

**CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO  
E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL:  
DA INSTANCIÇÃO  
À MATERIALIZAÇÃO DA ESCRITA ACADEMICA**

Bruno Gomes Pereira (UFT)  
[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

**RESUMO**

Esse trabalho tem como objetivo analisar como a escrita acadêmica de professores em formação inicial, aqui chamados de alunos-mestre, foi influenciada pela intervenção do circuito curricular mediado por gêneros. Analiso mais precisamente a escrita acadêmica reflexiva profissional materializada em relatórios de estágio supervisionado. Como teoria embasadora, mobilizo os estudos da linguística sistêmico-funcional, tendo em vista seu caráter sociossemiótico. Para isso, tomo como relevante a ideia de instanciação e de metafunções da linguagem dos estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday. O *corpus* da pesquisa é constituído por cinco relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em letras de uma universidade pública no interior do Tocantins. A abordagem de pesquisa é qualitativa interpretativista e o seu tipo é documental, pois analiso relatórios de estágio supervisionado como produtos linguísticos semiotizadores de situações interacionais específicas. Os dados revelam que o circuito curricular mediado por gêneros pode ser uma alternativa positiva ao desempenho do letramento acadêmico do aluno mestre, o que lhe propõe uma formação inicial mais frutífera.

**Palavras-chave:** Letramento. Estágio supervisionado. Escrita acadêmica.

Tomamos a ideia de saber docente como o conhecimento específico que o professor constrói e do qual lança mão no exercício de sua profissão

(Ana Lúcia Horta Nogueira  
e Raquel Salek Fiad, 2007)<sup>5</sup>

## **1. Introdução**

A escrita na universidade tem sido alvo de estudos e problematizações constantes em diversas áreas do conhecimento. Ao tentar contribuir com as discussões sobre tal temática, desenvolvo este artigo que tem

---

<sup>5</sup> Fragmento do texto *Apropriação do Saber Docente: Aspectos da Relação Teoria e Prática*, no qual as autoras problematizam a definição de saber docente e como este saber é materializado por meio da escrita acadêmica.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

como objetivo analisar contribuições ao letramento acadêmico a partir da escrita de relatórios de estágio supervisionado por professores em formação inicial, também chamados de alunos-mestre, produzidos no contexto de uma licenciatura em letras, com habilitação em língua portuguesa, ofertada por uma universidade pública, localizada no interior do estado do Tocantins.

Estou inserido no campo *indisciplinar* da linguística aplicada, com ênfase mais direta nos estudos do letramento acadêmico. Considero-me um investigador de postura indisciplinar por dois motivos: i) por entender que a linguística aplicada não é uma disciplina, mas uma maneira inovadora de problematizar o olhar sobre o objeto investigado, sendo convergente com a proposta do paradigma da complexidade, tal como propõe Edgar Morin (2011); e ii) por compreender que a escrita acadêmica é uma maneira específica de materialização linguística ao semiotizar situações interdiscursivas da academia. Logo, pensar que uma só vertente do saber humano pode responder as inquietações sobre a escrita na universidade é ter, no mínimo, uma visão ingênua das potencialidades semântico-discursivas da modalidade escrita na academia. Por isso, mobilizo saberes oriundos de diversas áreas do conhecimento na tentativa de ampliar e complexificar a visão sobre a escrita acadêmica. (Cf. MOITA LOPES, 2013a; 2013b; 2006a; 2006b)

Diante disso, utilizo a linguística sistêmico-funcional como principal aporte teórico-metodológico para a geração dos dados, bem como para a microanálise dos mesmos, disposta na última seção deste artigo. Nesse sentido, me interesso mais de perto pela abordagem de teor pedagógico proposta pelos estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday, ao passo que adoto as orientações do circuito curricular mediado por gêneros como basilares para a intermediação entre as condições pragmáticas da escrita na universidade e a instanciação do registro escrito na academia.

O *corpus* é constituído por cinco relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos-mestre no contexto da disciplina de estágio supervisionado I, quando o professor em formação inicial relata o que observou durante o tempo que esteve em sala de aula. A disciplina ora mencionada foi por mim ministrada, quando desempenhava a função docente junto a universidade em questão. Durante esse período, me utilizei das orientações do circuito para influenciar a escrita dos relatórios de estágio supervisionado.

A abordagem de pesquisa é qualitativa, posto que a concepção interpretativista mostra-se como algo convergente ao atual paradigma científico (cf. TRIVIÑOS, 1987). Logo, proponho a ideia de que a qualidade dos dados tratados já nos oferece subsídios suficientes para nos ajudar a repensar a escrita acadêmica em outros contextos universitários.

O tipo da investigação é documental, pois analiso relatórios de estágio supervisionado, com resquícios de um estudo de caso. Tomo a ideia de documentação como uma medida de oficialização do discurso acadêmico, ao materializar situações interdiscursivas específicas, de maneira a nos servir, *a posteriori*, como dados de análise. Este tipo de pesquisa é muito comum nos estudos das ciências humanas e sociais, tal como nos mostram Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani, (2009) em seus estudos. Já os resquícios de estudo de caso recaem sobre o fato dos dados terem sido gerados em uma turma específica da licenciatura em letras. Nesse sentido, tomo o estudo de caso essencial para a geração dos dados, pois se mostra como forma de pesquisa capaz de nos fazer repensar alguns paradigmas (cf. YIN, 2005) sobre escrita no ensino superior.

Os dados revelam que a intervenção do circuito curricular mediado por gêneros foi ponto relevante para uma escrita acadêmica melhor elaborada, incentivando no aluno-mestre o despertar de habilidades de letramento acadêmico, seja pela ideia de escrita como mecanismo sociosemiótico, seja pela concepção de ressignificação da prática pedagógica através do melhoramento da escrita acadêmica. Isso me parece bastante importante, visto que os dados foram gerados em um curso de formação de professores.

Além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, esse artigo é constituído pelas seguintes principais seções: *Abordagem Pedagógica da linguística sistêmico-funcional*; *Letramento e Escrita na Universidade: Foco na escrita reflexiva profissional*; *Procedimentos Metodológicos: Geração do corpus e Análise e Tratamento dos Dados*.

## **2. Abordagem pedagógica da linguística sistêmico-funcional**

A linguística sistêmico-funcional teve origem como foco o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, é uma corrente funcionalista que não problematiza apenas o aporte teórico-metodológico baseado na léxico-gramática. A linguística sistêmico-funcional, por conseguinte, tem um

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

lado pedagógico fortemente explorado em países de língua inglesa, nos quais a abordagem pedagógica é bastante explorada em vários níveis de escolarização, até mesmo na alfabetização.

Estou me referindo ao que os estudos sistêmico-funcionais chamam de circuito funcional, que nada mais é do que um conjunto de procedimentos pedagógicos que auxiliam o professor no momento de sua execução da prática. Tentei me articular ao pressuposto didático da sistêmico ao gerar os dados na referida turma de letras, quando os alunos-mestre produziram os relatórios de estágio supervisionado.

Nesse sentido, me aproprio da nomenclatura circuito curricular mediado por gêneros proposta no cenário brasileiro, traduzido nos trabalhos de Wagner Rodrigues Silva (2015) ao problematizar o ensino de gêneros textuais a partir das orientações do circuito, assim como os trabalhos de Bruno Gomes Pereira (2015a; b) e Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia (2015). Por outro lado, não ignoro a contribuição de estudos de investigadores estrangeiros que, mesmo utilizando outra nomenclatura para designar o papel do circuito, também avançam nas investigações deste porte. Isso é retratado nos trabalhos de Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) Iris Susana Pires-Pereira (2014), Estela Inés Moyano (2013a; b; c) e Beverly Derewianka (2010), exímios pesquisadores da área em Portugal, Argentina e Austrália, respectivamente.

Wagner Rodrigues Silva (2015) propõe o circuito curricular mediado por gêneros como um conjunto de metodologias composto por três etapas distintas, porém indissociáveis, as quais serão mais esmiuçadas na próxima subseção. Para o autor, o circuito curricular mediado por gêneros é uma possibilidade pertinente para o ensino de gêneros textuais, de maneira a torna-los artefatos linguísticos de maior funcionalidade no contexto de cultura e situação do aluno da escola básica. Wagner Rodrigues Silva conclui, então, que o circuito oferece subsídios necessários para desenvolver habilidades de leitura e análise linguística de diferentes gêneros.

Não é minha intenção aqui problematizar e discutir a respeito da definição de contexto em linguística sistêmico-funcional. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (1989), Silva (2014b) e Wagner Rodrigues Silva e Eliane Espíndola (2013).

Nas pesquisas que fiz, as quais elenquei acima, me propus a analisar e definir o circuito curricular mediado por gêneros como uma meto-

dologia eficaz que pode otimizar o ensino de língua materna. Em Bruno Gomes Pereira (2015a), tento problematizar a definição de circuito curricular mediado por gêneros a partir dos estudos propostos por Wagner Rodrigues Silva (2015). Para isso, avanço um pouco mais no sentido de que me ponho a analisar a articulação entre o circuito curricular mediado por gêneros e a construção das identidades linguísticas de determinadas comunidades linguísticas. Logo, o conjunto de atividades do circuito é fundamental para que seja possível compreender a maneira como o contexto é materializado na instância entre o que é vivenciado é onde o registro é produzido.

Estou chamando de instanciação o caminho que a linguagem percorre entre as ideologias contextuais até a materialização linguística no nível léxico-gramatical (cf. THOMPSON, 2014). Logo, a instanciação é um pressuposto chave para compreender as materializações interdiscursivas da esfera pragmática que engloba a materialização das ideologias. Nesse sentido, o circuito curricular mediado por gêneros nos ajuda a compreender as especificidades de instanciação linguística responsáveis pela maneira como a léxico-gramática se revela no registro da escrita acadêmica.

Em Bruno Gomes Pereira (2015b), tento discutir a respeito das fundamentações teóricas do circuito curricular mediado por gêneros, bem como suas contribuições para o ensino de língua materna, a saber o desenvolvimento das habilidades de letramento linguístico na esfera acadêmica. Para isso, parto do princípio de letramento linguístico como algo relevantemente indispensável para um bom desenvolvimento redacional. Concordo com Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (2006) quando os autores revelam que o fato dos enunciadores terem conhecimento de marcas gramaticais que denotam reflexão é algo relevante para uma escrita melhor concatenada. Isso, por sua vez, propõe que o aluno-mestre tenha conhecimento dos mecanismos gramaticais que ajudam a constituir a esfera linguística do gênero textual produzido.

No cenário europeu, mais precisamente o português, tomo as pesquisas de Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) e Iris Susana Pires-Pereira (2014) como influenciadoras para novas investigações no âmbito ora mencionado. Gouveia analisa a produção de textos produzidos no contexto escolar por meio de um projeto de extensão desenvolvido e executado por alunos-mestre de uma universidade portuguesa. Para isso, o autor afirma que o circuito é uma possibilidade bastante significativa para o ensino de língua materna, dada a sua capacidade de otimizar práticas

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de letramento dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Nesse sentido, tomo a concepção de letramento adotada por Adriana Fischer e Maria de Lourdes (2011), também no cenário português. As autoras tomam a definição de letramento acadêmico como um conjunto de práticas interacionais e interdiscursivas propostas por sujeitos orientados não apenas no contexto acadêmico em si, mas também por toda a movimentação ideológica e discursiva que acontece no entorno do contexto acadêmico. Em outras palavras, não é possível entender o letramento acadêmico como algo pertencente apenas à universidade, uma vez que esta é diretamente influenciada por forças centrífugas e centrípetas que agem fora dos muros da academia.

Já Iris Susana Pires-Pereira (2014) problematiza questões mais voltadas para a definição de texto e gênero textual, mobilizando conhecimentos da área da teoria do texto, bem próxima do que propõe a Linguística Textual no Brasil. A autora analisa o portfólio como gênero textual importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos-mestre. Isso, conseqüentemente, está voltado à prática de letramento linguístico, já mencionado acima, muito problematizada nas pesquisas fora do Brasil.

No contexto argentino, destaco as pesquisas de Estela Inés Moyano (2015a; b; c) que vão desde a tentativa de definir o circuito e suas partes, até a execução do mesmo em contextos mais concretos do uso linguístico. Para isso, a autora analisa as contribuições do circuito ao letramento linguístico dos sujeitos envolvidos no processo, destacando sua intervenção pedagógica com qualidade, a robustez de uma escrita mais engajada e a contribuição que o circuito proporciona ao aluno da escola básica, no que tange ao conhecimento mais funcional dos gêneros textuais na vida de quem os mobiliza. Em suas pesquisas, a autora destaca ainda o papel gramatical na identificação do melhoramento da modalidade escrita, de maneira a reconhecer a evolução da escrita por meio das escolhas léxico-gramaticais.

Beverly Derewianka (2010) foca mais diretamente a teoria dos textos como uma teoria transversal na execução das práticas pedagógicas no contexto de ensino de línguas na escola. Nesse sentido, a autora munhe-se de estratégias persuasivas para pontuar com exatidão a evolução da modalidade escrita por meio da intervenção pedagógica. Dentre tais estratégias, cito a recorrência a fatores cotidianos que possam contribuir na funcionalidade dos gêneros textuais.

Na próxima seção, apresento o circuito curricular mediado por gêneros, tal como Wagner Rodrigues Silva (2015) propõe, ao passo que defino sucintamente cada etapa do circuito.

## **2.1. Circuito curricular mediado por gêneros**

O circuito curricular mediado por gêneros é um conjunto de procedimentos pedagógicos que servem como alternativa para que o professor possa utilizá-los de maneira a desenvolver as potencialidades linguísticas e discursivas dos gêneros textuais. Em outras palavras, o circuito é uma possibilidade de desenvolver as práticas de letramento em suas diversas instâncias sociais, a saber o poder de catalisação que tem para aprimorar as habilidades de leitura e análise linguística na produção textual.

Tomo o conceito de catalisação em Inês Signorini (2006), pois acredito que o circuito curricular mediado por gêneros pode otimizar as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos, na medida em que o circuito oferece subsídios necessários para o melhoramento da leitura e da escrita. Inês Signorini (2006), mesmo não problematizando as ações propostas pelo circuito, parte dos estudos aplicados da linguagem para questionar a importância do papel pedagógico em situações que envolvam o ensino e a aprendizagem em contextos escolares. Aos olhos da autora, a catalisação serve-se do melhoramento de quaisquer práticas de letramento que possam vir a ser desenvolvidas e adaptadas pelo aluno a julgar pelas especificidades pragmáticas em que se encontram.

Amplio a visão da pesquisadora acima ao tocar no motor da catalisação, quando sugiro que a definição de tal termo não engloba somente o desenvolvimento da leitura e da análise linguística em contextos de formação. A meu ver, o ato de catalisar também articula a noção de resgate de vozes socialmente desvalorizadas à não padronização e hegemonização da escrita na universidade (cf. PEREIRA, 2016). Entretanto, não entremos nesses meandros. Deixemos isso para situações vindouras.

Abaixo, segue uma ilustração do circuito curricular mediado por gêneros como maneira de didatizar o que venho escrevendo.

Conforme a **Fig. 1**, o circuito curricular mediado por gêneros é constituído por três etapas, a saber: i) modelagem; ii) negociação conjunta do texto; e iii) construção do texto de forma independente.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

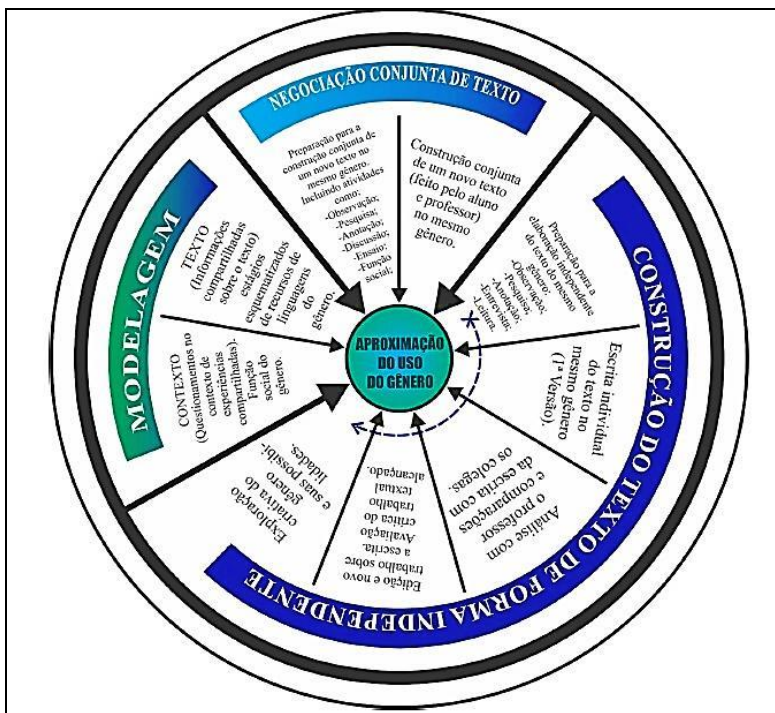


Fig. 1: Circuito curricular mediado por gêneros. Fonte: Pereira (2016, p. 76)

A modelagem é uma etapa inicial dos procedimentos pedagógicos orientados pelo circuito. Nela, o professor deve tentar incentivar os alunos a descobrirem a funcionalidade do gênero textual produzido. Para isso, o docente deve construir atividades pedagógicas que possam instigar o aluno a repensar o papel do texto produzido em seu contexto concreto de vida. Assim, o professor pode munir-se, a princípio, de questionamentos que motivem a reflexão, orientados, na maioria das vezes, pelos grupos nominais indicativos de perguntas investigativas, tais como *por que, como, qual o motivo de, para que serve*, dentre outros. É pertinente lembrar que, nesta etapa do circuito, o professor pode e deve munir-se de gêneros textuais diferentes, os denominados *gêneros satélites*, que podem contribuir no entendimento do aluno sobre um determinado texto, o que tomo como *gênero âncora*. (Cf. SILVA, 2015)



Já na etapa negociação conjunta do texto, o professor se vale, a princípio, da exposição e explicação de elementos léxico-gramaticais que, de alguma maneira, ajudam no mapeamento do gênero textual produzido (cf. MOYANO, 2013b); c). Logo, como se trata de uma proposta pedagógica da linguística sistêmico-funcional, seria interessante que o docente apresentasse aos alunos os princípios elementares da gramática sistêmico-funcional, sem necessariamente bombardear os alunos com os rótulos encontrados nas gramáticas sistêmicas. (Cf. HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004 e 2014; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2014)

Uma perspectiva parecida foi apresentada em uma pesquisa de Wagner Rodrigues Silva *et al* (2015). Na ocasião, os autores analisam a construção de objetos de ensino a partir das propostas pedagógicas dos estudos sistêmicos-funcionais ao elaborarem uma unidade didática. A investigação ocorre no contexto escolar, na periferia de um município do interior do Estado do Tocantins. Os autores, por sua vez, concluíram que é necessário trabalhar junto ao aluno o papel das escolhas léxicas, sem, no entanto, a necessidade de atrela-se aos rótulos gramaticais. Nesse caso, o letramento, mais precisamente o linguístico, ocorre de maneira espontânea, uma vez que o aluno demonstra seus conhecimentos interdiscursivos através das escolhas léxico-gramaticais que mobiliza. Ressalto que, durante toda a geração dos dados, os autores acompanharam a produção do texto, o que, conseqüentemente, lhes colocam na condição de uma espécie de coautoria dos textos produzidos. Ao final, Wagner Rodrigues Silva *et al* consideram os resultados positivos, ao passo que comprovaram que as habilidades de leitura e escrita foram melhoradas na medida em que o uso consciente dos mecanismos gramaticais serviram, aos olhos do aluno, como orientadores da prática redacional.

Logo, é nesta etapa do circuito que o professor pode trabalhar com a prática de reescrita junto ao aluno durante a produção do texto. Por isso, esta etapa tende a ser a mais longa, visto que o professor deverá construir o texto juntamente com os alunos, na medida em que mapeia os principais problemas apresentados na escrita docente. Estes, por sua vez, tendem a ser minimizados na próxima etapa do circuito. Portanto, tomo a reescrita como algo processual, uma vez que exige tempo e comprometimento dos sujeitos envolvidos. Como principais referências nessa área, elenco os trabalhos de Aliny Sousa Mendes (2014), Renilson José Mene-gassi (2013) e Maria Luci de Mesquita Prestes (2001). Os três autores, mesmo não tendo o circuito curricular mediado por gêneros como princi-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

pal referência metodológica, entendem que a reescrita de textos é algo necessário, uma vez que a escrita não pode ser vista como resultado e sim como processo.

Aliny Sousa Mendes (2014), em sua investigação de mestrado, pesquisa como a reescrita de relatórios de estágio supervisionado pode ajudar os alunos-mestre a otimizar sua escrita, de modo a desenvolver suas habilidades de letramento acadêmico. A autora utiliza-se da linguística sistêmico-funcional como principal aporte teórico-metodológico para as microanálises, pois acredita que os estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday, principalmente a metafunção interpessoal, podem responder, de maneira satisfatória, as demandas entre enunciadores durante suas situações interlocutivas. Assim, a pesquisa indica a reescrita como fator favorável, tendo em vista que cria situações de familiarização intensa entre o texto e o enunciador que o produziu.

Já Renilson José Menegassi (2013) acrescenta que o universo de formação inicial, por se tratar de cursos de licenciaturas, já demanda, por si só, a necessidade de reescrever o texto na medida em que o professor age como uma espécie de coautor do texto e não como simples revisor que aponta equívocos na escrita acadêmica. Nesse sentido, apenas identificar um problema na sintaxe gramatical dos textos não é suficiente para levar o aluno a refletir sobre sua escrita de maneira satisfatória. Logo, o autor entende a reescrita como uma maneira do professor se aproximar do aluno por meio de sua escrita, de maneira a possibilitar o mapeamento preciso das dificuldades mais significativas no manuseio dessa modalidade.

Enquanto isso, Maria Luci de Mesquita Prestes (2001), sob uma perspectiva mais linguística, entende que a “reescritura”, nos termos da própria autora, é algo basilar para o ensino de língua de maneira catalisadora. Portanto, Maria Luci de Mesquita Prestes é clara, quando afirma que a reescritura é basilar para a construção semântico-pragmática dos enunciados linguísticos, tendo em vista que “a leitura e a reescritura são um processo de construção do significado” (PRESTES, 2001, p. 1). Em síntese, a autora defende a natureza semântica do ato de reescrever, pois o vê como uma maneira de incentivar o aluno a escrever enunciados mais coesos e coerentes, algo bem próximo do que é proposto pela linguística textual no Brasil.

Já a etapa "construção do texto de forma independente" encerra as atividades propostas pelo circuito ao sugerir que, depois de toda uma dis-

cussão oral e escrita, o aluno já tenha condições de produzir o gênero âncora sozinho e satisfatoriamente. Nesse caso, espera-se que o aluno tenha condições de produzir um texto inteligível ao mesmo tempo em que ele saiba a funcionalidade social do que escreveu (cf. PEREIRA, 2015b). Esclareço que não estou lidando com a dicotomia certo *versus* errado, e sim com a ideia de aprimoramento da escrita, concebendo esta modalidade da língua como algo passível de melhora. Em outras palavras, o professor deve considerar o avanço e o esforço do aluno ao tentar materializar o registro que se pretende produzir.

Na próxima seção, discuto um pouco sobre a escrita na universidade, tendo como foco de discussão o que estou chamando de *escrita reflexiva profissional*.

### **3. *Letramento e escrita na universidade: foco na escrita reflexiva profissional***

Na redação acadêmica, é importante atentar para alguns fatores que, por um lado, podem ajudar a delinear o formato e o conteúdo de nosso texto na fase de preparação da escrita e, por outro, podem ajudar durante o processo de escrita e, mais tarde, na fase de revisão e edição de textos.

São com essas palavras que as autoras Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010) escrevem o primeiro capítulo da obra *Produção Textual na Universidade*, um dos mais emblemáticos livros contemporâneos sobre escrita no âmbito do ensino superior.

Inserida no campo da linguística aplicada, a referida obra é desenvolvida sob diversas instruções que versam sobre os principais textos produzidos na universidade. As autoras pontuam o resumo e a resenha acadêmica, bem como a construção de projetos de ensino produzidos por alunos de diversas formações. No entanto, reitero que o livro de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges não se esgota em apenas instruir a produção de textos. Seu foco maior está na forma como estes textos são propostos na universidade, considerando-os um reflexo do meio em que operam.

Logo, atrelo ao pensamento das autoras acima citadas à pesquisa de Maria da Graça Costa Val (1999), que discute a construção da textualidade a partir da visão da linguística textual. Para a autora, a textualidade é propriedade semântica, sendo subordinada à esfera pragmática em que opera. Portanto, o sentido do texto não está no próprio texto, em sua macroestrutura, nem no sujeito que o recebe. A textualidade, no caso o

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sentido do texto, é construída a partir da relação interdiscursiva entre autor, texto e leitor. No entanto, esta tríade está alojada em uma esfera maior que envolve critérios extralingüísticos e pragmáticos para a construção do sentido e compreensão da funcionalidade social do texto.

É por este viés que tomo o contexto acadêmico como âmbito específico de relações interacionais igualmente específicas. Em outras palavras, a produção de texto na universidade deve ser problematizada a partir da ideia de universidade como aparelho ideológico, uma vez que é um espaço perpassado por tensão e relações de poder. Este último é tomando por mim conforme a pesquisa de Maurizio Gnerre (1991), no campo dos estudos lingüísticos. A ideia de poder está associada ao pressuposto de dominação e legitimação social, o que gera um efeito de causa e consequência.

Nesse sentido, entendo que a escrita na universidade é uma maneira de materialização do poder e de outras propriedades ideológicas que podem ser visualizadas a partir das escolhas lexicais e gramaticais. Estou, portanto, me referindo às habilidades de letramento como incentivadoras na otimização da escrita na academia.

A concepção de letramento que considero está embasada nos estudos de Brian Vincent Street (2014; 1984), mais precisamente quando o autor problematiza a questão do letramento ideológico. Para Street, o letramento não se esgota apenas em saber ler e escrever, mas como o sujeito mobiliza estas habilidades em diversos domínios sociais.

De maneira mais precisa, o domínio social que ora me interessa é a universidade, espaço de debate e discussão na construção do conhecimento. Nesse sentido, tomo emprestada a ideia sobre letramento acadêmico, desenvolvido por Mary R. Lea e Brian Vincent Street (2006) e expandida aqui no Brasil por Lívia Chaves de Melo (2015), Ângela Francine Fuza (2015), Bruno Gomes Pereira (2014; 2016) Pasquatte-Vieira (2014), Raquel Salek Fiad (2011), Maria Otília Guimarães Ninin e Leila Bárbara, só para citar alguns.

Mary R. Lea e Brian Vincent Street (2006) propõem três modelos de letramento. Dentre eles, me interesso mais de perto pelo Letramento Acadêmico, quando os autores entendem que a universidade é um espaço específico que merece atenção também específica. Para eles, trata-se de um modelo de letramento que se preocupa em investigar relações interdiscursivas no ensino superior, ao serem materializadas por meio da escrita.

Raquel Salek Fiad (2011) expande essa visão ao entender que o letramento acadêmico não se esgota nas ações construídas pelo sujeito entre os muros da universidade. A autora acredita que as habilidades de leitura e escrita são construídas na universidade influenciadas por outros contextos sociais, como o familiar, o escolar e tantos outros. Além disso, a autora confessa que os textos produzidos na universidade, na maioria das vezes, não coincidem com as expectativas dos professores de ensino superior, o que dá margem à ideia da banalização deste nível de ensino.

Nesse sentido, em outra pesquisa, Ana Lúcia Horta Nogueira e Raquel Salek Fiad (2007) problematizam o conceito de saber docente na tentativa de complexificar a ideia de letramento acadêmico. Conforme as autoras, a relação entre teoria e prática, tão discutida nas licenciaturas, versa sobre a não definição exata do saber e do letramento acadêmico. Em outras palavras, o fato de não ter uma definição fechada para tais apontamentos sugere a natureza complexa da própria linguagem, a saber a influência que todos os domínios sociais exercem sobre o que é feito e produzido na universidade. Nesse sentido, não é possível pensar em universidade como aparelho ideológico autônomo, uma vez que constrói relações dialógicas com outras esferas sociais, facilmente identificadas por meio de sua escrita.

O diálogo entre a escrita universitária e os demais contextos sociais é também discutida por Raquel Salek Fiad (2012), quando a autora analisa a escrita de documentos oficiais de maneira a toma-la como artefato perpassado por diferentes vozes sociais. Logo, tem-se então a ideia de interdiscurso mediado pela escrita. Tal afirmação, no contexto de letramento acadêmico, reside na confirmação da influência de outros contextos na escrita na universidade, de maneira a conduzir-nos na mobilização de diferentes saberes humanos, na esperança de encontrarmos respostas mais satisfatórias sobre as habilidades de ler e escrever na universidade, uma vez que as tomo como práticas genuinamente sociais.

Entretanto, considero que a escrita acadêmica não pode ser analisada como se fosse um instrumento sem procedimentos maiores para seu tratamento como objeto de investigação. Nesse sentido, proponho, assim como Wagner Rodrigues Silva (2014), a subdivisão da escrita acadêmica em duas grandes áreas: i) a escrita acadêmica convencional; e ii) a escrita acadêmica reflexiva Profissional. Não irei me ater sobre a primeira delas. Deixarei isso para uma outra oportunidade. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Ângela Francine Fuza (2015), Pasquatte-Vieira (2014), Maria Otília Guimarães Ninin e Leila Bárbara. Interesse-me mais

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de perto pela segunda delas, o que Wagner Rodrigues Silva (2014) chama de *escrita reflexiva profissional*.

Em sua pesquisa de doutoramento, Lívia Chaves de Melo (2015) contribui na problematização do conceito desse tipo de escrita ao propor o relatório de estágio supervisionado como exemplificação mais pertinente. Em outras palavras, a autora acredita que este tipo de escrita seja justamente aquela em que o aluno-mestre da licenciatura organiza seu pensamentos a respeito da profissão que irá exercer em breve, no caso da formação inicial. Lívia Chaves de Melo acrescenta ainda que a escrita reflexiva profissional não desfruta dos mesmos privilégios da convencional em razão de exigir menos teorização e ser menos criteriosa na sua elaboração.

Em minha pesquisa de mestrado (PEREIRA, 2014), também tive resultado parecidos com os apresentados por Lívia Chaves de Melo (2015), quando analisei relatórios de estágio supervisionado produzidos por diferentes licenciaturas no contexto universitário paraense. Conclui, na época, que os relatórios de estágio supervisionado não eram escritos de maneira satisfatória, aos olhos da universidade, justamente porque a própria instituição não oferecia subsídios para isso. Nesse sentido, a ideia de escrita mais leve e sem muitos critérios reforça o caráter descritivo de uma escrita que poderia ser mais reflexiva.

Já em minha investigação de doutoramento (PEREIRA, 2016) trabalhei com os dois tipos de escrita acadêmica sob uma perspectiva comparativa. Na situação, comparei a escrita dos relatórios de estágio supervisionado com a escrita das resenhas acadêmicas, entendendo estas últimas como exemplo de escrita acadêmica convencional. Conclui que a escrita dos relatórios de estágio supervisionado ficou mais reflexiva na medida em que os alunos-mestres foram tendo consciência da funcionalidade social dos relatórios de estágio supervisionado, bem como consciência dos mecanismos linguísticos indicativos de reflexão.

Na próxima seção, apresento o contexto em que o *corpus* desta pesquisa foi gerado.

#### **4. Procedimentos metodológicos: geração do corpus**

Os dados que compõem o *corpus* analisado foram produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em letras (língua portuguesa), durante a disciplina "estágio supervisionado I: língua portuguesa e literaturas",

ofertada por uma universidade pública localizada no interior do estado do Tocantins, em 2014. Durante este componente curricular, o aluno-mestre vai à escola de ensino básica e observa a prática pedagógica do professor da educação básica.

A abordagem de pesquisa é qualitativa interpretativista, uma vez que o princípio da interpretação é fator basilar para uma escrita mais reflexiva, tendo em vista que exige do pesquisador um olhar mais sensível no tratamento dos dados (cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Além disso, é condizente com a atual conjuntura paradigmática de se fazer ciência no campo das ciências humanas e sociais, uma vez que coloca o pesquisador de maneira mais pontual nas especificidades do pesquisador como sujeito social. (Cf. MORIN, 2011)

O tipo de pesquisa é documental, tendo em vista que tomo os relatórios de estágio supervisionado como gêneros textuais que semiotizam relações interdiscursivas específicas durante a disciplina de estágio supervisionado. Nesse sentido, a pesquisa documental é instrumento basilar nas investigações interpretativistas das ciências humanas e sociais, a julgar pela sensibilidade que exige do pesquisador ao ver os relatórios de estágio supervisionado não como simples documento, mas principalmente como materializações semânticas, carregadas de ideologias. (Cf. SÁ-SILVA *et al.*, 2009)

A investigação tem resquícios de estudo de caso, tendo em vista que os dados foram produzidos no contexto de uma turma específica. Logo, é uma medida pertinente para que possamos estabelecer um perfil de estudo referente a outras turmas no ensino superior. (Cf. YIN, 2005)

Lembro ainda que utilizei as diretrizes pedagógicas do circuito curricular mediado por gêneros, da linguística sistêmico-funcional, pois acredito que este conjunto de diretrizes pedagógicas podem otimizar a escrita acadêmica profissional, uma vez que proporciona ao aluno-mestre subsídios práticos para uma escrita reflexiva profissional melhorada.

Na seção seguinte, apresento algumas análises dos dados gerados.

## **5. Análise e tratamento dos dados**

Apresento agora análise dos dados gerados. Esclareço, a princípio, que tomarei como ponto de partida marcas linguísticas que denotam esforços de reflexão, tal como esperamos de um relatório de estágio super-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

visionado, por ser exemplo de escrita reflexiva profissional. Isso não ignora a influência de outros grupos oracionais na construção de sentido dos excertos, colaborando com os processos para a criação de uma sintaxe indicativa de tomadas de reflexão ou, ao menos, tentativas do aluno-mestre em querer evidenciar aquilo que viu como uma espécie de experiência pertinente a sua construção como profissional da educação. Tal postura, por sua vez, mostra-se positiva ao passo que compreendemos que o curso em questão forma profissionais docentes aptos a atuarem na educação básica.

O exemplo baixo foi extraído das *Considerações Finais* de um relatório de estágio supervisionado. Trata-se de uma seção onde o aluno-mestre comumente expressa as impressões que teve sobre a observação na educação básica de maneira mais pontual.

### **Exemplo 1:**

*Percebemos* o estágio como uma ferramenta impulsionada pela descoberta de novas mudanças na educação. Essas mudanças se evidenciam sobre o que ensinamos e como ensinamos. *Ressaltamos* que durante o estágio falta, de modo geral, o sentido humanístico visto no sentido que a literatura proporciona ao indivíduo. Esse sentido humanístico é trabalhar a mente humana de criar e reconhecer a si mesmo diante do texto. (*Considerações Finais*)

O exemplo acima é materializado a partir das escolhas pelos processos *percebemos*, *ressaltamos* e *é*, que formam grupos oracionais mais extensos por meio de relações de sentido. Os processos marcados evidenciam tentativas de reflexão ao deixar claro o que se passa na cabeça do aluno-mestre e como esse universo é semiotizado em suas ações mentais. Além disso, também sugere pontos que o professor em formação inicial acredita ser importante para seu empoderamento, uma vez que realça questões relativas à importância do estágio em sua formação docente.

### **Exemplo 2:**

Nosso estágio *consistiu* em ver como funciona a prática docente, o relacionamento aluno/professor e aluno/ensino, com o fim de nos *questionar* sobre como nós enquanto futuros professores proporcionaremos um ensino de qualidade, de modo a *capacitar* o aluno para o uso e a prática da língua materna. (*Introdução*)

O excerto acima foi extraído da *Introdução* de um dos relatórios de estágio supervisionado. Geralmente, na *Introdução*, o aluno-mestre tem a oportunidade de dizer ao leitor o que ele verá nas próximas páginas com leves tentativas reflexivas a partir do elemento lexicais e gramaticais que escolhem na materialização do texto.



Os elementos em destaque indicam um aluno-mestre questionador da prática pedagógica observada, ao passo que apresenta uma breve conclusão de suas experiências, ao mesmo tempo em que procura apresentar o estágio como disciplina basilar na formação de professores, tendo em vista seu caráter problematizador da prática pedagógica.

## 6. Considerações finais

Considero que este trabalho sintetiza algo muito importante à formação docente: a reflexão entre teoria e prática tomando o relatório de estágio supervisionado como ponte entre o que é visto e o que é esperado pelo aluno-mestre. Além disso, acredito que a intervenção do circuito curricular mediado por gêneros foi ponto essencial para uma escrita satisfatória, pois ajudou o aluno-mestre a se familiarizar com o gênero textual em questão, ao mesmo tempo em que o convidou a desenvolver uma visão mais crítica sobre o texto em si e a prática pedagógica, elemento tão problematizado em cursos de formação de professores.

Espero que este artigo possa contribuir às demais discussões sobre escrita na universidade e letramento acadêmico, visto que deixo implícitas muitas brechas que podem render boas investigações vindouras. Nesse sentido, a contribuição a que me refiro reside neste texto em si, bem como nas extensões investigativas que o mesmo pode render à comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEREWIANKA, Beverly. Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal*, n. 34, vol. 133, p. 133-154, 2003.
- EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

FEITOZA, Eliane. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. 2014. Tese (Doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino da escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 106-120.

\_\_\_\_\_. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 2ª parte, n. esp., vol. eletr., p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudos em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, n. 1, vol. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FUZA, Ângela Francine. *A construção dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

GARCIA, Vera Barros Brandão Rodrigues. *Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In.: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes, 2014, p. 203-231.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 1994.

\_\_\_\_\_; HASAN, Ruqaiya. Retrospective on SFL and Literacy. In: WHITTAKER, Rachel; O'DONNELL, Mick; McCABE, Anne. (Orgs.).

*Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 2006, p. 15-44.

\_\_\_\_\_; HASAN, Ruqaiya. *Language, Context, and Text*; Aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian Vincent. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, vol. 16, p. 477-493, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916>>.

MELO, Lívia Chaves de. *Formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio de professores de língua*. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

MENDES, Aliny Sousa. *Reescrita de relatório supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-132.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013a, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In.: \_\_\_\_ (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 15-38.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 85-108.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 13-44.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOYANO, Estela Inés. Ciencia, discurso y participación social: la escuela como agente de re-distribución del poder. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013a. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar: una aproximación desde la lingüística sistêmico-funcional. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013b. p. 31-78.

\_\_\_\_\_. Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013c. p. 109-158.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 52, vol. 1, p. 127-146, jan./jun. 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; FIAD, Raquel Salek. Apropriação do "saber docente": aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. *Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Tese (Doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

PEREIRA, Bruno Gomes. *Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva*. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

\_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos para o ensino de língua materna mediado por gêneros discursivos: o circuito curricular mediado por gêneros (circuito curricular mediado por gêneros). *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Ensino de Língua e Literatura*. Rio de Janeiro, vol. 01, 2015a, p. 36-47.

\_\_\_\_\_. Linguística sistêmico-funcional e letramento linguístico: fundamentações teóricas e contribuições para o ensino. In.: \_\_\_\_; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Editora Virtual Books, 2015b, p. 12-26.

\_\_\_\_\_. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

PIRES-PEREIRA, Iris Susana. Writing and the Situated Construction of Teachers' Cognition: Portfolios as Complex Performative Spaces. *Language and Education*, n. 39, vol. 7, p. 1-19, 2014.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Leitura e (re) escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. Catanduva: Rêspel, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. I. 2009.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-18.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2015 (no prelo).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

\_\_\_\_\_. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em lingüística aplicada*. Campinas: Pontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o contexto de cultura na lingüística sistêmico-funcional. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, 2014b, p. 1-13.

\_\_\_\_\_ et al. Lingüística sistêmico-funcional na sala de aula. *Raído*, Dourados, MS, vol. 9, n. 18, p. 137-172, jan./jun. 2015a.

\_\_\_\_\_; ESPÍNDOLA, Eliane. Afinal, o que é gênero na lingüística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, n. 34, p. 259-307, Florianópolis, jan./jun. 2013.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Literacy in the Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad.: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.