
OS DISCURSOS DE AVALIAÇÃO DA
PRÁTICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO
CONTINUADA

5

THE SPEECHES OF TEACHER EVALUATION
PRACTICE IN CONTINUING EDUCATION

ASSIS-BRASIL, Angela de

Doutoranda em Letras/ Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM) e

professora da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, em São Gabriel, RS

RESUMO

Este trabalho traz como tema os discursos dos participantes de um projeto de formação continuada interdisciplinar. O objetivo é analisar os discursos produzidos durante parte de uma sessão reflexiva e identificar em que medida os professores percebem relevante a reflexão de sua própria prática docente. O universo de análise investigado é o segmento de professores de uma escola pública de ensino médio, situada no interior do Rio Grande do Sul. Os discursos de nove destes professores serviram de *corpus* para o estudo, cujo procedimento de análise é uma interpretação discursiva por meio da identificação das categorias de modalidade e de avaliação, a partir do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003). A análise dos discursos nos mostra a presença de declarações avaliativas, caracterizando a avaliação por parte dos professores em relação à importância da reflexão acerca de sua prática docente.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; interferência colaborativa; formação continuada de professores.

ABSTRACT

This paper presents the theme of the speeches project participants interdisciplinary continuing education. The aim is to analyze the discourses produced during part of a reflective session and identify the extent to which teachers perceive relevance in reflecting on their teaching practice. The universe of analysis is the segment of teachers in a public school in high school, located in the interior of Rio Grande do Sul. The speeches of nine teachers formed the corpus for the study, whose analysis procedure is a discursive interpretation through identifying the categories of modality and evaluation, from the theoretical framework of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1989, 1992, 2003). Discourse analysis shows the presence of evaluative statements, characterizing assessment by teachers regarding the importance of reflecting on their teaching practice.

Keywords: critical discourse analysis; interference collaborative; continuing teacher education.



INTRODUÇÃO

Este artigo traz como tema as categorias de modalidade e avaliação, conforme descritas por Fairclough (2003), observadas nos discursos de participantes de uma prática de interferência colaborativa entre professores de uma comunidade escolar pública estadual durante um projeto de formação continuada interdisciplinar.

A proposta de interferência recebeu essa denominação porque pretendia não somente descrever as “ações vivenciadas no contexto de sala de aula, mas também, em última instância, interferir em sua prática pedagógica possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo” (TICKS, 2008, p. 26). A referida proposta faz parte do

projeto *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas*, inserido na linha de pesquisa “Linguagem no contexto social”, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Grupo de Trabalho (GT) do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação (Labler) e no Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social”, podendo se somar aos esforços de pesquisa do grupo no sentido de reformular a concepção a respeito do papel do letramento na elaboração do conhecimento em professores de escola pública estadual.

O presente artigo tem como objetivos analisar os discursos produzidos durante parte de uma sessão dessa ação de interferência colaborativa e identificar em que medida os professores percebem relevância em refletir sobre sua prática docente. A análise será realizada por meio das categorias de modalidade e avaliação percebidas nas reflexões a respeito das práticas de (multi)letramento realizadas pelos participantes durante a ação desenvolvida no Projeto.

Para atingir os objetivos propostos, organizamos este trabalho em quatro seções, após a introdução, que corresponde à primeira seção. Na segunda, revisamos a literatura adotada para o estudo, em que apresentamos noções acerca da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003), com foco nas categorias de Modalidade e Avaliação (FAIRCLOUGH, 2003). Na terceira seção, trazemos a metodologia utilizada para a realização da análise exposta neste artigo, com a descrição do universo de análise e os procedimentos de coleta e de análise dos dados do *corpus*. Na quarta, apresentamos e discutimos os resultados relativos às categorias de modalidade e avaliação encontradas no *corpus*. Na última seção, trazemos as considerações finais e as perspectivas para o uso da análise crítica do discurso na área de formação continuada de professores.

REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, procuramos trazer questões relativas ao espaço teórico em que esta pesquisa está inserida. Para tanto, buscamos noções relevantes da literatura prévia acerca das categorias utilizadas na Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (1989, 1992, 2003).

A seção está dividida em duas seções secundárias. Na seção 2.1, que denominamos *Modalidade*, trazemos noções dessa categoria, nos termos de Fairclough (2003) e Halliday (1994, 2004). Na seção 2.2, *Avaliação*, apresentamos como pode ser identificada esta categoria nos textos a serem analisados.

Modalidade

A modalidade significa o julgamento realizado pelo falante das probabilidades ou das obrigações envolvidas no que ele diz, conforme Halliday (1994, p. 89). Assim, a modalidade pode ser vista em termos de como os falantes se comprometem em relação ao que é verdade e o que é necessário. Para Fairclough (2003, p. 164), aquilo com o que as pessoas se comprometem em seus textos é uma parte importante de como elas se identificam, o que o autor chama de texturização de identidades. A forma como uma pessoa representa o mundo, com o qual ela se compromete, o seu grau de compromisso com a verdade, é uma parte de como se identifica, necessariamente, em relação aos outros com quem está interagindo. Desse modo, as identidades são relacionais: é uma questão de como alguém se relaciona com o mundo e com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166). Esse comprometimento a que Fairclough se refere pode ser percebido quando as pessoas fazem declarações, perguntas, pedidos ou ofertas.

Fairclough (2003, p. 167) expõe dois tipos de modalidade, relacionadas aos tipos de troca e às funções de fala: modalidade epistêmica e modalidade deôntica, conforme o Quadro 1.

A modalidade epistêmica, chamada por Halliday (1994, 2004) de modalização, está relacionada à troca de informação, que ocorre por meio de declarações ou perguntas. Nas declarações, o autor tem compromisso com a verdade e, nas perguntas, o autor extrai o compromisso com a verdade de seu interlocutor. O polo positivo desta modalidade é a afirmação e o polo negativo é a negação.

Há diferentes graus de modalidade e quanto mais alto o seu grau, mais próximo da verdade está aquilo que é dito. As declarações e as perguntas têm graus diferentes de probabilidade (utilizando termos como “possivelmente”, “provavelmente”, “certamente”, por exemplo) e de usualidade (por meio dos termos “às vezes”, “costumeiramente”, “sempre”, por exemplo).

Com relação à modalidade deôntica, ou modulação nos termos de Halliday (1994, 2004), pode-se dizer que está relacionada à troca de bens e serviços e ocorre por meio de demandas e ofertas. O polo positivo da modalidade deôntica é *fazer* e o polo negativo é *não fazer*, com graus de obrigação (permitido a, exigido de) e graus de inclinação (disposto a, ansioso para, determinado a). No caso da demanda, há um compromisso do autor com a obrigação ou necessidade e, na oferta, o compromisso do autor é com a ação a ser realizada.

Quadro 1 - Relação entre tipos de modalidade, tipos de troca e funções de fala.

TIPOS DE MODALIDADE	TIPOS DE TROCA	FUNÇÕES DA FALA
Modalidade Epistêmica – ou Modalização (HALLIDAY, 1994)	Troca de conhecimento – ou de informação (HALLIDAY, 1994)	Declarações Perguntas
Modalidade Deôntica – ou Modulação (HALLIDAY, 1994)	Troca de atividade – ou de bens e serviços (HALLIDAY, 1994)	Demanda Oferta

Fonte: FAIRCLOUGH, 2003, p. 167-168.

A modalidade epistêmica ou modalização pode ser explícita por meio de marcadores. São marcadores de modalização: verbos, advérbios e adjetivos modais, advérbios e locuções adverbiais como “na verdade” e “obviamente”, particípio com função de adjetivo, orações com processos mentais, verbos de aparência; hedges (HODGE; KRESS, 1988 apud FAIRCLOUGH, 2003) e discurso relatado.

Na seção seguinte, colocaremos o foco na outra categoria discutida por Fairclough, baseado em Halliday (1994), que é a avaliação.

Avaliação

A avaliação pode ser explícita por meio de categorias (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171). A primeira destacada por Fairclough são as declarações avaliativas. As declarações avaliativas são aquelas que retratam o que é desejável ou indesejável, o que é bom ou mau. São realizadas por meio de processos relacionais atributivos (Tipo 1- portador/atributo) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). Nestes casos, o elemento avaliativo está no atributo, que pode ser um adjetivo (*bom*, por exemplo) ou um sintagma nominal (*um livro ruim*, por exemplo). Também a avaliação pode aparecer em forma de verbo, como, por exemplo, *Ele se acovardou* em vez de *Ele é um covarde*. As declarações avaliativas também podem ser formadas por advérbios avaliativos e exclamações.

Além das declarações avaliativas, Fairclough traz como categorias as declarações com modalidade deontica, as declarações com processos mentais afetivos (emotivos) e as pressuposições de valor (pressuposições sobre o que é bom ou desejável)

Nesta seção, tratamos de explicar sobre as categorias de avaliação propostas por Fairclough (2003).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este estudo será descrita nas seções *Universo de análise; Participantes da pesquisa; Coleta do corpus e Procedimentos de análise dos dados*, que serão apresentadas a seguir.

Universo de análise

O universo de análise investigado nesse estudo é o segmento de professores de uma escola pública de ensino médio, situada no município de São Gabriel, no interior do Rio Grande do Sul. Localizada no centro da cidade, a escola possui cerca de 900 alunos, provenientes de diversos bairros e, inclusive, do município vizinho de Santa Margarida do Sul.

A escola funciona nos três turnos e possui 52 professores e 12 funcionários.

A escolha dessa comunidade escolar se deve às seguintes razões: 1) possibilidade de construir conhecimento a partir do contexto de nossa atuação profissional; e 2) melhor acesso aos professores da comunidade escolar, já que pertencemos ao quadro docente da Escola.

Participantes da pesquisa

Dentro do universo de análise descrito na seção anterior, foram investigados os discursos de nove professores, responsáveis por diferentes disciplinas em turmas de 1ª série do ensino médio. Dentro destes nove, foram utilizados, para este estudo, o discurso de três participantes que responderam ao questionário proposto ao final da sessão reflexiva ocorrida no dia 2 de junho de 2013 e que estão identificados por P1 (professor de matemática), P2 (professor de matemática) e P5 (professor de química).

A seleção do grupo focal foi realizada pelo critério de interesse dos professores da escola, uma vez que todos os professores que lecionam na 1ª série foram convidados. O fato de darmos preferência aos professores

de 1ª série é com a intenção de proporcionar a possibilidade de uma sequência de trabalho nos anos seguintes à pesquisa.

Coleta do *corpus*

O *corpus* de análise deste artigo foi coletado por meio de uma pesquisa de interferência colaborativa, que observou as seguintes etapas: 1) reflexão sobre a prática; 2) leitura e discussão de conceitos; 3) leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão; 4) avaliação do processo.

Na primeira etapa, *Reflexão sobre a prática*, proporcionamos aos participantes sessões reflexivas em que foi analisada a situação na qual se encontram esses professores em relação à sua carreira, as suas aspirações e as suas dificuldades. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e serviram de base para a proposição de questionamentos pela pesquisadora, a partir do próprio discurso dos participantes.

Na segunda etapa, *Leitura e discussão de conceitos*, realizamos encontros de estudo, proporcionando leituras que levassem à reflexão teórica de modo a subsidiar as ações práticas em aula. Essas leituras trouxeram como temas as diferenças entre letramento e alfabetização, o conceito de letramento científico e multiletramento, dentre outros. Também foram discutidas as concepções de ensino e de aprendizagem que circulam entre esses participantes.

Na etapa seguinte, trouxemos a *Leitura, proposição e elaboração de atividades e discussão* da proposta entre os participantes, de forma a estimular a interdisciplinaridade.

Essa prática pareceu favorecer a interdisciplinaridade, uma vez que foram conectadas as várias disciplinas em torno de um mesmo tema. Essas atividades foram reavaliadas ao longo do processo, no intuito de alcançar os objetivos relativos ao projeto.

Para a realização da análise do *corpus* deste artigo, utilizamos

como instrumento de coleta os relatos produzidos pelos professores durante uma sessão da Etapa 2, da prática de intervenção colaborativa. Dentro desta etapa, foram coletados textos escritos que respondiam às três seguintes perguntas: 1) Quais foram as experiências que você considerou significativas em sua carreira docente? Por quê? 2) Após a discussão realizada com base nos excertos de textos de Freire (2001), Vygotsky (2000) e Giroux (1997), como você se vê em relação à sua prática pedagógica diária e quais são as suas inquietações relacionadas à profissão de professor? 3) Em que medida a reflexão a respeito da prática pedagógica é importante para o trabalho cotidiano na escola?

Desse modo, os discursos produzidos durante esta sessão serviram de *corpus* para análise nesse estudo, cujos procedimentos são descritos na seção seguinte.

Procedimentos de análise dos dados

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, realizamos a análise dos discursos coletados, durante a realização da prática de interferência colaborativa.

Como procedimento para essa análise, foi realizada uma interpretação discursiva por meio da identificação das categorias de modalidade e de avaliação, conforme Fairclough (2003, p. 170-173).

A análise do *corpus* procurou responder em que medida é percebida pelos participantes a necessidade de reflexão acerca da prática docente que poderá ser proporcionada pelo projeto de formação continuada proposto e como está materializada pelos expoentes linguísticos encontrados nos discursos, o que será descrito na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatos, já descritos na seção 3, Metodologia, aponta a presença de verbos modais, advérbios (modais e de frequência) e pro-

cessos mentais, caracterizando a modalidade tanto epistêmica quanto deôntica. Também as evidências textuais nos mostram a presença de declarações avaliativas, caracterizando a avaliação por parte dos professores em relação à importância da reflexão de sua prática docente.

A análise das respostas dadas à primeira pergunta (*Quais foram as experiências que você considerou significativas em sua carreira docente? Por quê?*) demonstra que os expoentes linguísticos utilizados pelos participantes denotam a presença de modalidade *deôntica*, conforme Exemplo 1.

Exemplo 1

“Tudo isso porque todos os dias tenho que utilizar do discurso para a prática educativa que se materializa na transmissão de conteúdos de matemática. Essa transmissão deverá ser da maneira mais clara possível para os mais diversos tipos de alunos.” (P1)

Neste caso, a modalidade deôntica, materializada pelo uso do verbo modal ter, indica um comprometimento do participante com a sua atuação profissional. Também o modal dever demonstra a reflexão do professor a respeito da sua prática e sua preocupação com a “transmissão” de conteúdos.

O Exemplo 2 mostra outro participante que se utiliza de expoentes linguísticos que denotam reflexão sobre a prática, mas não um comprometimento com a ação docente, pois ao usar o verbo modal *poder*, ele declara que há uma possibilidade e não um direcionamento de sua prática para que o aluno tenha autonomia e utilize o conhecimento adquirido em aula na sua vida diária fora da escola. Neste caso, há caracterização da modalidade epistêmica.

Exemplo 2

“Como professora minhas experiências significativas foram as que os alunos

adquiriram o conhecimento, podendo relacionar matemática com seu dia a dia; pois logo estes obtiveram aprendizado.” (P2)

Também foram identificadas nas respostas a presença de locuções adverbiais e de advérbio, indicando frequência e probabilidade, respectivamente, conforme Exemplo 3.

Exemplo 3

“Ao sintetizar um raciocínio, percebo que, muitas vezes, não estou sendo clara o bastante. Ou então, quando quero dos alunos um raciocínio dedutivo, a minha fala não transmite o que realmente pensei para aquele momento.” (P1)

O uso da locução adverbial *muitas vezes* denota o grau de usualidade com que o participante diz não conseguir esclarecer o conteúdo da sua disciplina ao aluno. Essa reflexão de sua prática poderá levar o professor a reformular a sua forma de dar as aulas, pois ele utiliza um grau de certeza quando afirma que sua fala não transmite o que ele pensa durante as aulas.

Quanto à categoria de avaliação, podemos denotar, além da presença de declarações com modalidade deôntica, as declarações com processos mentais emotivos (como no Exemplo 4).

Exemplo 4

“Como professora de matemática, outra experiência das que considero mais significativas é a dificuldade que tenho de traduzir o pensamento com clareza, ou seja, de expressar em palavras o pensamento, de maneira que os alunos entendam o significado e o sentido da minha fala.” (P1)

Neste exemplo, vemos uma declaração avaliativa que está subjetivamente marcada por meio do processo mental *considerar* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 109).

Com relação à pergunta 2 (*Após a discussão realizada com base nos excertos de textos de Freire (2001), Vygotsky (2000) e Giroux (1997), como você se vê em relação à sua prática pedagógica diária e quais são as suas inquietações relacionadas à profissão de professor?*), também há a presença de modalidade deôntica (conforme exemplos 5 e 6), indicando o comprometimento do participante com sua prática e a necessidade de o aluno ter conhecimento dos movimentos de luta dos professores por salário condizente com a importância da sua profissão.

Exemplo 5

“A primeira delas é uma inquietação coletiva. Já nas palavras de Freire (2001), é ‘a luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação’. Realidade esta que merece ser refletida e discutida, levando em consideração dois aspectos: a recusa de transformar nossa atividade em bico e de entendê-la e exercê-la simplesmente como prática afetiva. Também merece reflexão sua referência de que ‘os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui a briga por salários menos imorais, sendo isso um dever irrecusável e não só um direito (p. 74).’ (P1)

Exemplo 6

“Em minhas práticas pedagógicas diárias percebo que preciso realizar trabalhos onde aconteça a troca de conhecimento envolvendo matemática com os temas atuais. Mas é muito difícil, pois isto exige tempo disponível para pesquisa e ainda existe também o desinteresse do aluno dentro da escola. Por mais que tentamos relacionar temas da atualidade com a disciplina, poucos alunos se interessam pelo trabalho feito em sala de aula e fora dela também. Pois para isso acontecer o aluno também precisa fazer pesquisas fora da escola e isto poucos fazem.” (P2)

Também a modalidade epistêmica aparece em resposta à pergunta 2, conforme Exemplo 7.

Exemplo 7

“[...] a minha maior inquietação é justamente perder o estímulo, e me sentir frustrada por ter uma profissão que não poderia manter a mim e minha família caso dependesse financeiramente dela.” (P5)

Quanto à categoria de avaliação, para a segunda pergunta foram dadas respostas em que a avaliação aparece por meio de processo mental emotivo (Exemplo 8).

Exemplo 8

“- ‘ainda’ me vejo como alguém que faz o que gosta e visa obter resultados, não somente pelo conteúdo a ser desenvolvido, mas também de despertar a necessidade, nos adolescentes, de torná-los ativos e participativos no contexto em que estão inseridos”. (P5)

Com relação à última pergunta desta análise (Em que medida a reflexão sobre a prática pedagógica é importante para o trabalho cotidiano na escola?), as respostas dadas apresentaram também o uso da modalidade deôntica, conforme Exemplo 9, e da modalidade epistêmica (Exemplo 10).

Exemplo 9

“A conexão entre os pensamentos e a palavra é um processo que está sempre acontecendo. O que temos que fazer é colocar aí nossa atenção, para que possamos ver o que está acontecendo.” (P1)

Exemplo 10

“Em meu trabalho é muito importante a reflexão sobre a prática pedagógica, pois nele poderemos verificar onde estamos errando ou acertando, tentando traçar o melhor caminho possível para o sucesso do aluno.” (P2)

A categoria de avaliação, nas repostas à última pergunta, aparece por meio de declaração com processo mental, conforme Exemplo 11, e por meio de processo relacional atributivo (Exemplos 12 e 13).

Exemplo 11

“acredito que ao fazer uma reflexão estamos buscando meios de alcançar os objetivos a que nos propomos.” (P5)

Exemplos 12 e 13

“Tal reflexão sobre a prática pedagógica é importante para o meu trabalho cotidiano na escola à medida que, em uma realidade em que a regra é a mudança, vou me tornar uma pessoa um pouco melhor e isto vai se refletir na minha prática educativa, beneficiando todo o contexto.” (P1)

“Em meu trabalho é muito importante a reflexão sobre a prática pedagógica.” (P2)

O resultado desta análise denota que os participantes se comprometem em um nível alto em relação à reflexão acerca de sua prática docente, que é proporcionada com a participação nas sessões reflexivas do projeto de formação continuada, principalmente em termos de obrigação ou necessidade, pois há predominância do uso da modalidade deontica nas respostas. Há maior presença de modalização sobre afirmações ou negações categóricas, com marcadores explícitos de modalização predominando em relação aos subjetivamente marcados.

Também destaca-se que as declarações avaliativas trazem a marca do desejável sobre a reflexão relativa à prática dos participantes, o que cria um grau de comprometimento com a participação nestas sessões reflexivas.

Ao produzirem seu mundo, as práticas discursivas dos participantes são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, conforme Fairclough (2001, p. 100).

Entretanto, a identidade não pode ser reduzida somente à identidade social. As pessoas não estão somente predispostas a participar de

eventos sociais e textos estabelecidos, eles também são agentes sociais que fazem, criam e modificam coisas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160). Para Fairclough, parte do que chama identidade social está intrinsecamente relacionada às circunstâncias sociais nas quais o indivíduo nasce e sofre a primeira socialização. A outra parte é adquirida mais tarde, quando o indivíduo assume papéis sociais, como, por exemplo, a profissão que exerce. Fairclough (2003, p. 160) igualmente reconhece a relação dialética existente entre esses dois aspectos da identidade. Fairclough (2003, p. 161) retrata que poucas pessoas nas sociedades contemporâneas permanecem dentro dos limites dos seus posicionamentos iniciais, mas a sua capacidade de transformá-los depende da sua reflexividade e de sua capacidade de se tornarem agentes corporativos capazes de uma ação coletiva que molde uma mudança social, pois em qualquer prática social alguns discursos são mais influentes do que outros, demonstrando as relações de poder que perpassam aquela prática. Também na escola isto ocorre, o que nos leva a buscar desvelar as ideologias que estão instaladas nestas relações.

Assim, cabe à pesquisa realizar a análise dos discursos desse grupo de professores de forma a desnaturalizá-los e proporcionar ao grupo a participação em um processo emancipatório crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que, além dos professores em formação, também o professor em serviço reflita sobre suas práticas de letramento e o seu acesso à cultura letrada, realizando a renegociação de sentidos e saberes, por meio de projetos de formação continuada, socializando seu trabalho com a universidade e recebendo a atualização necessária para a sua prática pedagógica.

Por experiência em prática pedagógica escolar, observamos que a pesquisa científica proporciona ao educador um melhor contato com as teorias e práticas pedagógicas atualizadas. Esse contato contribui para

uma reflexão sobre sua prática pedagógica diária, atividade bastante necessária, pois faz o professor repensar sobre a eficácia de ações já cristalizadas em seu fazer pedagógico.

É importante destacar, também, que a formação do professor exige um trabalho de natureza interdisciplinar, já que não se pode construir um posicionamento crítico a partir de uma única perspectiva. Desse modo, talvez seja possível que o professor se reconheça e seja reconhecido como um profissional capaz de transformar a sua prática e levar os seus alunos a agirem como cidadãos críticos em seu entorno.



REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- . *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- . *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- , M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. (Coord.). *Letramento e interdisciplinaridade: o discurso nas práticas sociais letradas*. Santa Maria: UFSM, 2011.
- TICKS, L. K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: José Cipolla Neto e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.