

Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional

Intensification of reflection in writings by pre-service teachers: a systemic-functional approach

Aliny Sousa Mendes*

Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, Brasil

Wagner Rodrigues Silva**

Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil

Adair Vieira Gonçalves***

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Lívia Chaves de Melo

*Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, Brasil*****

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar as funções linguístico-discursivas desempenhadas por comandos de reescrita do formador e das respostas apresentadas por professores em formação inicial, no processo de reescrita do gênero Relatório de Estágio Supervisionado, em uma licenciatura em Letras. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido a partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo. Numa investigação longitudinal, criamos categorias analíticas caracterizadoras da interação pela escrita nas

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil; alinymendes.uft@gmail.com.

** Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e de Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil; wagnerrodriguesilva@hotmail.com.

*** Bolsista Produtividade do CNPq e Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil; adairgoncalves@uol.com.br.

**** Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil; liviachavesmelo@hotmail.com.

atividades de reescrita dos relatórios: *apagamento da informação apresentada; fuga da informação solicitada; indicações ignoradas; e expansão reflexiva da informação apresentada*. Essa última reflete o que é esperado na escrita do gênero textual em questão: a reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas no período de estágio. Como principal aporte teórico-metodológico para análise linguística dos dados, utilizamos a linguística sistêmico-funcional. O processo de reescrita na formação inicial do professor é uma prática sustentável, pois não se esgota ao fim do estágio obrigatório. Ao contrário, pode ser transformada de acordo com a necessidade do aluno-mestre quando do exercício do magistério. Além disso, contribui para o desenvolvimento da prática de reflexão que deverá ser parte da identidade do futuro professor de língua materna. Os resultados mostram, portanto, que a reescrita deve ser uma prática constitutiva da escrita acadêmica, colaborando para o fortalecimento tanto do letramento acadêmico quanto daquele necessário para o local de trabalho.

Palavras-chaves: Escrita acadêmica. Reescrita. Letramento do professor.

Abstract: This research aims to identify the linguistic-discursive aspects embedded in the educator's rewriting commands and pre-service teacher's response in the rewriting process of the Supervised Pre-Service Teaching Report genre in a Language and Literature Teaching School. It is a case study developed from a qualitative documentary research. In a longitudinal research, we created analytical categories characterizing the interaction by writing in activities of report rewriting: *the deletion of information presented; not getting to the requested point; ignoring indications and reflexive expansion of information presented*. The last one reflects what is expected in the written genre in question: the reflection on pedagogical practices experienced during pre-service training period. As the main theoretical and methodological approach to the linguistic analysis of data, we used the systemic functional linguistics. The process of rewriting in teacher training is a sustainable practice because it is not finished at the end of mandatory internship. On the contrary, it should be transformed according to the necessities of pre-service teachers in the exercise of their profession. In addition, rewriting mediated by supervisors contributes to the development of reflexive practices that must be a part of the identity of the future mother tongue teacher. The results show, therefore, that rewriting should be a constitutive practice of academic writing, collaborating to strengthen both the academic literacy and the literacy for the workplace.

Keywords: Academic writing. Rewrite. Teacher literacy.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza a importância da escrita acadêmica reflexiva para o letramento do professor. Mais especificamente, investigamos o processo de (re) escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (daqui para frente, RES), sua contribuição para a escrita reflexiva e, conseqüentemente, para o letramento do professor em formação inicial, por nós identificado como aluno-mestre. Dessa forma, pretendemos colaborar com pesquisas sobre formação inicial de professores de língua materna, letramento do professor em formação inicial e letramento acadêmico, além do empoderamento dos próprios colaboradores da pesquisa.

A escrita do gênero textual precisa ser muito bem aproveitada na formação inicial para garantir “a oportunidade do valioso trabalho sobre a escrita, que parece rara na licenciatura, mesmo nos cursos de formação inicial de professores de língua” (Mendes e Silva, 2013, p. 153)¹.

Na primeira etapa desta investigação, foram analisados onze relatórios relacionados ao componente curricular da primeira disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Quatro atividades linguístico-discursivas (a serem discutidas posteriormente) foram identificadas: apagamento da informação apresentada; expansão da informação apresentada; *reflexão sobre a prática observada*; e, por fim, *fuga da informação solicitada*.

Na segunda etapa da pesquisa, assumimos uma abordagem sustentável para análise da contribuição do processo de reescrita para a instrução do professor em formação inicial. Dessa maneira, a reescrita foi tomada como uma atividade sustentável no sentido de que pode perdurar na vida profissional do aluno-mestre, pois tal processo não acaba quando termina o estágio, por exemplo, mas é algo que vai levar consigo e, como mostra uma pesquisa do PLES, pode ser um dos meios pelos quais ensinará produção textual quando do exercício do magistério.

A pesquisa ora referida trata da investigação de algumas implicações dos usos do (RES) numa licenciatura em Letras para mobilizar saberes sobre práticas

¹ Esta pesquisa traz alguns resultados da pesquisa apresentada em Mendes (2014). Foi desenvolvida nos grupos de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq) e Gêneros Discursivos e Formação de Professores – GEDFOR (UFGD/CNPq). Contribui para os projetos de pesquisa: “Escrita reflexiva profissional nas licenciaturas: da gramática ao discurso” (CNPq nº 407572/2013-9; PROPESQ/UFT nº AG#001/2014); “Estudo gramatical-discursivo da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial” (CNPq 446235/2014-8); e “Mediações formativas e ferramentas didáticas na formação inicial e continuada de professores” (CNPq 306757/2014-1).

de linguagem na escola de educação básica. Os pesquisadores confrontam a prática de uma professora da educação básica com o que foi por ela vivenciado enquanto estagiária. A comparação é feita a partir da observação de aulas em contraposição ao relatório de estágio da referida professora da época em que era aluna-mestre na licenciatura aqui focalizada, numa universidade pública na Região Norte. Identificaram, dentre outras coisas, que a professora se utiliza de várias das práticas pedagógicas de ensino de língua materna vivenciadas no período de estágio, aplicando atividades semelhantes na sala de aula da educação básica (cf. Silva et al., 2016, no prelo).

O termo sustentabilidade foi cunhado, a princípio, no campo das ciências ambientais e referia-se ao suprimento de necessidades sociais sem reduzir as chances de gerações futuras se satisfazerem. A necessidade e urgência do comprometimento com a sustentabilidade no meio ambiente comprovam a exigência de sua promoção em várias outras áreas, entre elas a educação. No geral, o conceito se refere ao desenvolvimento e à preservação do que é importante, do que se propaga e é duradouro, estabelecendo relações positivas entre as pessoas sem prejudicar os outros, seja no presente ou no futuro. No campo educacional, sustentabilidade é definida como a habilidade de engajamento que um sistema possui nas complexidades do constante melhoramento com valores humanos (cf. Hargreaves e Fink, 2007).

Assim, na prática de produção do RES na formação inicial, a formação sustentável emerge na vivência do aluno-mestre no processo de reescrita textual. Tal processo poderá ser modificado pelo futuro profissional de acordo com suas necessidades e, da mesma forma que observou ter respostas enquanto produtor de textos durante sua formação, buscará transformações positivas no que se refere ao ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

Importante ressaltar que, ao fim das duas etapas, por questões éticas, os resultados eram apresentados aos colaboradores da pesquisa, os quais “não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa” (Celani, 2005, p. 111). A apresentação era feita em forma de exposição oral durante o espaço cedido pelo formador nas aulas de estágio. Notamos grande interesse dos alunos-mestres em compreender como aconteceu a pesquisa para a qual haviam colaborado e quais os resultados alcançados. Mais ainda, foi possível perceber a empolgação em seu desempenho na escrita dos relatórios.

Há um mito de que o acadêmico já deveria chegar à universidade pronto para ler e escrever, o que “deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de

adquirir para depois transferi-las para outros contextos” (Fiad, 2013, p. 471). Porém há que se considerar que, como aponta Fiad e Silva (2009), os alunos que chegam à universidade são letrados, mas desconhecem as práticas letradas pressupostas ao contexto acadêmico. Isto posto, o formador viu a necessidade de auxiliar os alunos-mestres no planejamento da escrita dos relatórios no primeiro estágio, pois era uma prática desconhecida por eles. O fato de o aluno chegar à universidade sem esse conhecimento justifica-se também porque durante o Ensino Fundamental e o Médio os gêneros acadêmicos não são alvo de ensino. A leitura e escrita destes se efetivam na própria universidade, local de produção (cf. Marinho, 2010).

Além da *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências*, este artigo está organizado em três seções. Na primeira, denominada *Construção do objeto de investigação*, discutimos as três etapas de constituição da pesquisa e o processo que norteia a geração dos dados. Na segunda, intitulada *Abordagem sistêmico-funcional*, apresentamos princípios teórico-metodológicos utilizados para a análise linguística dos dados. Por fim, na seção, *Análise sistêmico-funcional da interação pela escrita*, apresentamos os papéis que o formador exerce no momento em que realiza a intervenção e orienta os alunos-mestres para a reescrita dos relatórios.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A geração dos dados se deu a partir do acompanhamento das atividades de (re)escrita de relatórios de estágio supervisionado, em uma turma de licenciatura em língua portuguesa, por três semestres letivos consecutivos. O acompanhamento foi realizado pelo formador responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado e por uma aluna-mestra da própria turma. As disciplinas foram os três primeiros estágios obrigatórios, ofertados a partir do quinto período, exatamente no início da segunda metade do curso. No primeiro estágio, os alunos-mestre observam aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, ao passo que nos outros três não só eram observadas aulas, mas também ministradas.

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 21), longe de ser apenas uma estratégia exploratória, esse tipo de pesquisa “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, tornando possível a compreensão que temos de fenômenos sociais, políticos e outros relacionados. Considerando que não deixamos de lado o contexto de geração dos dados analisados, a delimitação da pesquisa como um estudo de caso justifica-se também por lidarmos em condições contextuais a partir das quais foram desenvolvidas atividades de reescrita

na formação inicial de professores. A pesquisa foi organizada em três etapas, conforme o semestre letivo. Este artigo traz resultados a respeito da intensificação da reflexão na escrita acadêmica, produzidos ao final da última parte. No Quadro 1, sintetizamos as etapas da investigação, identificando o semestre letivo, a carga horária das atividades dos estágios na escola e a quantidade de relatórios analisados, compreendendo as duas versões dos textos.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa definidas pelos estágios

	Estágio I	Estágio II	Estágio III
Etapa	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Carga horária	12 h/aula	19 h/aula	26 h/aula
Nº de relatório	22	16	14

Os resultados iniciais da análise dos dados, na primeira etapa da pesquisa, na qual analisamos a primeira e a segunda versão de onze relatórios vinculados ao primeiro estágio supervisionado, totalizando 22 documentos, foram divulgados por Mendes e Silva (2012). Identificamos quatro atividades linguístico-discursivas realizadas pelos alunos-mestre no momento da reescrita orientada pela indicação do formador: *apagamento da informação apresentada*; *expansão da informação apresentada*; *reflexão sobre a prática observada* (incluindo as aulas ministradas pelos próprios alunos-mestre); e *fuga da informação solicitada* (Mendes e Silva, 2012, p. 146).

O *apagamento da informação apresentada*, caracterizado como uma forma mais simples de responder à indicação de reescrita, acontece por meio da omissão pelo aluno-mestre da passagem textual sobre a qual incide a indicação de reescrita. A *expansão da informação apresentada* era caracterizada por explicações de expressões nominais ou de informações omitidas na versão preliminar, as quais poderiam dificultar a compreensão do leitor que não participou da situação representada no relatório. Na *reflexão sobre a prática observada*, os alunos-mestres intensificam a reflexão pela escrita após a reelaboração, o que é mediado pela identificação de excertos do relatório que poderiam ser objeto de maior reflexão ou posicionamento crítico.

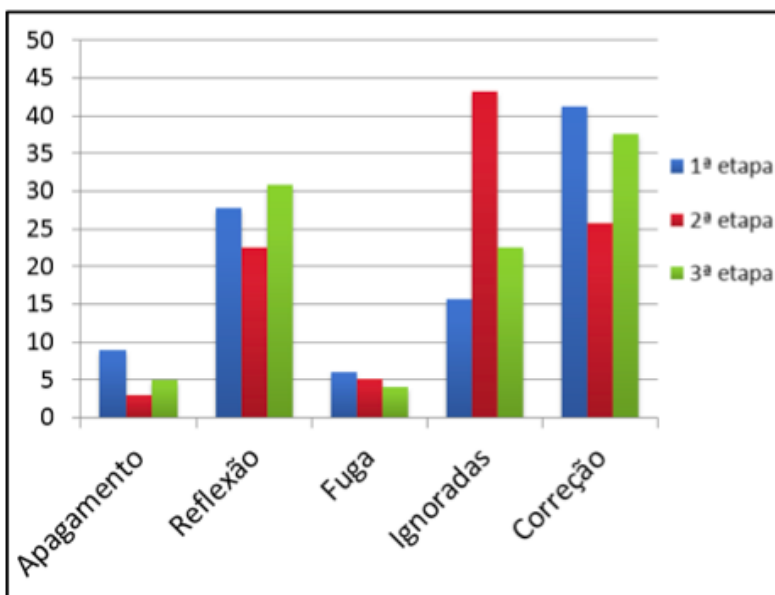
Na segunda etapa, quando acrescentamos a análise de mais dezesseis relatórios da mesma turma da licenciatura focalizada, concluímos que essas duas últimas categorias compreendiam atividades linguístico-discursivas bastante próximas, provocando dificuldade de distinção em algumas situações. Nessa perspectiva, Silva, Santos e Mendes (2014, p. 76) afirmam que “a *expansão da*

informação apresentada ocorre inevitavelmente pela reflexão dos alunos-mestre sobre as práticas pedagógicas experienciadas nos estágios supervisionados obrigatórios”.

Na *fuga da informação solicitada*, parece haver incompreensão da indicação de reescrita do formador, uma vez que, na segunda versão, mesmo retomando a orientação dada (às vezes até com as mesmas palavras utilizadas pelo formador), os alunos-mestres continuam apenas relatando e descrevendo os fatos sem apresentar as próprias impressões. Na última etapa, acrescentamos duas outras categorias para orientar nossas análises: indicações ignoradas e *correções linguísticas*. Há indicações de reescrita que são desconsideradas ou ignoradas pelos alunos-mestres, ou seja, na segunda versão do relatório, o excerto sobre o qual recai a indicação de reescrita permanece inalterado. Finalmente, como explicitado na própria denominação, as correções linguísticas identificam as indicações de revisão linguístico-gramatical, que são de fácil apreensão pelos alunos-mestres.

O Gráfico 1 sintetiza a análise quantitativa realizada a partir da comparação dos resultados obtidos em cada etapa. Conforme indicado na legenda, o azul, vermelho e verde indicam, respectivamente, resultados gerados na primeira, segunda e terceira etapas.

Gráfico 1 – Comparação quantitativa entre as três etapas da pesquisa



Observando a relação entre os resultados das três etapas da pesquisa, podemos notar que a categoria de *fuga* manteve queda regular, o que poderia indicar o avanço na escrita acadêmica do relatório. Na primeira, identificamos um total de 6% das atividades linguístico-discursivas; posteriormente, 5,1%, e, finalmente, 4,1%. Analisado isoladamente, esse sensível decréscimo indica, assim como a *intensificação da reflexão*, uma resposta mais significativa dos alunos-mestres às indicações de reescrita.

As outras categorias não apresentam regularidade semelhante. O *apagamento*, primeiramente, apareceu em 9% das correções, depois, em 3%, sinalizando queda, mas na última etapa apareceu em 5%. Não foi uma redução relevante, ainda que a escolha dessa estratégia possa ser uma resposta adequada ao texto reescrito. No tocante à *intensificação da reflexão*, que nos interessa mais de perto neste artigo, primeiro, apareceu em 27,8% dos casos, depois caiu para 22,6%. Já na última etapa, corresponde a 30,8% do total das atividades linguístico-discursivas, superando o quantitativo da primeira etapa. Em outros termos, os alunos-mestres, durante todo o processo investigativo, considerando a indicação de reescrita e apesar da queda dos números na segunda etapa, refletiram mais intensamente sobre as práticas pedagógicas tanto do professor colaborador da escola básica quanto deles próprios.

As indicações de reescrita *ignoradas* pelos alunos-mestres correspondem a 15,7% na primeira etapa. Na segunda, o quantitativo aumenta para 43,2% e, por fim, reduz a ocorrência para 22,5%, mesmo não alcançando resultado semelhante ao da primeira. A ocorrência das *correções linguísticas* corresponde a 41,3% na primeira etapa; na segunda, há uma redução para 25,7%, e na terceira registramos aumento do quantitativo, 38,7%, não superando o da primeira etapa.

Pensando nas atividades linguístico-discursivas isoladamente em cada uma das etapas de pesquisa, os resultados fazem sentido de acordo com o contexto situacional em que se encontravam os alunos-mestres no momento da escrita. Por exemplo, o fato da diminuição da recorrência de todas as categorias, exceto as *ignoradas*, nas duas primeiras etapas, pode ser relacionado à proximidade criada entre formador e aluno-mestre. Afinal, no primeiro estágio, os alunos não conheciam a forma de avaliação da escrita assumida pelo formador, de maneira que, no segundo, por estarem mais familiarizados com a didática assumida, os índices negativos caíram.

Como mencionado, as indicações de reescrita podem promover um diálogo mais produtivo entre os interlocutores, além de familiarizar os alunos-mestres com uma atividade de linguagem que fará parte da própria prática profissional no

exercício do magistério. Essa atividade corrobora a intensificação da reflexão sobre o que fora solicitado pelo formador. Porém a orientação para reescrita foi realizada apenas uma vez em todas as etapas da pesquisa. Acreditamos, por conseguinte, que se outras rodadas de reescrita fossem realizadas, poderíamos obter respostas mais significativas dos alunos-mestres, uma vez que teriam novas oportunidades para se debruçar sobre a própria escrita. As condições de trabalho do formador, porém, impediram-no de insistir em novas orientações para reescrita. Além do reduzido período de tempo disponível entre a redação do relatório, após integralização da prática do estágio obrigatório na escola básica, e o encerramento da disciplina de estágio, os alunos-mestres se envolvem com diversas atividades acadêmicas ao se aproximarem da conclusão da licenciatura, além da sobrecarga de aproximadamente outras sete disciplinas a serem cursadas num currículo tradicional, incluindo aí o estágio supervisionado em ensino de língua inglesa, uma vez que a turma focalizada cursava dupla licenciatura.

Na seção a seguir, tratamos brevemente dos pressupostos teórico-metodológicos da linguística sistêmico-funcional (LSF), utilizada aqui para a análise linguística dos dados gerados.

3 ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF é uma teoria social e semiótica proposta para explicar a forma pela qual utilizamos a linguagem para interagir com outras pessoas em situações reais e como a língua é estruturada para construir significados. Por isso, a linguagem é concebida como sistema composto por vários significados que se relacionam com nossas experiências de vida (cf. Halliday e Hasan, 1989). Nos termos de Matthiessen e Halliday (2009, p. 41):

Nós usamos a língua para interagir uns com os outros, para construir e manter as nossas relações interpessoais e a ordem social que está por trás das referidas relações. Ao fazer isso, interpretamos e representamos o mundo para o outro e para nós mesmos. A língua é uma parte natural do processo da vida; também é usada para “conservar” a experiência construída ao longo do processo, tanto pessoal quanto coletivo. É (entre outras coisas) uma ferramenta para representar o conhecimento, ou, olhando para isso em termos de linguagem em si, para a construção de significado.

Nas pesquisas por nós desenvolvidas a respeito da escrita acadêmica, utilizamo-nos da LSF para analisar, descrever e interpretar representações instauradas na interação pela escrita, o que, obviamente, acontece por meio de textos, objetos de estudo da teoria. O texto é o resultado de escolhas léxico-gramaticais, realizadas a partir de sistemas de referência em função da construção de significados.

Na LSF, a linguagem é organizada por três tipos distintos de significados instanciados simultaneamente pelas seguintes metafunções da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Essas metafunções são realizadas de acordo com as necessidades de cada situação que, por sua vez, estão inseridas em contextos de *situação* e de *cultura*² (cf. Silva, 2014a; 2014b).

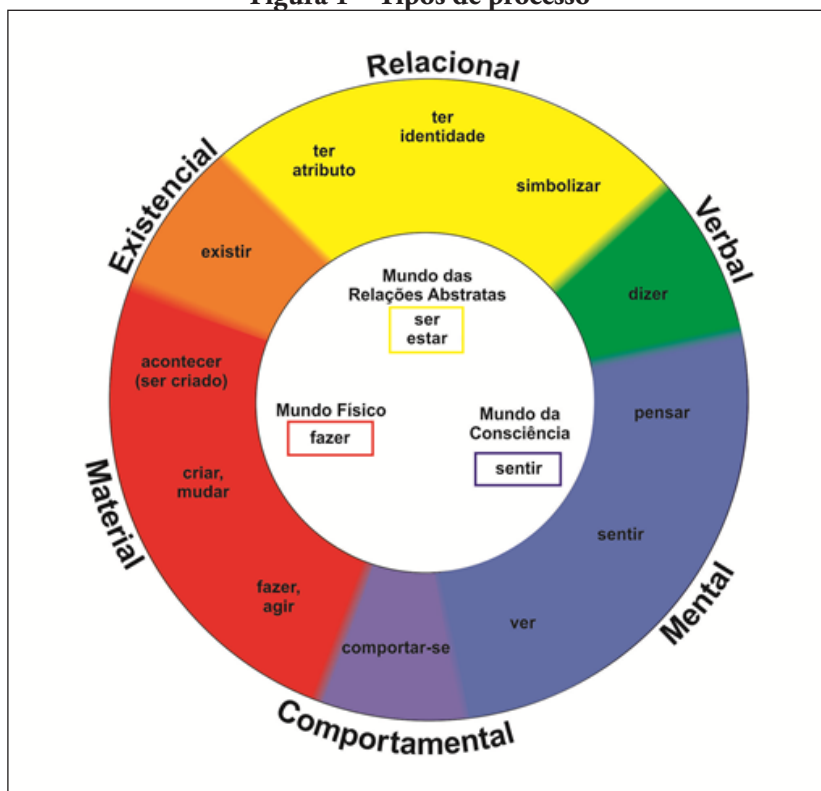
Na metafunção ideacional, usamos a linguagem para falar sobre o mundo, seja ele externo (coisas, eventos, qualidades etc.) ou interno (pensamentos, sentimentos, crenças etc.). Esta metafunção envolve duas formas de representação do mundo: *experencial* e *lógica*. A primeira é responsável por representar a realidade (em termos de conteúdo semântico ou discursivo) do usuário da língua, interna ou externa a ele. A segunda se refere à habilidade que o falante possui de organizar, de maneira lógica, a experiência (interna ou externa) do mundo, ou seja, à capacidade de construir os complexos gramaticais (palavras, frases, orações) (cf. Gouveia, 2009; Silva 2014a; Silva e Espindola, 2013).

A metafunção experiencial é realizada pelo sistema gramatical chamado de *transitividade*, construído a partir de um conjunto de tipos de processos, aos quais se associam participantes específicos e circunstâncias diversas. Segundo Thompson (2014, p. 105), processos são o núcleo da oração que, por sua vez, “é primeiramente ‘sobre’ a ação, evento ou estado em que os participantes que estão envolvidos”. São responsáveis pela codificação de ações, eventos e estabelecimento de relações, além de exprimir ideias e sentimentos e construir o dizer. São expressos ou realizados na oração, tipicamente, por um grupo verbal.

² O *contexto de cultura* é onde se localizam os possíveis significados apreendidos em determinada cultura. Abrange o uso da linguagem em um específico, imediato, o *de situação*. No caso dos dados desta pesquisa, por se tratar do RES, o contexto de cultura é a licenciatura, com forte influência do contexto da escola básica. Na academia, por sua vez, existem vários tipos de contextos imediatos, como as aulas de diversas disciplinas em diferentes cursos, as próprias aulas de estágio das licenciaturas. Nesta pesquisa, o situacional compreende as aulas de estágio obrigatório realizadas na única turma focalizada durante três semestres consecutivos.

Halliday e Mathiessen (2014, p. 214) afirmam que, desde a infância, percebemos a diferença entre experiência interna (mundo da consciência e da imaginação) e externa (o que acontece lá fora, no mundo). Tais experiências são realizadas pelos seguintes elementos gramaticais: processos *mentais* – lidam com a apreciação humana do mundo (podem ser *perceptivos*, *cognitivos*, *desiderativos* e *emotivos*); e processos *materiais* (*criativas* e *transformativas*) – processos do fazer, ou seja, envolvem ações físicas, especificamente. Para generalizar ou relacionar um fragmento de experiência a outro, a gramática funcional reconhece outra categoria, a de processos *relacionais* que classificam e identificam as experiências (são subcategorizados em *intensivos*, *possessivos* ou *circunstanciais*). Esses últimos podem se apresentar de dois modos: *atributivo* e *identificador*. Os citados neste parágrafo são os principais, denominados primários (cf. Halliday e Mathiessen, 2014; Thompson, 2014). Traduzida a partir de Halliday e Mathiessen (2014, p. 216), a Figura 01 sintetiza os processos constitutivos do sistema de *transitividade*.

Figura 1 – Tipos de processo



Ainda conforme representado na Figura 1, existem outros três processos situados entre os principais, os denominados secundários. Entre o material e o mental, está o processo *comportamental*, que se refere às manifestações externas das atividades que acontecem internamente ao usuário da língua, bem como de processos fisiológicos. No limite entre o mental e o relacional, encontra-se o *verbal* – manifestação, na forma de língua (dizer, significar), das relações simbólicas formadas na consciência humana. Entre o relacional e o material, localiza-se o *existencial* – refere-se à existência, identificando ou classificando entidades de acordo com a associação que fazem de um fragmento da experiência a outro (cf. Halliday e Mathiessen, 2014).

As orações gramaticais são constituídas, ao menos, por um participante que, normalmente, é realizado por um grupo nominal. Esses elementos podem estar envolvidos com os processos de forma obrigatória ou não. Para cada tipo de processo, há participantes específicos, conforme exposto no Quadro 2, traduzido a partir de Thompson (2014, p. 136).

Quadro 2 – Processos e respectivos participantes

Processo		PARTICIPANTES		
		Principal	Secundários	Outros Participantes
Material		Ator	Meta	Beneficiário/Cliente
Mental		Experienciador	Fenômeno	-
Relacional	Atributivo	Portador	Atributo	-
	Identificador	Característica	Valor	-
Verbal		Dizente	Verbiagem	Receptor, Objetivo
Existencial		Existente	-	-
Comportamental		Comportante	<i>Behaviour</i>	-

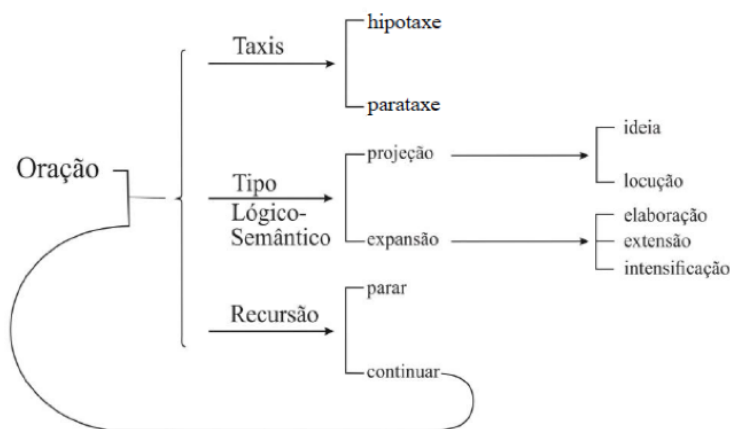
As circunstâncias, também componentes do sistema de *transitividade*, “são tipicamente realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais” (Thompson, 2014, p. 105). São responsáveis por trazer as informações adicionais aos diferentes tipos de processos.

A metafunção Lógica lida com as semelhanças e diferenças que podem acontecer quando orações são combinadas dentro de complexos oracionais. Referem-se aos tipos de conexões que os falantes fazem entre as mensagens que

transmitem (Thompson, 2014, p. 57). Nas palavras de Eggins (2004, p. 255), complexo oracional é “o termo que os systemicistas usam para a unidade gramatical e semântica formada quando duas ou mais orações estão ligadas entre si em determinada maneira sistemática e significativa”. Há dois sistemas pelos quais se dá a formação de complexos oracionais: o *tático* e o *lógico-semântico*.

O primeiro “descreve o tipo de relação de interdependência entre orações ligadas dentro do complexo oracional” (Eggins, 2004, p. 258). O segundo “é o sistema que descreve o tipo específico de relação de significado entre orações” (Eggins, 2004, p. 258). Ambos podem ser realizados de duas formas: no caso do tático, por parataxe (quando as orações são relacionadas como iguais, ou seja, por elementos de igual *status*) ou hipotaxe (quando há relação entre um elemento dependente e seu dominante); no caso do lógico-semântico, por projeção (quando uma oração é citada ou reportada por outra, indicando que a outra oração é de segunda ordem) ou expansão (quando uma oração expande ou desenvolve o significado de outra). O esquema seguinte representa as composições possíveis do complexo oracional:

Figura 2 – Sistema: complexo oracional



(Halliday e Matthiessen, 2014, p. 438)

A metafunção interpessoal representa as relações instauradas entre os interactantes, que se materializam pelo sistema de modo, constituído pelos papéis de fala e suas respectivas respostas. Gramaticalmente, a distinção básica do sistema de *modo* está entre os tipos imperativo e indicativo (ao qual se adicionam as formas declarativas e interrogativas). Halliday e Mathiessen (2014, p. 135) afirmam que existem dois tipos fundamentais de papéis de fala: dar e pedir. Ou seja, ou o falante está dando algo ao ouvinte ou está demandando algo.

Relacionada à natureza do que está sendo trocado, há uma distinção também fundamental: a troca pode ser de bens e serviços ou informação. Conforme representado na Figura 3, temos, então, quatro funções básicas da fala: dar informação, pedir informação, dar bens e serviços e pedir bens e serviços. Os marcadores habituais dessas funções são: *declaração*, *pergunta*, *oferta* e *ordem* (Thompson, 2014, p. 65; grifos do autor) Quando se trata da troca de informação, a oração toma a forma de proposição e quando se trata da troca de bens e serviços, de proposta. Nas interações na atividade de reescrita aqui investigada, o formador apresenta propostas, mais frequentemente em forma de perguntas, as quais incidem sobre proposições dos alunos-mestres.

Figura 3 – Esquema dos papéis de fala



A metafunção interpessoal também se realiza por meio do subsistema de modalidade, que possibilita a análise linguística de respostas dadas aos papéis de fala. Estando entre os polos positivo e negativo (sim ou não – polaridade),

a modalidade revela indeterminação (*talvez, às vezes*) e pode ser de dois tipos: modalização ou modulação.

A modalização está ligada à troca de informações e se refere à validade da informação apresentada em termos de probabilidade ou habitualidade. Realiza-se em diversos recursos léxico-gramaticais, como verbos modais, grupos adverbiais e expressões. A modulação, por sua vez, tem ligação com o intercâmbio de bens e serviços e se relaciona com o grau de confiança pelo qual o falante pode se apresentar para o sucesso da interação. Refere-se ao grau de obrigação ou ao grau de inclinação. Essas categorias podem ser realizadas por meio de verbos modalizadores, adjuntos modais e algumas expressões (cf. Thompson, 2014).

A metafunção textual é usada para organizar os significados ideacionais e interpessoais de maneira coerente para dar *status* ao texto. Realiza-se pelo sistema de *tema*. Trata-se da “organização simbólica, [d]o canal (fala ou escrita) e [d]o modo retórico da linguagem” (Gouveia, 2009, p. 28) e diz respeito às escolhas feitas pelo falante em relação à construção da mensagem, ou seja, “que componentes de sua mensagem escolhe para ser tema/remo e dado/novo” (Barbara e Macêdo, 2009, p. 92). O elemento Dado refere-se às informações conhecidas pelos interlocutores no texto, ao passo que o elemento Novo se refere ao desconhecido, mas recuperável no contexto.

O Tema é o primeiro elemento que serve como ponto de partida da mensagem, localiza e orienta a oração gramatical em seu contexto. É por ele que o falante direciona o destinatário, criando possibilidade para uma interpretação da mensagem, ou seja, ao destacar o Tema, o falante permite que o destinatário processe a mensagem. A parte da oração em que o Tema é desenvolvido é chamada de Rema, é o restante da oração (Halliday e Mathiessen, 2014, p. 89). Os autores classificam o Tema como marcado e não marcado. O primeiro foge ao que é típico na língua (adjunto/complemento). O segundo corresponde ao que é típico na língua (sujeito/predicado). Para eles, pode ainda expressar os significados ideacional (tópico), interpessoal e textual.

Finalmente, ressaltamos que as três metafunções da linguagem focalizadas, ideacional (experencial e lógica), interpessoal e textual, não são independentes. Realizam-se simultaneamente nos textos, conforme mostram as análises linguísticas apresentadas na seção seguinte.

4 ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DA INTERAÇÃO PELA ESCRITA

Neste artigo, os excertos selecionados para análise são representativos das indicações de reescrita que desencadearam a intensificação da reflexão das situações vivenciadas na prática do estágio em escolas de ensino básico. As indicações utilizadas pelo formador demandam explicações referentes a informações pouco esclarecedoras nos relatórios, a exemplo de representações de experiências vivenciadas que poderiam ser exploradas com maior envolvimento por parte do aluno-mestre.

Os excertos em questão são identificados considerando a seguinte sequência de critérios: pela etapa da pesquisa (um, dois ou três) sinalizada, respectivamente, por E1, E2 ou E3; pela versão do relatório a que pertence o excerto, primeira ou segunda versão do texto, identificadas por V1 ou V2; por fim, por letras maiúsculas para identificar a dupla responsável pelos relatórios, mantendo em sigilo a identidade dos colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, a configuração será E1, V2, dupla A, por exemplo. Nos exemplos, utilizamos o sublinhado para identificar a passagem textual destacada pelo formador no texto do aluno-mestre; e o *italico* para sinalizar os elementos gramaticais por nós destacados na análise dos dados. Os excertos dos relatórios foram transcritos *ipsis litteris*, portanto algumas inadequações linguísticas são evidentes.

No Exemplo 1, é apresentada uma indicação de reescrita para que os alunos-mestres não se restrinjam a reportar situações experienciadas, mas apresentem o próprio ponto de vista sobre a prática de leitura comumente realizada nas aulas de língua materna observadas.

Exemplo 1

1ª versão	Indicação de reescrita	2ª versão
<p><u>E após a leitura, a professora começava a <i>interagir com os alunos, perguntando sobre o autor do texto, onde foi publicado, o ano de publicação e quais os interlocutores do texto.</i></u></p> <p>[E₁; V₁; dupla F]</p>	<p>Como <i>vocês avaliam</i> essa prática?</p>	<p>E após a leitura, a professora começava a interagir com os alunos, perguntando sobre o autor do texto, onde foi publicado, o ano de publicação e quais os interlocutores do texto. <i>Acreditamos</i> que essa técnica <i>seja</i> relevante, pois <i>desperta</i> no aluno o interesse pelo texto. [E₁; V₂; dupla F]</p>

Apresentamos adiante nossa análise linguística do complexo oracional sobre o qual incide a indicação de reescrita do formador. Conforme destacado no excerto do relatório, o formador realça todo o complexo oracional e realiza uma pergunta que incide mais diretamente nas formas nominais dos processos verbais *interagir* e *perguntando*. Em seguida, também apresentamos a análise linguística da proposta configurada numa pergunta indicadora de reescrita.

	E após a leitura,	a professora	começava	a <i>interagir</i>	com os alunos,	<i>perguntando</i>	sobre o autor do texto, onde foi publicado, o ano de publicação e quais os interlocutores do texto.
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Circunstância	Dizente		Processo verbal	Verbiagem	Processo verbal	Verbiagem
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto	Sujeito	Finito	Predicador	Adjunto	Predicador	Complemento
	MODO			RESÍDUO			
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Tópico	REMA					
	TEMA						

	Como	vocês	avaliam	essa prática?
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Circunstância	Experienciador	Processo mental	Fenômeno
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto	Sujeito	Finito	Predicador
	MODO			Complemento
	RESÍDUO			
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Tópico	REMA		
	TEMA			

Ao utilizar a forma pronominal *vocês*, juntamente com o processo mental cognitivo *avaliam*, a indicação de reescrita parece demandar uma resposta com envolvimento mais intensificado dos alunos-mestres. Para responder satisfatoriamente à indicação, a dupla deveria avaliar a situação representada de maneira que pudesse imprimir ao registro acadêmico uma apreciação mais crítica. Os dados investigados mostraram que os processos mentais auxiliam a configuração do registro acadêmico reflexivo, idealizado para os relatórios de estágio supervisionado. Nesse sentido, a indicação de reescrita incide sobre a representação do mundo dos alunos-mestres.

O envolvimento demandado pelo formador é representado na reescrita do excerto, conforme revela a análise linguística adiante. A dupla utiliza o processo mental cognitivo *acreditamos*, no presente do modo indicativo, instanciando a projeção do pensamento por meio de um complexo oracional expandido por intensificação (*que essa técnica seja relevante, pois desperta no aluno o interesse pelo texto*).

	Acreditamos	que	essa técnica	seja	relevante,	pois	desperta	no aluno	o interesse pelo texto.
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Pr. Mental (Oração projetante)		Portador	Processo relacional atributivo	Atributo		Processo mental	Experienciador	Fenômeno
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto		Comp.	Finito	Pred.	Comp.	Adjunto	Pred	Finito + Sujeito Ø: essa técnica
		MODO				RESÍDUO			
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal	Estrut.	Textual	REMA		Textual	REMA		
	TEMA	TEMA				TEMA			

A reflexão pela escrita é ainda intensificada pela forma verbal *seja*, no presente do modo subjuntivo, indicando um processo relacional responsável pela caracterização do tema da oração (*essa técnica*) como *relevante*. Esse processo relacional indica ainda possibilidade, ou seja, o aluno-mestre não apresenta uma proposição com convicção. Outra forma, integrada às anteriores para dar mais sentido de reflexão à reescrita, é o processo mental cognitivo *desperta*, que também está sendo usado como forma de justificativa para a reflexão da dupla.

No Exemplo 2, a indicação de reescrita incide sobre a representação do livro didático como único material utilizado em sala de aula, o que poderia contribuir para justificar a dispersão dos estudantes, conforme afirmado pelos alunos-mestre ao longo do relatório de estágio.

Exemplo 2

1ª versão	Indicação de reescrita	2ª versão
<i>Aparentemente, o único material utilizado</i> pela professora Margarida para ministrar suas aulas, era o Livro Didático (LD). [E ₁ ; V ₁ ; dupla F]	<i>Poderia</i> haver alguma relação entre essa prática e a dispersão dos alunos?	Aparentemente, o único material didático utilizado pela professora Margarida para ministrar suas aulas, era o Livro Didático (LD). <i>Acreditamos</i> que apenas a utilização do LD, <i>justifica</i> a dispersão dos alunos em sala, pelo fato de possuir apenas atividades mecanizadas. [E ₁ ; V ₂ ; dupla F]

A indicação de reescrita incide sobre o participante da oração relacional identificativa. Conforme revelado na análise linguística apresentada adiante, o adjunto *Aparentemente*, exercendo a função de tema interpessoal, incide sobre o conteúdo semântico de toda a oração, suavizando a assertiva representada pela escolha do modo indicativo no pretérito imperfeito.

	Aparentemente,	o único material utilizado pela professora Margarida para ministrar suas aulas,		era	o Livro Didático (LD).
METAFUNÇÃO IDEACIONAL		Valor		Processo relacional	Característica
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto	Complemento	Sujeito	Finito	Predicador
	MODO				
	RESÍDUO				
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal	Tópico		REMA	
	TEMA				

A seguir, apresentamos a análise linguística da pergunta utilizada como indicação de reescrita. Nessa pergunta, o uso do finito modal (*poderia*) como tema interpessoal, por um lado, representa uma interação menos assimétrica entre formador e alunos-mestre, podendo ter contribuído para a intensificação da reflexão a partir da reescrita, evitando a desconsideração da indicação ou o apagamento do excerto alvo da orientação para reescrita. Por outro lado, a ausência de pronomes interrogativos (*como; por quê; o quê; qual*), os quais evitam a apresentação de hipóteses ou suposições, na posição temática das perguntas orientadoras de reescrita, pode interferir mais diretamente no conteúdo representado após reelaboração.

	Poderia	haver	alguma relação entre essa prática e a dispersão dos alunos?
METAFUNÇÃO IDEACIONAL		Processo existencial	Existente
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Finito	Predicador	Sujeito
	RESÍDUO		
	MODO		
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal	REMA	
	TEMA		

Adiante, apresentamos a análise linguística do complexo oracional elaborado após indicação de reescrita. Assim como mostrado na versão reescrita do excerto reproduzido no Exemplo 1, a reelaboração dos alunos-mestre no Exemplo 2 resulta na representação do pensamento assumido pelos alunos-mestre, realizado pelo uso do complexo oracional articulado pelo sistema de projeção. Em outros termos, a hipótese levantada pelo formador é aceita, havendo uma complementação argumentativa mínima por parte dos alunos-mestre, o que fica por conta da circunstância apresentada (*pele fato de possuir apenas atividades mecanizadas*).

	Acreditamos	que	apenas a utilização do LD,	justifica	a dispersão dos alunos em sala,	pelo fato de possuir apenas atividades mecanizadas
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Pr. Mental (Oração projetante)		Ator	Processo material	Meta	Circunstância
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto		Complemento	Predicador Finito MODO	Complemento	Adjunto
			RESÍDUO			
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal TEMA	Estrutural Textual		REMA		

Nos três últimos excertos exemplificados a seguir, focalizamos mais diretamente as versões reescritas; portanto, não apresentamos análise linguística das perguntas indicadoras de reescrita.

Exemplo 3

1ª versão	Indicação de reescrita	2ª versão
Os alunos do 9º ano eram mais participativos, mais comportados e <u>mais interessados</u> . [E2; V ₁ ; dupla P]	Por que desse comportamento dos alunos?	Os alunos do 9º ano eram mais participativos, mais comportados e mais interessados. <i>Possivelmente</i> eles eram mais interessados, porque além de terem uma idade mais avançada, <i>observamos</i> que eles gostaram e se interessaram mais em trabalhar com os conteúdos propostos [...]. [E2; V ₂ ; dupla P]

No Exemplo 03, a indicação de reescrita do formador (Por que desse comportamento dos alunos?) incide sobre os atributos (*participativos; comportados; interessados*), os quais sofrem gradação pela forma adverbial *mais* utilizada na função de pré-modificador. Apesar de os alunos-mestres demonstrarem envolvimento com o conteúdo, não explicitam alguma razão para o comportamento dos discentes. Adiante apresentamos nossa análise linguística para a primeira versão do excerto analisado.

A primeira versão corresponde a uma oração relacional atributiva, já que são atribuídas qualidades aos alunos (*participativos, comportados e interessados*). Essas são responsáveis pela caracterização dos alunos do 9º ano, diferentemente do 8º ano, turmas em que os alunos-mestres ministraram aulas durante o estágio supervisionado. Conforme já mencionado por Silva (2014, p. 82), ao investigar representações de professores da escola básica a partir de relatórios de

	Os alunos do 9º ano	eram		mais participativos, mais comportados e mais interessados.
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Portador	Processo relacional atributivo		Atributo
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Sujeito	Finito	Predicador	Complemento
	MODO		RESÍDUO	
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Tópico		REMA	
	TEMA			

estágio supervisionado, as orações relacionais são responsáveis por indicar maior comprometimento dos autores com a escrita. A oração traz ainda uma gradação representada pela repetição do *mais*, demonstrando grau de avaliatividade. A forma adverbial é utilizada para intensificar a participação, o interesse e o comportamento dos alunos, portanto, dá mais força ao que está sendo dito.

Apresentamos a seguir a análise linguística do excerto reescrito no Exemplo 3. A partir da análise da metafunção interpessoal, em termos de modalidade, a dupla utiliza o operador modal *possivelmente* na função de tema interpessoal, comprometendo-se explicitamente com todo o conteúdo do complexo oracional. Apesar da intensificação da reflexão pela escrita, os argumentos elencados para justificar o bom comportamento da turma parecem frágeis. Talvez, a premiação dada para a produção do texto solicitada e o menor quantitativo de alunos em sala, conforme afirmado na continuidade do texto do relatório, possam justificar o comportamento descrito dos alunos.

	Possivelmente	eles	eram		mais interessados,
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Circ.	Portador	P. relacional atributivo		Atributo
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto	Suj.	Finito	Pred.	Adjunto
	MODO		RESÍDUO		
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal	Tópico	REMA		
	TEMA				

	porque	além de terem idade mais avançada	observamos		que	eles	gostaram		e	se interessaram	mais em trabalhar com os conteúdos propostos [...]
METAFUNÇÃO IDEACIONAL		Fenômeno	Processo mental			Exper.	Processo mental			Processo mental	Fenômeno
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adjunto	Complemento	Finito MODO	Pred.		Sujeito MODO	Finito	Pred.		Finito MODO	Pred. Complemento
	RESIDUO				RESIDUO				RESIDUO		
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Textual	Tópico	REMA		Estrutural	Tópico	REMA		Est. TEMA	REMA	

Com o adjunto de probabilidade *possivelmente*, a dupla afirma que os alunos poderiam ser mais interessados por serem mais velhos e dispostos a realizar as atividades propostas. Essa probabilidade abre margens para outras justificativas não elencadas. Considerando a metafunção ideacional, quando identificamos uma oração com processo mental perceptivo (*observamos*), a dupla apresenta evidências de que os argumentos elencados justificam o interesse dos alunos, minimizando assim a probabilidade expressa pelo operador modal. Na reescrita do excerto, o aluno da escola também aparece como experienciador à medida que o aluno-mestre relata ou descreve situações vivenciadas. De alguma forma, tais escolhas léxico-gramaticais contribuem para a representação do ponto de vista dos autores do relatório.

No Exemplo 4, reproduzido adiante, há uma indicação de reescrita motivada por um movimento de reflexão *retrospectiva* e *prospectiva* sobre a ação, iniciado pelo aluno-mestre (cf. Silva, 2014, p. 40). O formador demanda a explicitação da informação oculta no pronome relativo *o que*, utilizado na primeira versão do excerto.

Exemplo 4

1ª versão	Indicação de reescrita	2ª versão
<p>Depois de <u>analisarmos nossa primeira aula</u> <u>compreendemos o que poderia ser feito para melhorar nas próximas aulas.</u></p> <p>[V₂; V₁; dupla E]</p>	<p>O que <i>poderia</i> ser feito?</p>	<p>Quando analisamos nossa primeira aula, compreendemos o que poderia ser feito para melhorar nas próximas aulas. <i>Entendemos</i> que o texto deve ser bem explorado, e que perguntas relacionadas ao texto devem ser feitas depois da leitura.[V₂; V₂; dupla E]</p>

Na primeira versão, aparece o processo *analisarmos* que compreendemos se encontrar na fronteira entre processo material e mental, denotando um movimento de reflexão retrospectiva sobre a ação, o que, logo em seguida, é reafirmado pelo uso da processo mental cognitivo *compreendemos*. Apesar de haver compreensão da necessidade de melhoria nas aulas seguintes, a dupla, mesmo sinalizando modalização com o finito *poderia*, não explicita quais seriam as melhorias passíveis de realização nas aulas futuras. A forma pronominal *o que* da primeira versão e da pergunta do formador se relacionam diretamente, pois a indicação de reescrita demanda informação sobre as estratégias didáticas diferenciadas a serem utilizadas em outras situações de ensino. A pergunta é respondida posteriormente, na versão reescrita do excerto.

Na pergunta, o formador utiliza ainda o mesmo modalizador que os alunos-mestres (*poderia*) para se referir ao participante da oração, ou seja, as melhorias nas estratégias didáticas. Há a criação de uma relação de proximidade entre formador e alunos-mestres na medida em que esses últimos veem o comprometimento do formador em ser realmente um leitor interessado no texto produzido, quando sabemos que, na prática, muitas vezes, os alunos-mestres não são orientados para atividades de reescrita nas licenciaturas. Conforme mostramos na análise linguística do excerto reescrito, reproduzido adiante, a intensificação da reflexão torna-se perceptível pelo uso da projeção no complexo oracional.

	Entendemos	que	o texto	deve	ser	bem explorado,	e que	perguntas relacionadas ao texto	devem	ser	feitas	depois da leitura.
METAFUNÇÃO IDEACIONAL	Pr. Mental (Oração projetante)		Característica		P. relacional identificador	Valor		Meta			Processo Material	Circunstância
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL			Sujeito	Finito	Predicador	Complemento		Sujeito	Finito		Pred.	Adjunto
			RESIDUO					RESIDUO				
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal TEMA	Est. Tópico TEMA	REMA				Estrut. Tópico TEMA	REMA				

Na primeira versão, o que faltava era uma explicação de que as melhorias referiam-se à exploração do texto para melhor compreensão no momento da aula. Para responder à indicação, os alunos-mestres se utilizam da expansão por extensão na composição da oração projetada (*que o texto deve ser bem explorado, e que perguntas relacionadas ao texto devem ser feitas depois da leitura*).

Pensando em todos os atores sociais envolvidos nas atividades dos estágios supervisionados das licenciaturas, o Exemplo 5 demonstrará a necessidade de se preservar a imagem do professor da escola básica, que colabora diretamente com os estágios obrigatórios. A indicação de reescrita, realizada também por meio de uma pergunta (*Qual a suposta razão dessa atitude da professora?*), mostra o interesse

do formador em fazer os alunos-mestre refletirem sobre representação negativa por eles construída a respeito da atitude da professora na escola básica. Por meio da indicação de reescrita, o formador provoca os alunos-mestres a encontrarem possíveis justificativas para as ações da professora.

Exemplo 5

1ª versão	Indicação de reescrita	2ª versão
Pudemos perceber que, durante essas perguntas, poucos alunos participaram, porém, a professora não aproveitou o interesse desses poucos para levar adiante a interação. Ela <u>partira</u> logo para outra questão,	Qual a suposta razão dessa atitude da professora?	Pudemos perceber que, durante essas perguntas, poucos alunos participaram, porém, a professora não aproveitou o interesse desses poucos para levar adiante a interação. Ela partira logo para outra questão, tolhendo a fala dos alunos, pois percebemos pela própria fala deles, que sentiam vontade de falar mais a respeito do assunto do texto
[V ₃ ; V ₁ ; dupla R]		que sentiam vontade de falar mais a respeito do assunto do texto. Em razão disso, <i>podemos supor</i> que, a professora não permitiu aos alunos expressarem suas vozes, porque <i>talvez</i> ela quisesse introduzir algum conteúdo novo, e, devido à aula ser apenas de cinquenta minutos, ela <i>pode ter pensado</i> que se deixassem os alunos falarem mais do que o esperado, <i>poderia</i> atrasar os conteúdos do bimestre. [V ₃ ; V ₂ ; dupla R]

Na reescrita, os alunos-mestres utilizam os seguintes modalizadores indicadores de probabilidade: *podemos*, *talvez*, *pode* e *poderia*. A partir desse uso, hipóteses parecem ser pontuadas. A recorrência dos modalizadores no excerto reescrito pode representar o cuidado dos alunos-mestres em evitar a exposição da professora colaboradora. Pode indicar ainda algumas crenças dos alunos-mestres no tocante à dinâmica pedagógica experienciada na escola básica. Por outro lado, o pré-modificador *suposta*, utilizado na indicação de reescrita pelo formador, também

pode ter contribuído para a recorrência dos modalizadores. Ou seja, mesmo que os alunos-mestres não encontrem uma justificativa imediata, precisam refletir de forma mais significativa sobre o estágio realizado.

Apresentamos adiante a análise linguística do excerto reescrito. Assim como acontece em exemplos anteriores, a dupla se utiliza da projeção (*Em razão disso, podemos supor que, a professora não permitiu aos alunos expressarem suas vozes...*), além da expansão dentro da verbiagem, a exemplo da explicação introduzida pelo tema textual porque para apresentar o ponto de vista dos alunos-mestres a respeito da justificativa para a atitude da professora.

	Em razão disso,	podemos	supor	que	a professora	não	permitiu	aos alunos	expressarem,	suas vozes porque talvez ela quisesse introduzir algum conteúdo novo, e, devido à aula ser apenas de cinquenta minutos, ela <i>pode ter pensado</i> que se deixassem os alunos falarem mais do que o esperado, <i>poderia</i> atrasar os conteúdos do bimestre.		
METAFUNÇÃO IDEACIONAL			Pr. mental (oração projetante)		Ator	Circ.	Processo material	Meta / dizente	Processo verbal	Verbiagem		
METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Adj.	Suj.	Fin.	Pred.	Sujeito	Adj.	Fin.	Pred.	Suj.	Fin.	Pred.	Complemento
	MODO				MODO				MODO			
	RESIDUO				RESIDUO				RESIDUO			
METAFUNÇÃO TEXTUAL	Interpessoal			Text.	Tópico		REMA					
	TEMA				TEMA							

A configuração bastante intrincada do complexo oracional revela a intensificação da reflexão sobre uma prática pedagógica observada. Os alunos-mestres constroem, portanto, um mundo complexo ou visualizam, no estágio, a complexidade que pode estar vinculada às relações estabelecidas nas atividades do estágio obrigatório.

Com esses exemplos, pudemos notar que a prática da reescrita mediada pelo formador contribui de maneira significativa com a escrita reflexiva no gênero RES, ainda que os alunos-mestres tenham se limitado a reescrever os excertos sinalizados pelo formador, sem realizar, necessariamente, a reescrita do relatório em sua totalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos um estudo de caso das contribuições da prática da reescrita, mediada pelo professor formador, para a escrita reflexiva de professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado de uma licenciatura em Letras: língua portuguesa.

Inicialmente, apresentamos os resultados obtidos de duas etapas da pesquisa (que totalizou três semestres consecutivos de disciplinas de estágio supervisionado, numa mesma turma) a partir de duas versões dos documentos. Na análise, nosso objetivo principal foi identificar as funções linguístico-discursivas desempenhadas tanto pelos comandos de reescrita do formador quanto pelas respostas dadas a eles pelos alunos-mestre. Para isso, baseamo-nos em pressupostos teóricos da LSF, principal aporte para a análise linguística dos dados.

O primeiro passo para alcançar o objetivo principal foi encontrar escolhas léxico-gramaticais recorrentes tanto nas intervenções que o formador faz nas indicações de reescrita quanto nas respostas dadas pelos alunos-mestres a essas indicações. Destacamos ainda que as indicações do formador recaem muito frequentemente sobre os trechos nos quais os alunos-mestres começam a se colocar, mas não justificam o que dizem. Portanto, a intervenção do formador é de extrema importância para que tal posicionamento seja mais explorado no relatório.

A análise linguística mostrou que as intervenções do formador no processo de (re)escrita do relatório pressupõem o fortalecimento do letramento do professor em formação inicial e a familiarização com a prática reflexiva. Podemos afirmar, então, que a intervenção do professor é essencial para que haja a reflexão. Assim, a reescrita não deveria ser uma opção, mas uma prática constitutiva da escrita acadêmica.

Pela resposta dada pelos alunos-mestres, podemos ter uma noção de como a reescrita do texto está diretamente relacionada com a intervenção do formador, pois o processo utilizado na resposta, em vários exemplos, foi o mesmo empregado para a realização da pergunta. Ou seja, muitas vezes a dupla se apropria das palavras do mediador. Por conseguinte, podemos afirmar que o RES apresenta a subjetividade tanto do aluno-mestre/escritor quanto do professor-orientador/interlocutor, pois, ao reproduzir as palavras deste último, os alunos-mestre acabam por demonstrar que também compartilham do que está sendo expresso por meio de uma pergunta na indicação de reescrita. Nesse sentido, não desconsideramos aqui o fato da interação pela escrita se instaurar num contexto situacional marcado, de alguma forma, por relações assimétricas.

Podemos citar aqui o trabalho de Bazarim (2013) que, apresentando práticas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da escrita na educação básica, mostra que quando o professor escreve para os alunos há a individualização do diálogo cujas estratégias podem ser incorporadas para a construção da resposta dos alunos. Nos relatórios, os comentários do formador funcionam, portanto, como andaimes para a elaboração da resposta pelos alunos-mestres.

Com este trabalho, esperamos contribuir com os estudos sobre o letramento do professor em formação inicial no que se refere à preparação do futuro profissional da educação para o mercado de trabalho, seja na educação básica ou superior, a partir da prática de reescrita. Acreditamos em tal premissa, uma vez que o trabalho com a reescrita possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de maneira que este último seja visto como um processo infundável, e não como um produto. Nesse sentido, e pensando na formação inicial de professores, mais especificamente na disciplina de estágio supervisionado, compartilhamos da ideia de Perrenoud (2002, p. 44), para quem, se os “estudantes-estagiários” são expostos a uma formação orientada para a prática reflexiva, terão muito mais oportunidades para elaborar “esquemas gerais de reflexão e ajustes” e poderão, a partir disso, no exercício da profissão, proporcionar a seus alunos momentos mais significativos nas aulas de língua materna, particularmente no que tange a produção textual.

Para o autor, um professor reflexivo é aquele que reflete constantemente tanto diante das dificuldades e “situações de crise” que surgem na sala de aula, quanto por puro prazer ou, até mesmo, porque não consegue evitar, “pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.” Assim, a reflexão não deve ser uma prática exercida apenas na formação inicial quando se é direcionado para tal. O educador deve reexaminar “constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes”, ingressando em “um ciclo permanente de aperfeiçoamento” (Perrenoud 2002, p. 44).

Acreditamos que a prática da reescrita seja, portanto, sustentável, no sentido de que os reflexos de tal atividade, tais como a reflexão sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre práticas pedagógicas vivenciadas, estarão presentes em toda a trajetória do professor: desde sua formação inicial até o exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

Barbara L, Macêdo CMM. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. 2009; 10(1): 89-107.

Bazarim M. Os gêneros na construção da interação entre professora e alunos e os impactos no processo de ensino-aprendizagem. In: Gonçalves AV, Bazarim M, organizadores. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2ª ed. Campinas: Pontes; 2013. p. 235-259.

Celani MAA. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*; 2005, 8: 101-122.

Egins S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd ed. Ed. London: Continuum; 2004.

Fiad RS. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

Fiad RS, Silva LLM. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 2009; 31: 123-131.

Hargreaves A, Fink D. *Liderança Sustentável: Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora; 2007.

Gouveia CAM. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Revista Matraca*. 2009; 16: 13-49.

Halliday MAK, Hasan R. *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press; 1989.

Halliday MAK, Matthiessen CMIM. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. New York: Routledge; 2014.

Marinho M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010; 10: 363-386.

Matthiessen CMIM, Halliday MAK. *Systemic Functional Grammar: a First Step into the Theory*. China: Higher Education Press; 2009.

Melo LC. *Formas linguísticas que inscrevem o outro na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio [tese em andamento]*. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins; 2015.

Mendes AS. *Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor [dissertação]*. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins; 2014.

Mendes AS, Silva WR. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado. *Revista Caderno de Letras*. 2012; 18: 134-155.

Perrenoud P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed; 2002.

Silva WR. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores; 2014a.

Silva WR. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Idéia, 2014b.

Silva WR, Espindola, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?. Revista da ANPOLL. 2013; 34: 259-307.

Silva WR, Santos JS, Farah BF. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas inovadoras para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. Araguaína: UFT; 2016 (no prelo).

Silva WR, Santos JS, Mendes AS. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. Raído. 2014; 15: 71-93.

Thompson G. *Introducing Functional Grammar*. 3rd. Ed. London: Routledge; 2014.

Yin RK. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Daniel Grassi, tradutor. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Recebido em: 12/03/2015

Aceito em: 21/05/2015
