

*Vozes da Escola: um Olhar sobre Projeções Verbais e Mentais em Narrativas de Professores em Formação Inicial*¹

A STUDY ON VERBAL AND MENTAL PROJECTIONS IN PROSPECTIVE TEACHERS' NARRATIVES: VOICES FROM SCHOOL

Carla Lynn REICHMANN *

Resumo: Situado no campo da Linguística Aplicada, este trabalho objetiva lançar um olhar sobre relatos reflexivos desencadeados por fotobiografias escolares realizadas para uma disciplina de estágio supervisionado em uma licenciatura em Letras Estrangeiras, em uma universidade pública no nordeste brasileiro. Neste estudo problematizando a formação inicial, focalizando histórias de vida e narrativas de formação (CONNELLY; CLANDININ, 1999; JOSSO, 2004; PASSEGGI; COSTA, 2008; BURTON et al., 2009) como prática de letramento (BARTON et al., 2000; KLEIMAN, 2007), analiso as projeções mentais e verbais (HALLIDAY, 1994) constituídas em narrativas de futuros professores, isto é, serão investigadas as representações relativas ao *dizer* e *pensar/sentir* inscritas nos textos dos participantes. Em suma, serão discutidas as vozes da escola que emergem nos relatos e que ecoam na sala de aula no âmbito do ensino superior.

¹ Comunicação apresentada na mesa-redonda *Ações de linguagem no ensino superior: diálogos entre LSF e formação de professores*, coordenada pela autora (VI Congresso da ALSFAL, 2010).

* Doutora em Letras pela UFSC (2001). Mestre em TESL pela School for International Training (1992). Graduada em Jornalismo pela PUC-SP (1984). Professora adjunto no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e na Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. Contato: carlareichmann@gmail.com

Palavras-chave: Formação docente. Ensino-aprendizagem de LE. Projeções.

Abstract: Situated in the field of Applied Linguistics, this article aims at investigating reflective papers triggered by photobiographies produced in a Foreign Letters program at a public university in northeastern Brazil. Addressing initial teacher education, and problematizing life stories and learning narratives (CONNELLY; CLANDININ, 1999; JOSSO, 2004; PASSEGGI; COSTA, 2008; BURTON et al., 2009) as a literacy practice (BARTON et al., 2000; KLEIMAN, 2007), I analyze the verbal and mental projections (HALLIDAY, 1994) construed in the narratives, that is, the representations connected to *saying* and *thinking/feeling* encoded in participants' texts. In sum, the discussion focuses on the voices from school which emerge in reflective papers, and echo in our university classrooms.

Key-words: Teacher education. Foreign language teaching. Projections.

Introdução

Neste artigo lanço um olhar sobre práticas de letramento e formação docente no âmbito do ensino superior, visibilizando e concluindo o projeto de pesquisa *Professores em construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente*,² voltado para a escritura de narrativas de formação, histórias de vida e memórias educativas (CONNELLY; CLANDININ, 1999; JOSSO, 2004; PASSEGGI; COSTA, 2008; BURTON et al., 2009, entre outros). A fim de construir pontes entre o mundo escolar, o mundo acadêmico, o mundo profissional e o mundo pessoal enfim, entre mundos formais e informais, entre diferentes esferas de vida de professores em formação em um curso de licenciatura em Letras Estrangeiras, tomo como foco

² Projeto de pesquisa aprovado pela Pós-Graduação em Linguística da UFPB (REICHMANN, 2006-2009).

de discussão as narrativas sobre memórias e vivências decorrentes de um projeto com fotobiografias na escola.

Em consonância com a complexidade dos processos sociais envolvidos nas diversas práticas e trajetórias de letramento e formação docente, o projeto *Professores-em-construção* prioriza a coconstrução de espaços narrativos onde entrecruzam complexas histórias discursivas, relações interpessoais e vivências acadêmico-profissionais. Como aponta Meurer (2000, p. 168), “a construção diária da nossa própria narrativa pessoal como ser humano é em grande parte determinada pelos textos que produzimos e a que estamos expostos”. O projeto também ecoa Pavlenko (2007, p. 180), ao propor que narrativas autobiográficas constituem um singular foco de pesquisa no campo da Linguística Aplicada³ e se alinha à perspectiva de Kleiman (2007), ao considerar letramento como prática social, ou seja, uma prática situada, baseada em situações reais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 1).

Parto do pressuposto que a linguagem constitui e é constituída por processos sociais, representando e ressignificando saberes, relações e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992); em consonância com essa perspectiva, na análise de dados é utilizada a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), que concebe a língua como sistema de escolhas e a linguagem como fenômeno sócio-semiótico, organizando e significando a experiência humana. Neste estudo, com foco especial na formação inicial, serão analisadas as projeções mentais e verbais (HALLIDAY, 1994) constituídas em narrativas de futuros professores, isto é, serão analisadas as representações relativas ao *dizer* e *pensar* inscritas nos textos dos participantes da disciplina Estágio Supervisionado 1, na nova matriz curricular dos cursos de licenciatura de Letras Estrangeiras na Universidade Federal da Paraíba.

Segundo Halliday (1994, p. 250), na ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), projeções constituem “uma relação lógico-semântica onde uma oração funciona não como uma representação direta da experiência (não linguística), mas como

³ Todas as traduções neste capítulo são de responsabilidade da autora.

representação da representação (linguística)”, como será visto adiante. Propondo que projeções mentais e verbais em narrativas de formação podem desvelar construções discursivas significativas, este estudo redimensiona trabalhos anteriores com projeções mentais (REICHMANN, 2009). Em suma, o projeto *Professores-em-construção*, situado no campo da Linguística Aplicada, se encontra na interface dos estudos de letramento com pesquisa narrativa. Como será visto adiante, a análise focaliza narrativas produzidas por oito professores em formação (doravante designados por letras, A-H⁴) em decorrência de fotos tiradas ao visitarem suas escolas, a fim de realizarem um trabalho sobre memórias educativas, integrando-se a uma proposta mais ampla de um trabalho com práticas de letramento e narrativas de formação na licenciatura. Serão apresentadas as opções teórico-metodológicas ancorando este trabalho, o contexto de produção, os resultados e análise; a seguir serão apresentadas as considerações finais. Na próxima seção é delineado um panorama dos estudos relevantes para este trabalho, a saber, práticas de letramento e formação docente e aspectos da LSF utilizados neste trabalho, a fim de investigar construções discursivas em narrativas de formação.

1 Opções teórico-metodológicas

Um passar de olhos pelo caderno de resumos do V SIGET (BALTAR et al., 2009) revela a diversidade de pesquisas recentes focalizando práticas de letramento e formação docente, identidade social e ensino de línguas, como atestam os trabalhos de Oliveira (2009) e Street (2009), entre inúmeros outros. O conceito de letramento adotado neste trabalho se alinha à perspectiva de letramento como prática social, segundo Street (2003), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Kleiman (2007). Práticas de letramento, segundo Street (2003, p. 79), “referem-se à ampla concepção cultural sobre as maneiras particulares de se pensar sobre e fazer leitura e escrita em contextos culturais.”

⁴ Sinceros agradecimentos aos oito participantes que generosamente compartilharam suas histórias de vida.

Consoante à visão de Kleiman (2007, p. 19-20), é crucial a concepção de um grupo de sujeitos engajados em práticas sociais onde a escrita é parte integrante, e que a escrita se constitui como um importante elemento identitário de formação; Kleiman (1995, p. 11) também elabora sobre letramento “enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.”

Elaborando sobre a pesquisa atual no campo das Ciências Sociais e Humanas, Moita Lopes (2004) enfatiza a relevância da linguagem para se compreender a vida social contemporânea e a importância de hibridismos teórico-metodológicos alicerçados em diversos campos de estudo, retratando a pluralidade da vida social e a singularidade de histórias discursivas. Há uma tensa ebulição em pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas, é visível que “a pesquisa mudou porque o mundo mudou” (DENZIN apud MOITA LOPES, 2004, p. 163), que “o que é significativo no mundo social pode ser detectado no particular” (MOITA LOPES, 2004, p. 168). A presente pesquisa-ação se alinha a esse paradigma, sob a ótica da instabilidade. Essa liquidez é visível nas narrativas dos professores em formação, reescrevendo e reconstruindo suas (provisórias) histórias de vida.

Em contextos de formação de professores de línguas estrangeiras, vale mencionar o trabalho de Romero e Ninin (2008), focalizando formação docente e LSF, um trabalho germinal no cenário brasileiro. Este trabalho se enquadra nessa área de pesquisa e a fim de situar a análise proposta adiante, a seguir, será apresentado um breve panorama sobre os aspectos da LSF relevantes neste estudo.

Halliday (1994, p. xiv) elabora sua teoria linguística baseada no conceito que a língua é sistêmica, pois implica em redes de escolhas e é também funcional, considerando-se que todo texto se desenrola em contextos de uso. Na ótica da LSF, função é compreendida de um modo amplo, sendo de extrema relevância as escolhas léxico-gramaticais relativas ao uso da linguagem em determinados contextos de situação: a organização da sintaxe de uma sentença está relacionada ao seu contexto discursivo. Em outras palavras, a língua reflete papéis sociais, atrelados a situações comunicativas. Nas palavras de Cunha e Souza (1997, p. 53), “as formas léxico-gramaticais são estudadas em relação

às suas funções sociais”; como esclarece Fairclough (1992) em relação às escolhas realizadas de acordo com as circunstâncias sociais, supõe-se que “... opções formais constituem significados contrastantes e as escolhas em relação à forma são significativas, *sempre*” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 26 – grifos meus).

Alicerçada na LSF, a análise na seção a seguir pretende ilustrar o potencial desta perspectiva teórica em relação à análise de narrativas docentes. Neste estudo, utilizarei uma categoria lógico-semântica específica da LSF, a saber, orações constituindo complexos oracionais constituídos por projeções; conforme mencionado anteriormente, parto da premissa que projeções mentais e verbais em narrativas de formação podem desvelar construções discursivas significativas. Halliday (1994, p. 218) explica que a relação entre as orações em um complexo oracional remete a duas dimensões separadas, (i) o tipo de interdependência, ou *taxe*; e (ii) o tipo de relação lógico-semântica. O primeiro tipo se refere à *parataxe* e *hipotaxe*, (respectivamente, coordenação e subordinação, na gramática tradicional); o segundo se refere à expansão e projeção⁵. Vale esclarecer que a expansão não será abordada neste estudo, o foco é especificamente nas projeções, encapsulando o que neste trabalho denomino vozes do outro e de si mesmo, inscritas como *representações das representações linguísticas* em narrativas sobre a escola.

Os processos verbais, relativos às variadas formas do dizer e contar, projetam *locuções*; os processos mentais, expressando ideias, percepções, sentimentos (respectivamente, mentais: cognitivos, perceptivos e afetivos), projetam *ideias*, como nos seguintes exemplos, extraídos das narrativas docentes em foco:

1. Ele disse, **“Caneta vermelha só serve para corrigir”**...⁶ (B1)

2. Pude perceber que *as portas estão realmente abertas assim como a coordenadora falou*.(G1)

⁵ Para explicações mais aprofundadas sobre projeções, ver Halliday (1994).

⁶ Obs.: Locuções em negrito, ideias em itálico e estruturas projectantes sublinhadas.

3....o professor afirmou que **poucos ali teriam condições de serem aprovados com ele, principalmente as mulheres..** (A3)

4. Quando foi sugerida essa experiência por parte da professora, pensei que eu iria ter apenas aquele sentimento, “*que bom que eu saí daqui!*” (E1)⁷

No primeiro caso, há uma locução citada, do tipo parataxe, sendo que o que é dito é denominado *fraseado*; no segundo caso, do tipo hipotaxe, há uma ideia relatada, sendo que o que é pensado é denominado *significado*. No terceiro caso, conforme aponta Halliday (1994), há uma locução constituída por hipotaxe, na forma de locução relatada, onde ocorre o *fraseado representado como significado*. No quarto caso, do tipo parataxe, ocorre uma ideia citada, ou seja, um *significado representado por fraseado*, constitutindo uma fala da pessoa para si.

Veremos no quadro 2 adiante que processos verbais e mentais podem se constituir como *processos projectantes*, projetando *citações, relatos e factos* (HALLIDAY, 1994, p. 250). Cabe esclarecer que estruturas projectantes, além de serem constituídas por processos, também podem ser constituídas por um grupo nominal, isto é, a estrutura projectante pode ser uma nominalização de um processo verbal ou mental, projetando o que Halliday (1994, p. 263) denomina *locuções e ideias encaixadas*, como nos seguintes exemplos:

5. Em relação à quadra esportiva, na época havia promessas **de reforma da mesma, para por uma cobertura e tornar e espaço mais adequado para as aulas práticas de Educação Física.** (C4)

6. Ao ver a fachada da escola, tive a impressão de que *do ano 2003 a este ano, a escola não sofreu muitas mudanças pois a frente da escola continua igual, a mesma placa, cerâmica e pintura.* (C1)

⁷ Havendo coocorrência de projeções em um complexo oracional (como neste caso), optei pela projeção mais saliente.

Há ainda um outro tipo de projeção constituída por grupo nominal, sem relação com processos mentais, processos verbais ou nominalização de processos mental ou verbal, a saber, um tipo referido como *facto* (HALLIDAY, 1994, p. 264), havendo quatro subclasses de ‘substantivos facto’: *casos*, *chances*, *provas* e *necessidades*. Neste estudo, ocorre apenas o primeiro tipo, relativo a *casos*, envolvendo substantivos de simples fatos, como pode ser visto no exemplo a seguir:

7. Saber um pouco dos momentos e fatos que *marcaram a vida de estudante de cada um é interessante...* (F2)

Em suma, um resumo geral dos tipos de projeções pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Tipos de projeção (adaptado de HALLIDAY, 1994, p. 260 e p. 270)

	COMPLEXO ORACIONAL		GRUPO NOMINAL	
	Citação	Relato	Locução/ ideia encaixada	Facto
Tipos de processos projectantes	Parataxe	Hipotaxe		
Verbal Locução	<p><i>Fraseado</i></p> <p>Segundo [o professor], “Caneta vermelha só serve para corrigir”. (B1)</p>	<p><i>Fraseado representado como significado</i></p> <p>...o professor afirmou que poucos ali teriam condições de serem aprovados com ele, principalmente as mulheres... (A3)</p>	<p>Em relação à quadra esportiva, na época havia promessas de reforma da mesma, para por uma cobertura e tornar e espaço mais adequado para as aulas práticas de Educação Física. (C4)</p>	

	COMPLEXO ORACIONAL		GRUPO NOMINAL	
	Citação	Relato	Locução/ ideia encaixada	Facto
Tipos de processos projectantes	Parataxe	Hipotaxe		
Mental Ideia	<i>Significado representado como fraseado</i> Quando foi sugerida essa experiência por parte da professora, pensei que eu iria ter apenas aquele sentimento, “ <i>que bom que eu saí daqui?</i> ”. (E2)	<i>Significado</i> Pude perceber que <i>as portas estão realmente abertas assim como a coordenadora falou.</i> (G1)	Ao ver a fachada da escola, tive a impressão de que <i>do ano 2003 a este ano, a escola não sofreu muitas mudanças pois a frente da escola continua igual, a mesma placa, cerâmica e pintura.</i> (C1)	Saber um pouco dos momentos e fatos que <i>marcaram a vida de estudante de cada um é interessante...</i> (F1)

Na análise de dados, conforme mencionado anteriormente, será focalizado o *dizer* e o *pensar* (a representação da representação linguística) inscritos em projeções que emergem em narrativas de oito professores em formação. Em suma, nesta seção foi feita uma síntese do marco teórico-metodológico norteando este estudo. Nas próximas seções apresentarei o contexto de produção, os resultados e a análise.

2 Contexto de produção das narrativas de formação

Descrevendo sucintamente o contexto de produção, é importante esclarecer que a disciplina Estágio Supervisionado 1 foi construída em três módulos, a saber, memória educativa, leitura dos PCNs de LE (BRASIL, 1998) e micro-aulas em línguas estrangeiras (neste disciplina basilar dos estágios, são reunidos os graduandos de língua espanhola, francesa e inglesa). As discussões em sala de aula foram sempre pautadas nas experiências e reflexões dos aprendentes: as memórias foram produzidas individualmente, em casa e discutidas coletivamente, as leituras ao longo do curso foram essencialmente trabalhadas com parágrafos críticos, também sempre discutidos coletivamente, como também as micro-aulas; o projeto fotobiográfico aconteceu no

primeiro módulo, desta forma possibilitando uma entrada na escola (uma vez que nesta disciplina, da grade nova ainda em construção, não há prática de ensino propriamente dita). As apresentações das fotobiografias aconteceram no final do semestre letivo, assim possibilitando aos alunos de outras cidades (no interior e em outros estados vizinhos) mais tempo para a realização das fotos. No quadro a seguir, pode-se ver um resumo do contexto de produção (cf. BRONCKART, 1999):

Quadro 2 – Representações dos mundos físico e sociosubjetivo dos relatórios

Mundo Físico	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
	Residência do estudante	Após a realização de fotobiografia na escola e apresentação na sala de aula na universidade	Aluno do 5º período do curso de Letras Estrangeiras, UFPB, 2009.1	Professora de Estágio Supervisionado 1, DLEM, UFPB
Mundo Sociosubjetivo	Lugar social de produção	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário	Objetivo (propósito comunicativo)
	Universidade (contexto acadêmico)	Graduandos do curso de Letras Estrangeiras que após vivência de fotobiografia/memória educativa relatam sua experiência	Professora de ES1 que desempenha papel de leitora dos relatos	Relatar por escrito a história vivida ao retornar e rever à própria escola

Cabe ressaltar que as fotobiografias foram compartilhadas com a turma ao longo de duas aulas, um trabalho coletivo intenso⁸; ao longo das apresentações, justamente devido à mobilização da turma, foi solicitado aos alunos que retextualizassem suas falas (que acompanharam as fotos) em um relato reflexivo, assim fechando o projeto de memória educativa fotográfica⁹. Após o término do

⁸ Partilhado no *IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares* (REICHMANN et al., 2009).

⁹ O recorte apresentado neste estudo foi feito em função das projeções nos relatos reflexivos.

semestre, com as respectivas permissões dos graduandos, iniciou-se a investigação das projeções mentais e verbais nos relatos, sendo que na seção a seguir serão focalizados oito fragmentos que se mostraram particularmente significativos.

3 Representações do dizer e do pensar: vozes da escola

Conforme pode ser visto no quadro 3 adiante, ocorrem 8 locuções e 14 ideias, totalizando 22 projeções. Em alguns fragmentos ocorrem projeções representando interações com professores, coordenadoras e consigo mesmo; de uma maneira geral, é recorrente a projeção mental, inscrevendo principalmente ideias referentes a lembranças e percepções – um resultado previsível em textos baseados em narrativas sobre vivências na escola. Como estruturas projectantes de locuções, ocorrem os processos verbais *afirmar, confessar, dizer e falar* e os grupos nominais *diálogo, promessas e propostas*. Como estruturas projectantes de ideias, ocorrem os processos mentais: cognitivos *pensar, recordar e lembrar*; os mentais: perceptivos *observar e perceber*; os mentais: afetivos *gostei e sentir*¹⁰ e os grupos nominais *fato(s) e impressão*.

Nas orações projectantes, vê-se principalmente o personagem *professor* e *eu* como origem da representação linguística; nas orações projetadas emergem outros personagens, tais como *as mulheres, caneta vermelha, alunos, coordenadora, estudante de letras, concurso, entrevista, conversa, escola, ensino público, ensino particular, a universidade* e *emprego*. São esses os personagens inscritos nas projeções, representando histórias vividas, contadas e pensadas, rememorando o passado, retratando o presente e sinalizando o futuro.

Cabe frisar uma particularidade das projeções verbais: tanto as locuções citadas (A4, B1), como as relatadas (A3 e C6) e a locução encaixada (C4) - como também a ideia citada (E2) - encapsulam um jogo de linguagem com as ideias relatadas, sinalizando divergências e convergências, (des)alinhamentos representando conflitos e ressignificações.

¹⁰ Obs. Neste contexto, o processo *sentir* opera como um mental: cognitivo, projetando um ideia (C5).

Quadro 3 – Resultados - tipos de projeção verificados nos fragmentos. (baseado em HALLIDAY, 1994, p. 260 e p. 270)

	COMPLEXO ORACIONAL		GRUPO NOMINAL	
	Citação	Relato	Locução/ideia encaixada	Facto
Tipos de processos projetando	Parataxe	Hipotaxe		
Verbal: Locução	<p><i>Fraseado</i></p> <p>...segundo ele [o professor] afirmou, “[as mulheres] não tinham noção do que faziam ali”. (A4)</p> <p>Ele disse, “Caneta vermelha só serve para corrigir”. (B1)</p>	<p><i>Fraseado representado como significado</i></p> <p>...professor afirmou que poucos ali teriam condições de serem aprovados com ele, principalmente as mulheres... (A3)</p> <p>Confesso que tive uma sutil decepção por não encontrar uma escola diferente, mais moderna e equipada. (C6)</p> <p>Encontrei alguns dos meus professores (...) me apoiaram e falaram que a escola tinha mudado pouco mas que agora existia uma sala de informática e de aulas de computação... (D2)</p>	<p>Em relação à quadra esportiva, na época havia promessas de reforma da mesma, para por uma cobertura e tornar e espaço mais adequado para as aulas práticas de Educação Física. (C4)</p> <p>Porém, com o passar do tempo, sentimos o [diálogo] que foi desenvolvido...).</p> <p>Enquanto estudante de letras, esse diálogo se tornou ainda maior, visto que passei a conhecer o outro lado da escola (H1)</p> <p>Isso faz com que eu entenda algumas propostas que foram realizadas e que, na época de estudante, não faziam sentido... (H1)</p>	
Mental: Ideia	<p><i>Significado representado como fraseado</i></p> <p>"que bom que eu saí daqui?" (E2)</p>	<p><i>Significado</i></p> <p>...subir a rampa que dava acesso a sala de numero sete me fez recordar que eu fui uma das poucas mulheres da época a ser aluna da Instituição em relação ao grande número de homens e que ouvimos os comentários dos alunos questionando nossa presença. (A1)</p> <p>Ao entrar, observei que realmente a escola não mudou muito. (C2)</p> <p>Em seguida, fui ao primeiro andar e percebi que é a mesma escola, são as mesmas salas com as mesmas carteiras e o mesmo quadro negro. (C3)</p> <p>Tendo em vista a escola atual em relação à da época mencionada, senti que há pouco investimento no que se refere à manutenção e zelo do espaço físico da escola. (C5)</p>	<p>Ao ver a fachada da escola, tive a impressão de que do ano 2003 a este ano, a escola não sofreu muitas mudanças pois a frente da escola continua igual, a mesma placa, cerâmica e pintura. (C1)</p> <p>A primeira impressão que tive com a estrutura física foi de que não se fez muitas reformas. (D1)</p>	<p>...a maior parte dos alunos fazia o curso preparatório pré-técnico, fato este que trouxe dificuldades porque o ensino público não nos preparava para o novo universo com que me deparava. (A1)</p> <p>Saber um pouco dos momentos e fatos que marcaram a vida de estudante de cada um é interessante...(F1)</p>

	COMPLEXO ORACIONAL		GRUPO NOMINAL	
	Citação	Relato	Locução/ideia encaixada	Facto
Tipos de processos projectantes	Parataxe	Hipotaxe		
Mental: Ideia	<i>Significado representado como fraseado</i>	<p><i>Significado</i></p> <p>Quando foi sugerida essa experiência por parte da professora, pensei que <i>em iria ter apenas aquele sentimento...</i> (E1)</p> <p>Mas depois até de uns dias da visita, lembrei que vivi realmente muitas coisas ali, <i>conheci pessoas muito importantes, realizei bons trabalhos, vivi muitas experiências, criei, chorei, ri, aprendi bastante.</i> (E3)</p> <p>Gostei de <i>realizar este trabalho e compartilhar com a turma</i> (E4)</p> <p>...e por fim, observar que <i>o fato de ter sido escola pública ou particular não fez muita diferença, o que importa foi o esforço de cada um para chegar e estar aqui [na universidade].</i> (F2)</p> <p>Pude perceber que <i>as portas estão realmente abertas assim como a coordenadora falou.</i> (G1)</p>		

Em função das posturas sinalizadas nas projeções no quadro 3, ou seja, da maneira como o *eu-professor em formação* se situa no tempo e espaço ao escrever sobre sua experiência de volta à escola, os fragmentos das narrativas foram agrupados em três categorias, a saber: (i) representação de si como *aluno/a* da escola básica, (ii) representação de si como *ex-aluno* da escola básica, e finalmente, (iii) representação de si como *estudante de letras/ professor em formação*.

Na próxima subseção é apresentada uma visão geral dos fragmentos selecionados, examinando a história vivida e contada por meio de projeções.

(i) Representação de si como *aluno/a* da escola básica: vozes do passado

Nos dois fragmentos discutidos aqui, ocorrem as únicas projeções que trazem vozes do passado e que encapsulam *fraseados* (locuções citadas) inscrevendo vozes docentes. Essas lembranças constituem representações de vozes docentes frias e autoritárias, inscritas em projeções verbais que sugerem um descompasso imenso na relação aluno-professor. No exemplo a seguir, é claro o contraponto marcado entre a voz do professor e a voz (interna) da aluna:

Fragmento A

...a maior parte dos alunos fazia o curso preparatório pró-técnico, *fato este que trouxe dificuldades porque o ensino público não nos preparava para o novo universo com que me deparava...*Subir a rampa que dava acesso a sala de numero sete me fez *recordar que eu fui uma das poucas mulheres da época a ser aluna da Instituição em relação ao grande número de homens e que ouvíamos os comentários dos alunos questionando nossa presença*. Os desafios se fizeram presentes nessa mesma sala desde a primeira aula de matemática, em que o professor **afirmou que poucos ali teriam condições de serem aprovados com ele, principalmente as mulheres** que, segundo ele **afirmou**, “**não tinham noção do que faziam ali**”. O cantinho com o banco em que a maior parte dos alunos utilizava para relaxar e ‘por conversa fora’ foi o lugar em que eu e outros dois colegas nos reuníamos para estudar...

No fragmento A acima, observamos que as quatro projeções (duas mentais, duas verbais) remetem ao passado, a histórias vividas na época escolar; a personagem central nesse fragmento é a aluna da escola básica, colocada principalmente na posição de quem *ouve*. As duas projeções mentais iniciais retratam duplamente a ideia de conquista: apesar das dificuldades com o ensino público e apesar de ser mulher, os obstáculos são vencidos e há o ingresso na Instituição. Mas a seguir ocorre a projeção sinalizando o conflito, isto é, os comentários machistas dos alunos.

Essa postura preconceituosa e excludente é reforçada na próxima projeção, inscrevendo o choque decorrente da fala autoritária do próprio professor, logo em uma primeira aula do curso: um *fraseado representado como significado* (locução relatada) e um *fraseado* (locução citada) sinalizando que tanto as mulheres tinham mais chances de serem reprovadas, como também não tinham noção do que faziam lá - enfim, o professor usa a avaliação como ameaça e fecha a porta para as estudantes. Vemos as projeções mentais e verbais criando um jogo de oposição inclusão X exclusão, retratando uma situação escolar complexa onde não se ouve a voz da aluna, calada por questões de gênero. O trecho final sugere que é fora da sala de aula, em um cantinho com o banco, com colegas, que a aluna talvez tenha conseguido quebrar o silêncio, falar e ser ouvida.

No fragmento seguinte, podemos imaginar que também é só fora da sala de aula que o aluno consegue desabafar:

Fragmento B

Na maioria dos lugares não houve mudanças físicas, mas quando visitei a Escola, como costumávamos chamar, muitas lembranças vieram à tona. Os grandes corredores da Escola sempre me lembravam o primeiro dia de aula. Nunca tinha estudado numa escola tão grande, ficava maravilhado e orgulhoso porque eu tinha conseguido ser selecionado para estudar naquele lugar. Lembro-me também do corredor que ficava perto da piscina onde chorei por tirar nota baixa em matemática. Neste dia xinguei o professor por me dar nota baixa porque fiz a prova com caneta vermelha. Ele **disse, “Caneta vermelha só serve para corrigir”**, naquele dia só tinha grafite e só me emprestaram a tal caneta vermelha. Ele não aceitou meu argumento.

Nesse fragmento, como no fragmento A, o *fraseado* na projeção verbal também remete a uma difícil história vivida na escola, sinalizada por meio de uma voz docente intolerante. O texto que antecede a projeção representa a sensação de alegria e orgulho devido ao ingresso na escola, lembranças positivas - e novamente surge uma locução em contraposição, sinalizando um sério conflito; novamente a fria voz de um professor pode ser ouvida, categoricamente se apropriando da

caneta vermelha, símbolo da nota, da aprovação, sinalizando assimetria. Aluno escrever com caneta vermelha é inaceitável, sem discussão; o aluno tenta argumentar, mas não é ouvido, sua voz não é autorizada na sala de aula. Podemos visualizar o aluno no corredor, solitariamente chorando e xingando. Tanto o fragmento A quanto o fragmento B remetem a histórias sofridas na escola, a vozes gélidas de professores, que calam o aluno de uma forma ou de outra, que excluem. Nas palavras de Freire (1994, p. 63), vemos uma “escola que emudece e me emudece”, que diz *não* à vida.

(ii) Representação de si como *ex-aluno/a*: vozes do presente

Nos dois fragmentos abaixo, é saliente a postura de ex-aluno/a, comparando a escola que conheceu com a escola que vê agora:

Fragmento C

Ao ver a fachada da escola, *tive a impressão de que do ano 2003 a este ano, a escola não sofreu muitas mudanças pois a frente da escola continua igual, a mesma placa, cerâmica e pintura.* Ao entrar, *observei que realmente a escola não mudou muito.* (...) Em seguida, fui ao primeiro andar e *percebi que é a mesma escada, são as mesmas salas com as mesmas carteiras e o mesmo quadro negro.* (...) Em relação à quadra esportiva, na época havia *promessas de reforma da mesma*, para por uma cobertura e tornar o espaço mais adequado para as aulas práticas de Educação Física. Essa promessa ainda não foi cumprida. (...) Tendo em vista a escola atual em relação à da época mencionada, *senti que há pouco investimento no que se refere à manutenção e zelo do espaço físico da escola.* Refiro-me às pinturas e aos objetos em sala de aula que seguem sendo os mesmos, marcados pelo gasto causado pelo tempo e uso. **Confesso que tive uma sutil decepção por não encontrar uma escola diferente, mais moderna e equipada.**

As projeções neste fragmento remetem ao presente, à experiência da visita a escola propriamente dita, situada na ótica de uma ex-aluna. Como pode ser visto claramente nas cinco projeções acima, vê-se uma escola estagnada. Sem exceção, todas as projeções (3 mentais, 2

verbais) retratam uma expectativa frustrada, pois contrariamente ao que se esperava, a escola paralisou no tempo. Tudo parece igual, uma mesmice, promessas não cumpridas. Nada mudou em termos de estrutura física, aliás, só piorou, devido ao descaso e falta de investimento. Neste fragmento, o *fraseado representado como significado* (locução relatada) alinha-se às projeções mentais anteriores, encapsulando o sentimento de decepção pelo que se esperava, mas não se encontra - ou seja, uma escola diferente, renovada, viva. As projeções retratam uma escola onde nada mudou, está fora de sintonia, diferentemente do excerto a seguir:

Fragmento D

A primeira *impressão que tive com a estrutura física foi de que não se fez muitas reformas*, pois continua praticamente no mesmo jeito da minha época, algumas mudanças como nas escadas que dava acesso aos banheiros e ao refeitório foram mudadas por rampas, para dar acessibilidade a alunos especiais. Encontrei alguns dos meus professores que não via há tempos e falei sobre a pesquisa, me apoiaram e **falaram que a escola tinha mudado pouco mas que agora existia uma sala de informática e de aulas de computação**, fiquei interessado e visitei a tal sala, possuía vários computadores onde são realizadas as pesquisas, dando mais oportunidade de que os alunos aprenda mais com essa ferramenta de globalização, no meu tempo não existia tal tecnologia.

Nesse fragmento, a comparação entre a escola no passado e no presente também acontece, mas retratando uma história vivida diversa. Ocorrem duas projeções neste texto, uma mental e uma verbal; a projeção mental (uma ideia encaixada) sinaliza, como no fragmento anterior, a impressão inicial que não houve muita mudança na escola. No entanto, no trecho seguinte, as mudanças são percebidas: há rampas novas, garantindo acesso a banheiros e ao refeitório, tornando visíveis as vozes sociais contemporâneas promovendo políticas de inclusão e acessibilidade. Na locução relatada subsequente, quem fala é um grupo de professores. Curiosamente, vemos que a princípio, a locução relatada 'a escola tinha mudado pouco' reforça a ideia inicial

do aluno; mas a voz docente em seguida traz uma informação nova, uma mudança que imediatamente mobiliza o ex-aluno: ‘agora existia uma sala de informática e de aulas de computação’. Essa locução desperta o interesse do ex-aluno, pois é grande a novidade, a escola está diferente: ele percebe que a escola se abriu para o mundo, agora se tornando uma agência de letramento digital. Neste fragmento pode ser detectado um jogo entre a projeção mental (ideia do aluno) e verbal (locução dos professores), mas diferentemente dos fragmentos iniciais, neste caso a (tímida) voz docente indica o novo, isto é, as práticas de letramento digital possibilitadas pelas novas tecnologias de informação; a sensação inicial do aluno muda. É interessante frisar que a representação de transformação na escola é inscrita essencialmente como acessibilidade, tanto a ambientes específicos, como também às mídias. Enfim, vozes sensíveis inscrevem uma escola fora de sintonia, como também uma escola em sintonia com novas práticas sociais.

(iii) Representação de si como *ex-aluna/ estudante de letras*: vozes do possível

Nos quatro fragmentos a seguir, é saliente a voz situada na universidade, a origem do que é dito e pensado se circunscreve na academia, as vozes advêm da história de vida atual das personagens das narrativas, situando as histórias vividas e contadas no curso de licenciatura em Letras Estrangeiras. Mais especificamente, a vida universitária e sinalizada por itens lexicais tais como *professora* (da disciplina de Estágio), *aquí* (a universidade), *portas abertas* (para a aluna universitária), *estudante de Letras*. As projeções inscrevem, principalmente, percepções de alguma mudança relativa à visão de si mesmo e/ou de mundo, sugerindo ressignificações sobre histórias vividas na escola, como também sobre histórias (sendo) vividas na escola e na universidade, como veremos a seguir¹¹:

¹¹ Vale observar que esta é a única escola particular retratada, as outras são todas escolas públicas, sem exceção.

Fragmento E

Quando foi sugerida essa experiência por parte da professora, *pensei que eu iria ter apenas aquele sentimento “que bom que eu saí daqui!”*. (...) Percebi ali como as coisas mudam, nossos problemas mudam, a gente amadurece. (...) Mas depois até de uns dias da visita, *lembrei que vivi realmente muitas coisas ali, conheci pessoas muito importantes, realizei bons trabalhos, vivi muitas experiências, criei, chorei, ri, aprendi bastante. Gostei de realizar este trabalho e compartilhar com a turma.*

No fragmento E acima ocorrem três projeções mentais, lembrando o fragmento C, onde ocorrem principalmente projeções mentais; mas diferentemente do fragmento C, com uma única personagem retratada, neste fragmento há também outros personagens inscritos no texto – a *professora* (da disciplina na universidade), *pessoas* (na escola). A universidade é representada por meio da escolha lexical *turma*. A primeira projeção (ideia relatada e citada, simultaneamente) aponta para a expectativa em relação ao alívio esperado, talvez reiterando um sentimento passado, na época do fim dos estudos, ao concluir a escola básica. Mas contrariamente ao que se esperava, a segunda projeção (após o trecho sobre a autopercepção de mudança e amadurecimento) ressignifica essa ideia de alívio – há uma mudança interna em decorrência desse retorno, há uma revalorização da história vivida na escola (‘vivi realmente muitas coisas, pessoas importantes, bons trabalhos, muitas experiências, aprendi bastante’). A ideia relatada representa uma releitura de vivências positivas e marcantes, sendo que a projeção final, envolvendo *gostar*, um processo mental:afetivo, converge na direção da projeção mental anterior, ao salientar a afetividade positiva relativa ao trabalho fotobiográfico na escola. Enfim, com um olhar diferenciado propiciado pela distância criada pelo tempo e espaço, a escola se mostra vibrante – revive como uma fênix, ressurgindo nas cinzas da memória. Passemos a seguir ao antepenúltimo excerto:

Fragmento F

A segunda foi o Instituto X, escola particular que abriu há pouco tempo e permanece até hoje, onde estudei do 5º ao 9º ano.(...)

Saber um pouco dos momentos e *fatos que marcaram a vida de estudante de cada um é interessante*, e por fim, *observar que o fato de ter sido escola pública ou particular não fez muita diferença*, o que importa foi o esforço de cada um para chegar e estar aqui.

Nesse fragmento ocorrem duas projeções mentais, retratando a sala de aula da universidade (representada pela escolha lexical *aqui*) e reflexões sobre a partilha das fotobiografias. Ou seja, o enquadre das projeções é relativo à representação de ideias de uma estudante de letras, compartilhando as histórias vividas de colegas. As duas estruturas projectantes são grupos nominais do tipo *facto* , a primeira projetando a ideia encaixada de que é interessante conhecer e compartilhar histórias de vida de cada estudante e a segunda projetando uma ideia que se contrapõe às vozes sociais do senso-comum, falando da superioridade da escola particular em relação à escola pública: a personagem observa que entrar na universidade independe da escola cursada, tanto faz pública ou particular. O esforço pessoal de cada um é o que importa, é isso que possibilita a entrada na universidade; o papel da escola parece relegado a um segundo plano, Mesmo assim, a escola pública e a particular se fazem presentes neste texto, ambas oferecem possibilidades. No penúltimo fragmento a seguir, podemos entrever que o papel da escola é central, marcante:

Fragmento G

Pude *perceber que as portas estão realmente abertas assim como a coordenadora falou* , pois pouco tempo depois de fazer as fotos retornei ao colégio para um outro trabalho [universitário], passei um mês indo uma vez por semana para observar a aula de língua estrangeira de uma das turmas o que também foi uma experiência marcante.

Nesse fragmento, como no fragmento anterior, a personagem se situa na universidade, como professora em formação. Ocorre uma projeção mental, muito significativa: na ideia relatada ‘as portas estão realmente abertas assim como a coordenadora falou’, podemos imaginar uma projeção verbal redimensionada, ou seja, a locução

implícita ‘a coordenadora falou que as portas estão abertas’ – situação que a estudante de letras realmente constata. Como no fragmento D, onde se percebe nas projeções verbais o diálogo professor-aluno (‘os professores falaram’), no transcorrer desta visita à escola o que é dito pela coordenadora também é relevante. No trecho que sucede essa projeção mental se vê uma referência a “um outro trabalho”, este diretamente ligado à sala de aula de língua estrangeira na academia, representando uma parceria informal universidade/escola. Constatase a construção de uma relação vibrante entre a educação básica e a superior, constituindo práticas de letramento docente. Há uma ressignificação do papel da personagem na sua escola e uma ressignificação do papel da escola no processo de letramento e formação docente – essa ponte vital se inscreve no horizonte do possível, forjando uma interseção escola, universidade e vida.

Fragmento H

Enquanto estudantes de escola regular, muitas vezes não nos questionamos a respeito da metodologia de trabalho e da função dos professores e da direção escolar. Porém, com o passar do tempo, sentimos o **[diálogo] que foi desenvolvido**, quando nos deparamos com concursos, entrevista para emprego ou uma simples conversa informal. Enquanto estudante de letras, esse **diálogo** se tornou ainda maior, visto que passei a conhecer o outro lado da escola. Isso faz com que eu entenda algumas **propostas que foram realizadas e que, na época de estudante, não faziam sentido**, mas também, critiquei atitudes tomadas indevidamente.

No último fragmento acima, a personagem se situa inicialmente como estudante de escola regular, mas principalmente como estudante de letras, informação sinalizada nas duas projeções verbais. Finalmente, locuções (encaixadas) que se originam na posição de estudante universitária: essa voz se constitui. A primeira projeção envolve a nominalização *diálogo* como estrutura projectante, se referindo em especial ao diálogo desenvolvido entre escola/trabalho/vida, sugerido por referências a outros textos, tais como *concursos, entrevista para emprego*

e *conversa informal*¹². Surge a representação da escola como agência de letramento, do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2007) engajado com usos da linguagem na vida social contemporânea, mobilizado por textos, buscando práticas situadas de uso da língua escrita, conforme mencionado anteriormente. Enquanto estudante de letras, ‘com o passar do tempo’ a personagem entende melhor esse diálogo, ressignifica o papel da escola como agência de letramento. Na segunda projeção verbal, onde ocorre uma ideia encaixada projetada por um grupo nominal (*algumas propostas*), também ocorre uma ressignificação, pois a estudante, situada em outro tempo e espaço, passa a entender algumas propostas escolares que foram realizadas.

Em suma, nos oito fragmentos analisados, ocorrem projeções verbais e mentais, ora divergentes, ora convergentes, ora representando conflito e decepção, ora redimensionando expectativas e percepções. As locuções e ideias se mostraram muito relevantes enquanto categorias analíticas, encapsulando histórias significativas por meio de escolha lexicais tais como *as mulheres não tinham noção, caneta vermelha, escola não mudou muito, sala de informática, vivi muitas experiências, escola pública ou particular, portas abertas, concursos/entrevista/conversa*. Cruzando as três categorias analíticas com o enquadre adotado, referente ao professor em formação se posicionar como personagem na escola básica de ontem, de hoje, ou na universidade, foi possível detectar, respectivamente: (i) locuções retratando o preconceito e autoritarismo, *as vozes gélidas* de ex-professores, petrificadas, gravadas na memória de seus alunos; (ii) ideias e locuções retratando a estagnação e transformação na escola, *as vozes sensíveis* de ex-alunos sobre mudanças que (não) ocorreram; e (iii) ideias e locuções representando ressignificações de si e da escola, *as vozes líquidas* de professores-em-construção. Por fim, esta análise entrelaça a pluralidade da vida social com a singularidade de histórias discursivas em um contexto de formação inicial.

¹² Vale esclarecer que a nominalização *diálogo*, implícita no primeiro caso, é entendida como sendo sinalizada cataforicamente quando ocorre a escolha lexical *diálogo*, no trecho subsequente.

Considerações finais

De acordo com Dubar (2005, p. 33), as identidades sociais e profissionais típicas são “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação”. Buscando entrelaçar as diversas trajetórias e as diferentes esferas de vida e visando integrar uma vivência significativa na disciplina inicial de estágio, foram propostas práticas de letramento e formação em um curso de licenciatura em Letras Estrangeiras por meio de narrativas sobre experiências vividas, em função de um retorno à escola básica. Uma escola que se constitui diferentemente em cada narrativa – ora excludente, ora estagnada, ora estabelecendo relevantes interseções escola-vida e se forjando como agência de letramento.

Discutir essas narrativas de formação sob o prisma de projeções verbais e mentais se mostrou um desafio instigante, ressaltando que a análise linguística desenvolvida, de vertente teórico-metodológica híbrida, ancorada em construtos sistêmico-funcionais, desvelou construções discursivas significativas. Conforme mencionado anteriormente, é interessante observar a particularidade das projeções verbais: este estudo sugere que tanto a locução citada, como a relatada e a encaixada (inclusive a locução representada em uma ideia citada) pode encapsular questões vitais e ressignificações emergentes. Em outras palavras, a análise das projeções verbais aponta para a atenção especial que essa construção merece em futuros estudos.

Concluindo, nas projeções analisadas nos fragmentos foi constatado que os graduandos, ao contarem suas histórias vividas, constituíram-se como personagens nas narrativas de três maneiras: situando-se como alunos da escola básica, como ex-alunos da escola básica e como estudantes de Letras/professores em formação. As vozes da escola inscritas nas projeções podem ser sintetizadas, respectivamente, como sendo representações marcantes de *vozes gélidas*, *vozes sensíveis* e *vozes líquidas*, corporificadas em narrativas pessoais de oito professores em formação e também em uma narrativa mais ampla sobre práticas de letramento e formação docente, que busca dar conta, muito provisoriamente, da interseção escola, universidade, trabalho e vida.

Referências

BALTAR, M.A.R.; PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M.; ZANOTTO, N. (Orgs.). *Caderno de Resumos do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul: Educus, 2009.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.L.; PEYTON, J.K. (Orgs.). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. San Francisco: TESL-EJ Publications. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/books>>. Acesso em: 9 jul. 2011. (Livro eletrônico).

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

CUNHA, M.A.F.; SOUZA, M.M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1997.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- MEURER, J.L. O trabalho de Leitura Crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 1, n. 38, p. 155-171, 2000.
- MOITA LOPES, L.P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.
- OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. In: BALTAR, M. et al. (Orgs.). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., Caxias do Sul, 2009. *Caderno de Resumos*. Caxias do Sul: Educs, 2009. p. 34.
- PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, 2008.
- PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.
- REICHMANN, C.L. Ensinar, escrever, refazer-se: retextualizações e reposicionamentos docentes em diários e relatos reflexivos. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 69-89.
- _____. et al. Um olhar sobre fotobiografias de professores em formação: ressignificando memórias, histórias e trajetórias docentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 4., 2009. Sessão Especial.
- ROMERO, T.R.S.; NININ, M.O.G. *Lingüística Sistêmico-Funcional como instrumento na educação*. São Carlos: Pedro e João, 2008.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Academic literacy approaches to genre? In: BALTAR, M. et al. (Orgs). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., Caxias do Sul, 2009. *Caderno de Resumos*. Caxias do Sul: Educs, 2009. p. 33.