Material (*realizamos*), que tem como Ator a elipse da primeira pessoa do plural, apresenta a Meta (*as nossas aulas*), no início do excerto, e é modalizado pelo grupo adverbial (*bem aceitas*). Essa Circunstância confirma o êxito das aulas. De alguma maneira, o aluno-mestre lança mão de um discurso que se perpetua durante todo o relatório a que pertence o Excerto 3. Até o momento, as escolhas gramaticais parecem induzir à Atividade Sociossemiótica do *Reportar,* posto que o aluno-mestre, até então, apenas justapõe os fatos linearmente.

Entretanto, a partir da escolha do Tema Textual (*Dessa forma*), o texto parece enveredar-se pelo teor mais reflexivo. Em outras palavras, a escolha do marcador discursivo sinaliza o início de uma Atividade Sociossemiótica do *Explorar*, que conduz o restante do complexo oracional, predominando no excerto ora referido. Por meio desse elemento conjuntivo, o aluno-mestre passa a argumentar e demonstra querer justificar/explicar que é possível ser metodologicamente tradicional e obter êxito nas aulas.

A escolha pelo Tema Marcado (*em nenhum momento*), somada à escolha da Circunstância de Negação (*não)* causam um efeito de sentido no Processo Material (*perdemos*) e em sua Meta (*o controle da turma*). Logo, a estrutura oracional (Tema Marcado + Circunstância de Negação + Processo Material + Meta) materializa gramaticalmente a ideia de ser metodologicamente tradicional para não perder o *controle da turma*. Talvez esteja justamente na ideia de 'controle' a justificativa do êxito alcançado, mencionado pelo aluno-mestre.

O aluno-mestre se mostra conivente com o discurso pré-estipulado de que 'o professor que alcança êxito' é justamente aquele que consegue dominar a indisciplina de uma turma. Trata-se de um senso comum que parece povoar o imaginário de uma cultura escolar (SILVA, 2011). Mais uma vez, reportamos a ideia de sala de aula como espaço de poder, onde o aluno-mestre, no exercício da docência, é quem emite as ordens de comando.

O Tema Textual (*Por fim*) marca a conclusão do pensamento do aluno-mestre. A Circunstância de Negação (*não*) contribui no sentido do Processo Relacional (*foi*) para argumentar que a experiência vivida durante a regência que relatou não se tratava, propriamente, de uma novidade. O Processo Material (*tínhamos lecionado*), seguido pela Circunstância de Modo (*anteriormente*) remetem o leitor a ocasiões anteriores às relatadas pelo aluno-mestre. Ele se autorrepresenta como profissional seguro da metodologia que escolheu, pois parte do princípio de que já atuou outras vezes, logo tem experiência como regente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises realizadas, os relatórios de estágio supervisionado analisados apresentam uma escrita ainda bem incipiente quando nos referimos ao teor reflexivo. Partindo do princípio de que o relatório de estágio supervisionado é um gênero textual que demanda do aluno-mestre um poder de crítica e reflexão sobre a prática pedagógica, esperamos que essa produção seja mais bem elaborada, de maneira a contribuir com as práticas de letramento do professor em formação inicial.

Entretanto, frisamos que os alunos-mestre, responsáveis pela elaboração dos relatórios, *corpus* de nossa pesquisa, parecem conhecer os mecanismos linguísticos que apontam para uma escrita reflexiva profissional. Todavia, as problemáticas que identificamos, no contexto acadêmico de produção do relatório, não propiciam situações que levem o aluno-mestre a reflexões produtivas. A ausência de incentivo à reflexão afeta diretamente a escrita do relatório, tornando a escrita dos textos algo puramente burocrático.

A Licenciatura em Matemática apresenta problemáticas advindas da logística do próprio contexto universitário em que as disciplinas de estágio supervisionado são ofertadas. Por isso, acreditamos que tais relatórios refletem a formação do aluno-mestre produtor desses textos, uma vez que a ausência de reflexão nos textos analisados representa justamente a falta desta habilidade no meio acadêmico em questão.

Esperamos contribuir com os estudos do letramento do professor em formação inicial. Os resultados revelaram que a escrita reflexiva profissional precisa receber a devida atenção do meio universitário. Entendemos que esse tipo de escrita, peculiar das licenciaturas, ajuda a formar profissionais mais críticos e pensantes a respeito de sua própria prática pedagógica.

A ausência de incentivo à prática da escrita reflexiva do aluno-mestre não corresponde apenas a um problema envolvendo estratégias didáticas utilizadas na formação inicial do professor ou, até mesmo, à demanda por aprofundamento dos estudos aplicados envolvendo o uso do gênero relatório ou do registro reflexivo profissional nos estágios. Apenas a melhor compreensão linguística desse registro acadêmico, emergente nas licenciaturas, não proporciona uma resposta desencadeadora do empoderamento do letramento do professor. Existem problemas de política educacional, compreendendo a operacionalização da própria licenciatura, que afetam o trabalho acadêmico com a escrita nas disciplinas de estágio supervisionado. Esses problemas estão atrelados a demandas socioeconômicas e características culturais da região

Em síntese, destacamos que, ao investigar autorrepresentações dos alunos-mestre nos relatórios, ficou mais evidente a complexidade da problemática que envolve a formação de professores, a exemplo da Licenciatura em Matemática focalizada neste artigo. Portanto, do ponto de vista da pesquisa científica, o diálogo entre diferentes disciplinas do conhecimento é o percurso científico promissor para a proposição de respostas a de-

mandas da formação inicial docente. Em contextos sociais complexos, as manifestações linguísticas, por sua vez, configuram-se como um nicho significativo para diagnóstico das demandas e, consequentemente, para a produção de encaminhamentos desejados.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Amor Líquido:* sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma introdução à linguística sistémico-funcional. *Revista Matraga*, 2009. v.16, n.24, p. 13-49.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education, 1994.

_____.; HASAN, R. (Orgs.). *Language, context, and text;* aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th Ed. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN**,** C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: 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*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

_____. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso*, 2008. v. 8, n. 3, p. 487-517.

_____. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, 2007. v.32 n.53, p1-25.

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: Índices de transformação de saberes na interação. *In.*: KLEIMAN, A. B**.;** MATENCIO, M. L. M. (Orgs). **Letramento e Formação do Professor:** Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa***.** v. 42, n.146, p. 428-451, 2012.

MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and Their Magic*: *a Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. v. 2 (The Language of Magic and Gardening). London: Geoge Allen & Unwin Ltd/Museum Street, 1935.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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.

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

SILVA, W. R. *Considerações sobre o contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional*. Araguaína: UFT/PPGL, 2014a (no prelo).

_____. Linguística sistêmico-funcional como uma teoria para análise de dados em linguística aplicada: escrita reflexiva do aluno-mestre. *D.E.L.T.A*, 2014b (no prelo).

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

_____.Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. 2011, v.41, n. 143, p. 582-605.

_____; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional. *Revista da Anpoll***,** 2013, n. 34, p. 259-307.

_____; MENDES, A. S. Prática de reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. *Caderno de Letras*, Pelotas: UFPEL, 2012. n. 18, p.134-155.

_____; PEREIRA, B. G. Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado da Licenciatura. *Raído*, v.7, n.13, p. 37 – 60, 2013.

_____; SANTOS, J. S. dos; MENDES, A. S. G. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. *Raído*, v. 8, n.15, p. 71 – 93, 2014.

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

VIAN JR, O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. *In.*: MOITA LOPES, L. P. da**.** (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente***:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.