

REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS: UM ESTUDO DE CASO

REPRESENTATIONS OF THE BASIC EDUCATION TEACHER REPORTS SUPERVISED IN CAPITAL: A CASE STUDY

Bruno Gomes Pereira*

Resumo: Apresentamos uma análise respeito das representações dos Professores da Educação Básica (PEB) em Relatórios de Estágio Supervisionado de uma Licenciatura Plena em Letras do Estado do Pará. Utilizamos como pressupostos teóricos a abordagem interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) considerando o princípio textual-discursivo da metafunção ideacional, na Linguística Sistemico-Funcional (LSF). A análise léxico-gramatical revela como o mecanismo de transitividade contribui na construção da imagem do professor no gênero investigado. Adotamos a abordagem qualitativa e o tipo documental de pesquisa, pois submetemos os relatórios a um processo de tratamento investigativo.

Palavras-chave: Gênero textual. Linguística Aplicada. Letramento.

Abstract: We present an analysis of the representations regarding the Teachers of Primary Education (TPE) on Supervised Reports a Full Degree in Arts of the State of Pará used as theoretical assumptions interdisciplinary approach of Applied Linguistics (AL) considering the principle textual-discourse of the ideational metafunction in Systemic Functional Linguistics (SFL). The lexical-grammatical analysis reveals how the mechanism of transitivity contributes in building the image of the teacher in the genus investigated. A qualitative research and documentary type of research, since the reports submitted to a process of investigative treatment.

Keywords: Textual Genre. Applied Linguistics. Literacy.

Introdução

Este trabalho se insere nas pesquisas do grupo “Práticas de Estágio Supervisionado” – PLES (UFT/CNPq), o qual propõe investigações a respeito da utilização da linguagem em relatórios de estágio de diferentes licenciaturas. Os resultados aqui apresentados servirão como dados estimuladores para pesquisas maiores deste grupo.

*Graduado em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício de Aguiar Franco (FAPAF). Mestrando em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína. E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com

Os relatórios de estágio são produções comumente solicitadas ao final da disciplina Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura. Espera-se que nestas produções o aluno-mestre* relate suas experiências vivenciadas durante o período da disciplina e faça algumas considerações a respeito do trabalho docente observado (SILVA, 2012; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012).

Nesse sentido, podemos considerar esta produção textual como um gênero discursivo, visto que possui características bastante peculiares, pois é um instrumento de grande valia ao processo de letramento do aluno mestre.

Neste caso, procuramos descrever os padrões gramaticais das orações que compõem o gênero discursivo abordado, em situações onde o PEB é citado na condição de ator participante.

Para tanto, buscamos, então, no mecanismo de transitividade, a principal referência para a análise léxico-gramatical. Isso se justifica pelo fato de que a metafunção ideacional se propõe a analisar as representações do ator do processo por meio das descrições gramaticais.

Dessa forma, esta pesquisa está situada no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (doravante LA), onde adotamos a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) como principal abordagem textual-discursiva. A LA torna-se pertinente neste trabalho pela maneira interacional e social com que entende a linguagem. Esta concepção firma-se na ideia de que os Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES) são espaços férteis ao desenvolvimento das práticas de letramento do professor em formação inicial (SILVA, 2012).

Para tratamento e discussão dos dados, analisamos as representações de Professores da Educação Básica (doravante PEB) em RES de uma Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, ofertada por uma universidade pública localizada no interior do Pará.

O município, onde o campus em que os dados coletados se localiza, está situado ao Sudeste do Estado do Pará e se desenvolve às margens do rio Araguaia†. Esta cidade agrega acadêmicos de todas as partes do estado, tendo, portanto, uma mistura muito expressiva de culturas.

* A denominação *aluno-mestre*, nesta abordagem, faz referência ao professor em formação inicial.

† Mais informações, consultar Silva e Pereira (2013).

O *corpus* desta pesquisa está armazenado, em parte, na Assessoria Pedagógica* deste campus em via impressa. Neste mesmo espaço, estão arquivados relatórios de outras licenciaturas, tais como Pedagogia e Matemática.

Neste caso, entendemos que os RES considerados nesta abordagem caracterizam o contexto de situação (a própria licenciatura focalizada) e o contexto de cultura (o meio acadêmico em si) do aluno mestres.

Com o objetivo de analisarmos as representações dos PEB nestes relatórios, procuramos embasamento teórico também nas diretrizes da LSF, tendo em vista que entende a língua como prática social e completamente moldável aos contextos de uso (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004). Logo, a gramática utilizada é totalmente dependente de seu contexto de aplicação.

Para tanto, enfatizamos a metafunção ideacional, em Halliday. Esta metafunção estuda a oração como elemento de representação. Com isso, ela propõe uma representatividade entre o que o aluno mestre pensa a respeito da atuação do PEB e o mundo externo, no caso, o espaço escolar.

1 Um breve esboço teórico

A LSF é uma abordagem teórico-discursiva do uso linguístico. Nessa concepção dos estudos da linguagem, a língua é entendida como um elemento social, a qual está, por sua vez, condicionada ao meio em que opera (HALLIDAY, 1994; 2004).

Nesse caso, a gramática da língua exerce uma função além das concepções puramente estruturalistas. Para LSF, a gramática de uma língua é, sobretudo, um mecanismo semântico, tendo em vista que é por meio dela que os significados da língua são aceitos.

Halliday destaca que:

A gramática é a unidade central de processamento de uma língua, onde os significados são entendidos a partir a diferentes metafunções da linguagem, as quais se relacionam. Sem uma gramática sistêmica, seria impossível uma significação plural. Para entender a linguagem, temos que nos engajar com a gramática (HALLIDAY, 1994, p. 16; tradução nossa)[†]

* A Assessoria Pedagógica do campus da UEPA em Conceição do Araguaia encontra-se aberto ao atendimento de discentes e docentes durante os três turnos.

[†] No original: “The grammar is the central processing unit of a language, where meanings are accepted from different metafunctional inputs and spliced together to form integrated outputs, or wordings. Without a grammar in the system, it would be impossible to mean more than one thing at once. In order to understand how language works, therefore, we have to engage with the grammar” (HALLIDAY, 1994, p. 16).

Halliday reconhece o caráter contextual da língua ao discutir a respeito do papel semântico da gramática dentro de uma concepção sistêmica. Nesse sentido, entendemos que a língua é concebida como uma rede de sistemas que se conecta em um meio social, através de suas várias semioses.

A abordagem funcionalista propõe que a estrutura gramatical está subordinada à situação real do uso linguístico. Para tanto, considera os atores do processo, o contexto discursivo e o objetivo da interação. Assim sendo, os funcionalistas não entendem a língua como algo congelado, partindo do pressuposto de que fatores cognitivos, sociais e históricos influenciam diretamente nas escolhas gramaticais (CEZÁRIO, 2012).

Nesse caso, a LSF entende que a gramática se estrutura e se desenvolve por meio de escolhas léxico-gramaticais que promovem o funcionamento da língua. Assim, estas escolhas linguísticas precisam ser identificadas pelo mecanismo da descrição. Com isso, estaremos explorando as possibilidades lexicais que a língua dispõe em uso, assim como a significação que estas escolhas gramaticais expressam (EGGINS, 2004).

Desse forma, torna-se pertinente que consideremos a definição de contexto dentro da LSF. Para isso, a teoria sistêmica entende que existe uma inter-relação entre língua e contexto. Essa relação permite que os enunciadores entendam o meio em que determinado texto foi produzido.

Para explicar como o contexto se atrela ao uso linguístico, a LSF considera o contexto de situação e o contexto de cultura. Tratam-se de dimensões contextuais abstratas, entretanto carregadas de ideologias, tendo em vista que contribuem diretamente à construção do texto por parte do enunciador.

O contexto de situação é entendido como o contexto mais imediato ao uso discursivo. Nesta instância é possível estabelecer três variáveis de registro: campo, relações e modo, as quais, por sua vez, realizam-se pela tríade de metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1994).

No caso desta pesquisa, o contexto de situação é o estágio supervisionado, onde o aluno mestre tem a oportunidade de se familiarizar com a prática docente. Nos relatórios submetidos à análise, detectamos que o contexto de situação pareceu, aos olhos dos acadêmicos, um meio inicialmente desconhecido, tendo em vista que nunca tinham tido contato com a vida docente.

Essa sensação de estranhamento é bastante presente no momento de contato com o contexto de situação. Isso, em muitos casos, foi fator condicionante para produção de um relatório de estágio em que a atuação do PEB paraense é desvalorizada.

Já o contexto de cultura tem características mais amplas, as quais são construídas por meio de interações entre enunciadore para produção do texto. Em outras palavras, o contexto de cultura centra-se na produção de gêneros discursivos, ou seja, o contexto que revela o propósito e o significado do texto (EGGINS, 2004; GOUVEIA, 2009).

No caso desta pesquisa, o contexto de cultura é o próprio meio acadêmico em que o aluno-mestre está inserido. O meio acadêmico paraense, considerado em análise, é um contexto extremamente plural, onde sujeitos de várias partes do estado se comunicam, discutem e produzem conhecimento. Essa dimensão de complexidade é repassada aos RES. Com isso, esse gênero discursivo é de fundamental importância, pois é produzido em um contexto de cultura plural e interdisciplinar.

2 A metafunção ideacional

Conforme as teorias de Halliday (1994) e Halliday e Mathiessen (2014), é possível apontar três metafunções da linguagem, as quais se relacionam concomitantemente. São elas: Ideacional, Interpessoal e Textual, conforme esboça o quadro abaixo:

VARIÁVEIS DE CONTEXTO	METAFUNÇÕES	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAS
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e Modalidade
Modo	Textual	Tema e Rema

Quadro 1: Variáveis de contexto, metafunções e suas realizações léxico-gramaticais

Assim como é possível perceber no quadro acima, as metafunções da linguagem realizam-se gramaticalmente por meio de escolhas léxico-gramaticais que ocorrem de acordo com a situação comunicativa. Logo, as necessidades comunicativas estão diretamente relacionadas ao contexto de situação (que em nossa pesquisa corresponde

ao estágio supervisionado em letras), bem como ao contexto de cultura (entendido aqui como o próprio espaço acadêmico paraense, com suas especificidades e nuances).

Para maiores explicações a respeito do Quadro 1, já existente nas teorias da LSF, consultar o trabalho de Bárbara (2009), intitulado *Linguística Sistêmico-Funcional para Análise de Discurso: Panorama Introdutório*. Nesta pesquisa, Bárbara discute a respeito dos princípios básicos da LSF, problematizando a noção de contexto e discorrendo também sobre as metafunções da linguagem em Halliday.

É pertinente também considerarmos que estas metafunções não podem ser supostas separadamente, ou seja, uma sobrevive na outra. Entretanto, nesta pesquisa, focalizaremos a metafunção ideacional, tendo em vista que concebe a oração enquanto elemento de representação, utilizando-se do processo de transitividade.

Nesta abordagem, consideramos como foco principal a metafunção ideacional, tendo em vista que estamos lidando com representações do PEB. Logo, lançamos mão de uma análise em que o foco está no mecanismo de transitividade oracional.

A metafunção ideacional adota a oração como princípio de representação do ator participante. Nesse caso, é responsável por construir imagens cognitivas de sujeitos que se relacionam em um determinado contexto de uso linguístico (ROSSI e FUZER, 2012; BÁRBARA, 2009). Logo, é na oração que se concentra a ideia de modelagem do participante que é construído por meio dos processos e de circunstâncias.

É pertinente observar que a metafunção ideacional indica elementos de representação, os quais manifestam o conteúdo da oração por meio de processos que relacionam participantes e circunstâncias (EGGINS, 2004).

A professora	apresentou	uma proposta de vestibular.
Ator (participante)	Processo (material)	Meta (participante)

Quadro 2: Mecanismo de transitividade na metafunção ideacional.

O *Quadro 2* apresenta um exemplo* da metafunção ideacional. Para tanto, percebemos a presença de um processo material, o qual, conforme as concepções de transitividade da LFS, expressa uma sensação concreta do mundo físico. Temos também a presença de dois participantes, os quais são concebidos como essenciais: o ator e a meta. Temos, então, dois participantes e um processo, sendo este material.

* É pertinente considerar que o exemplo identificado foi extraído de um dos relatórios analisados nesta abordagem.

3 Análise e discussão dos dados

Adiante, seguem excertos de RES produzidos por alunos-mestres do curso de Licenciatura em Letras do Estado do Pará. Tais textos foram produzidos ao final da disciplina Estágio Supervisionado.

Apresentamos também análises léxico-gramaticais desses relatórios onde o PEB é apresentado no papel de ator participante do processo. Tais análises estão fundamentadas nas diretrizes da LSF, dando ênfase ao sistema de transitividade, uma vez que a metafunção ideacional lida diretamente com o mecanismo de representação.

Para análise dos resultados, separamos os dados coletados em duas macrocategorias discursivas onde percebemos a construção da imagem do PEB. Na primeira, consideramos *as representações do PEB com base em sua metodologia utilizada*. Já na segunda, nos baseamos no *perfil do PEB de acordo com o “domínio do conteúdo”*.

3.1 Categorização Discursiva

3.1.1 Representações do PEB com base em sua metodologia utilizada

Durante a leitura dos RES disponíveis para análise, percebemos que a metodologia aplicada pelo PEB em sala de aula é um ponto muito discutido nos relatos dos alunos-mestres. Em muitos momentos, o acadêmico constrói uma imagem do professor considerando unicamente a sua metodologia.

Diante disso, exibiremos alguns fragmentos dos relatórios analisados onde a figura do PEB é construída de acordo com sua postura metodológica, sendo gramaticalmente representado como participante do processo.

Exemplo 01
Processo Mental e Processo Material
Ao observar a aula de Língua Portuguesa, na turma do 1º ano do Ensino Médio com a matéria do “Trovadorismo: cantigas de amor e amigo” foi possível perceber uma interação entre aluno x <u>professor</u> , pois <u>a professora</u> ao ministrar a aula faz uma comparação saudável da atualidade e do dia-dia dos alunos, chamando assim a atenção deles para a aula (8º período, 2012, intervenções didático-pedagógicas).

No *Exemplo 1* consideramos para análise léxico-gramatical dois tipos de processo: o mental (negritado e sublinhado) e o material (negritado e com itálico). Entretanto, percebemos que os processos mentais (observar, perceber) fazem referência às concepções particulares do aluno-mestre sobre o trabalho docente, o que coloca o professor em uma condição de participante inerente.

Em outras palavras, o aluno-mestre se coloca na posição experienciador a respeito do que foi observado da atuação do PEB, percebendo uma interação produtiva em sala de aula. Já o PEB, neste caso, passa a exercer, funcionalmente, o papel de fenômeno.

O acadêmico pontua que o que percebeu do trabalho do PEB foi resultado de uma observação feita durante as aulas. Isso nos mostra que o aluno-mestre se baseia na observação para justificar o julgamento quem faz da postura docente.

Já os processos materiais (faz, chamando) relatam os procedimentos metodológicos tomados pela professora da turma durante o período de observação. Neste caso, o PEB é o ator dos processos e suas respectivas metas ajudam a construir a imagem do docente.

Após o processo material *chamando*, percebemos uma recorrência ao modalizador *assim*, o qual, nesta situação de uso, induz uma ideia do resultado final da metodologia aplicada pelo professor.

Do ponto de vista discursivo, percebemos que o aluno-mestre valorizou a metodologia utilizada pela PEB, uma vez que parece concordar, de forma implícita, com as estratégias metodológicas da professora, conforme é sugerido pela meta do processo material *faz*.

Exemplo 02
Processo Material
As aulas foram trabalhadas de forma expositiva na qual <u>o professor</u> <i>explicou oralmente</i> e <i>utilizou</i> o quadro <i>abrindo</i> questionamentos aos alunos que se prontificassem a participar e demonstrar suas opiniões. E assim as aulas aconteceram, se interessaram bastante e contribuíram para que as mesmas se tornassem prazerosas tanto para nós quanto para eles próprios. (8º período, 2012, Desenvolvimento).

No *Exemplo 2* consideramos os processos materiais (negritado e com itálico) para representação do PEB. Nesse sentido, o professor exerce novamente o papel de

ator participante, tendo em vista que as metodologias relatadas pelo aluno-mestre foram, de fato, praticadas por ele.

O processo material *explicou*, precedido pelo ator (*o professor*) e sucedido pelo modalizador (*oralmente*) salienta a maneira com a qual o PEB conduziu suas aulas. Nesse sentido, o aluno-mestre modaliza a maneira com que o professor desenvolve o assunto abordado em sua aula.

Assim, esta oração intransitiva se vale do fato do professor ter explicado sua aula *oralmente* para descrever uma representação tradicional do PEB. Esta imagem se baseia na ideia do professor que conduz suas aulas sem muitos recursos, apenas por meio da oralidade.

O processo verbal *utilizou* reforça a ideia comentada acima por meio da meta *o quadro*. Por se tratar de algo facilmente encontrado nas salas de aula (o quadro), o relato do aluno-mestre acaba estabelecendo uma espécie de relação imagética, uma vez que nos leva a imaginar o real espaço escolar. Isso reforça a ideia de tradicionalidade anteriormente apresentada.

Entretanto, o processo material *abrindo*, seguido pela meta *questionamentos*, apresenta sugestivamente um bom resultado dessa metodologia. Consideramos, nessa situação, que o aluno-mestre constrói uma representação de um PEB tradicional, todavia uma tradicionalidade que gera resultados satisfatórios, tendo em vista que, de alguma forma, os discentes foram levados a participar da aula.

3.1.2 Representações do PEB de acordo com o “domínio do conteúdo”.

Também consideramos como macrocategoria de análise a fato do PEB ter ou não domínio do conteúdo. Em muitos RES, encontramos representações da figura docente que se baseiam unicamente no fato de ter ou não propriedade sobre o assunto abordado em sala.

Essa representação parece periferizar outros aspectos também muito importantes à prática docente, pois, muitas vezes, o aluno-mestre revela-se disseminador do senso comum.

Exemplo 03
Processo Relacional e Processo Material
A <u>professora</u> tem domínio de conteúdo e é <i>bastante</i> paciente ao ensinar a matéria; Durante a aula <u>a professora</u> faz retomada a outros assuntos já ministrados por ela, que

possuíam semelhança com a matéria dada na aula do dia (8º período, 2012, intervenções didático-pedagógicas).

No *Exemplo 3* analisamos os processos relacionais (negrito e sublinhado) e os processos materiais (negrito e com itálico). Neste caso, descrever a padronização gramatical desses processos nos ajuda entender como se dá a representação do PEB mediante ao seu domínio do assunto trabalhado em sala de aula.

O processo *tem* (em destaque) classifica-se como relacional. Logo, a relação que é estabelecida com o PEB, participante do processo, classifica-se como possessiva. Esta relação é muito comum em trechos dos RES onde o aluno-mestre faz referência ao fato do professor ter ou não domínio sobre o assunto trabalhado.

Em outras palavras, na maior parte das vezes, o acadêmico faz uso do processo relacional, em seu tipo possessivo, para uma representação do PEB quando o que se está relatando faz referência à capacidade intelectual do professor. Neste caso, temos uma representação positiva.

O processo material *faz retomada* reforça uma representação positiva da professora. Tanto este processo, quanto o processo descrito acima representam uma imagem do PEB que se concentra no fato de “saber o assunto” trabalhado em sala.

Do ponto de vista discursivo, o aluno-mestre parece desconsiderar todo um conjunto de fatores responsáveis para qualificação de um professor. Neste caso, é construída uma ideia de que o PEB eficiente e competente precisa somente ter conhecimento teórico.

Exemplo 04
Processo Material e Processo Mental
(. . .) <u>os professores</u> vão além do educar, isto é, do ensinar por ensinar, mas instituem uma relação de parceria interagindo de forma lúdica com os alunos, <i>pois demonstram</i> total domínio dos conteúdos aplicados, <u>servindo</u> ética e moralmente como exemplos para a sociedade (8º período, 2012, Desenvolvimento).

No *Exemplo 04* observamos o processo material (em negrito e com itálico) e o processo mental (em negrito e sublinhado).

O PEB, participante ator do processo material, é visto pelo aluno-mestre como uma espécie de redentor, pois considera que suas atitudes como profissional vão além da própria prática educativa.

Entretanto, essa representação se explica posteriormente, por meio do processo material *demonstram* e sua meta correspondente. Desse modo, o aluno-mestre acaba afirmando que ter domínio do conteúdo é prioridade para uma boa representação do PEB.

Já o processo mental *servindo* (negritado e sublinhado) é usado metaforicamente para expressar uma provável relação, aos olhos do aluno-mestre, entre domínio de conteúdo e o uso da ética em âmbito social.

A conjunção *pois* pesa nessa representação, tendo em vista que atribui o fato do PEB ter um conhecimento intelectual expressivo à ideia deste ser um exemplo de ética e moral na sociedade.

Algumas considerações finais

A análise gramatical desenvolvida neste trabalho, com base na LSF, revelou que a imagem do PEB em RES apresenta-se cada vez mais desqualificada. Isso se deve pela forma com a qual o aluno-mestre relaciona as teorias vistas na disciplina da Estágio Supervisionado e a prática observada no meio escolar.

Na maioria das vezes, o professor em formação inicial constrói uma imagem negativa do PEB, pois, segundo ele, o docente na educação básica não consegue aplicar em sua prática a teoria vista durante seu curso de licenciatura.

Por outro lado, o mesmo aluno-mestre mostra-se alheio a um raciocínio mais crítico. Isto é, não reflete sobre as razões que levaram o PEB a se comportar de uma determinada maneira. Isso acarreta em um RES previsível, onde as intervenções pedagógicas não se fundamentam em princípios críticos de análise, e sim no senso comum.

Em suma, é necessário que as instituições de ensino básico e superior tentem agir da maneira mais consonante possível. Isso significa dizer que é necessário que ambas compartilhem a ideia de troca para que discursos pré-concebidos não afetem a formação de seus respectivos discentes.

Referências

BÁRBARA, L.; MACEDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: Um Panorama Introdutório. IN.: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. 2009, v. 10, n. 01, p. 89-107.

CEZÁRIO, M. M. Efeitos da Criatividade e da Frequência de uso no Discurso e na Gramática. IN.: SOUZA, E. R. de (org). *Funcionalismo Linguístico: Análise e Descrição*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ/PPGL, 2009. v. 16, n. 16, p. 13-47.

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

HALLIDAY, M. A. K.; & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

ROSSI, Â. M.; FUZER, C. Representações para Homens e Mulheres em um Texto Bíblico. IN.: *Revista Querubim*, 2012. V. 1, n. 16, p. 10-24.

SILVA, Wagner Rodrigues. Estudos do Letramento do Professor e Formação Inicial nos Estágios Supervisionados das Licenciaturas. IN.: SILVA, W. R. (org). *Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 27-52.

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN. Introdução. IN.: SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN (orgs). *Como Fazer Relatórios de Estágio Supervisionado: Formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

Recebido em: 02.03.2014

Aceito para publicação em: 18.04.2014