

**Relocalização e letramento na produção da escrita acadêmica:  
uma pesquisa em Linguística Aplicada**

*Relocation and literacy in the production of academic writing:  
a research in Applied Linguistics*

Bruno Gomes PEREIRA<sup>1</sup>

**Resumo**

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma discussão a respeito da ideia de Relocalização como instrumento basilar na construção da escrita acadêmica. A Fundamentação Teórica está alojada nos estudos indisciplinados da Linguística Aplicada, com foco em pesquisas sobre produção textual escrita no contexto do ensino superior. O referido princípio teórico é relevante ao entendimento deste trabalho, pois agrega em si princípios investigativos basilares à relativização da temática. A metodologia é de natureza bibliográfica, partindo da premissa de que se colocou diferentes autores em confluência, de maneira a gerar debate teórico entre eles. Nesse sentido, entender a pesquisa bibliográfica como motivadora deste artigo é reconhecer a sua eficiência e eficácia nos desdobramentos do processo investigativo. Em tempo, a definição de “relocalização” é latente nos países que falam a Língua Inglesa, sendo, pois, ainda pouco discutido no Brasil. Nesse sentido, entender o Inglês como idioma motivador das articulações estabelecidas aqui é um fator decisivo para a compreensão da discussão.

**Palavras-Chave:** Escrita Acadêmica. Letramento Acadêmico. Linguística Aplicada. Relocalização.

**Abstract**

This article aims to present a discussion about the idea of Relocation as a basic instrument in the construction of academic writing. The Theoretical Foundation is housed in the interdisciplinary studies of Applied Linguistics, focusing on research on written textual production in the context of higher education. The aforementioned theoretical principle is relevant to the understanding of this work, as it adds basic investigative principles to the relativization of the theme. The methodology is of a bibliographic nature, based on the premise that different authors were brought together, in order to generate theoretical debate between them. In this sense, understanding the bibliographic research as motivating this article is to recognize its efficiency and effectiveness in the unfolding of the investigative process. In time, the definition of “relocation” is latent in English-speaking countries, and is, therefore, still little discussed in Brazil. In this sense, understanding English as a motivating language for the articulations established here is a decisive factor for understanding the discussion.

**Keywords:** Academic Writing. Academic Literacy. Applied Linguistics. Relocation.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN) e do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli (UniA), Santo André (SP). Bolsista Produtividade da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP). E-mail: brunogomespereira\_30@hotmail.com

## Introdução

O teorismo das licenciaturas brasileiras tem sido uma problemática fortemente discutida em diferentes áreas do conhecimento interessadas na formação do professor. No âmbito dos estudos aplicados da linguagem, por exemplo, Silva (2014) tem debatido o assunto, com vistas a compreender como este teorismo influencia nas práticas de letramento acadêmico. O autor acrescenta que a supervalorização de saberes teóricos, uma vez desarticulados da prática pedagógica, pode não ser algo favorável ao desenvolvimento do letramento na universidade.

Neste trabalho, por sua vez, procuro responder às demandas e preocupações mais amplas sobre a ideia de língua/linguagem como prática social ao considerar a complexidade de empoderamento do aluno-mestre a partir de seus saberes acadêmicos a partir da noção de realocação no contexto da escrita universitária.

Proponho um caminho que pode articular o teorismo nos cursos de formação de professores à prática do magistério, resultando na formação de um profissional mais crítico. Nesse sentido, retomo à ideia de realocação presente nos estudos de Pennycook (2010). Estou entendendo a realocação dos conhecimentos acadêmicos como realocação também dos atores sociais que interagem em um determinado contexto. Nesse sentido, afirmo que a realocação é resultado da constante troca de posições sociais dos atores envolvidos na inter-relação entre teoria e prática.

A prática da realocação exige do aluno-mestre certas habilidades na manipulação dos saberes acadêmicos, com vistas a utilizá-los de maneira adequada às condições de produção do registro investigado. Nesse sentido, trata-se de uma maneira criativa de ressignificar os conhecimentos acadêmicos. Sobre isso, Pennycook (2010, p. 139) afirma que a compreensão de realocação nos permite apreciar expressões da linguagem que vão além do copiar, do repetir e do reproduzir, pois estas formas são alternativas de se abordar a criatividade.

A fala de Pennycook (2010) orienta a ideia de realocação como recurso que agrega valores específicos do tempo e lugar em que a escrita acadêmica está inserida. Assim, o uso criativo da linguagem demanda discernimentos do usuário da língua que emergem do contexto específico de determinada comunidade linguística, o que evita

meras imitações de discursos do outro na produção escrita, recriando novos discursos e conferindo novos significados aos saberes acadêmicos mobilizados pelo aluno-mestre.

Em suma, a realocização faz-se como recurso de empoderamento de grupos marginalizados, uma vez que é no realocar dos saberes acadêmicos que o aluno-mestre pode posicionar suas próprias vozes, ressignificando sua prática pedagógica e sua própria escrita acadêmica. Assim, em Linguística Aplicada (LA), a realocização concebe a linguagem como prática social responsável por visibilizar grupos deixados à margem em uma sociedade neocapitalista.

### **Relocalização na LA**

A realocização ajuda a visibilizar a voz do professor em formação inicial, o que representa a quebra de um modelo hegemônico secular que insiste em reconhecer apenas as vozes de grupos socialmente valorizados. Nesse caso, percebo na realocização uma possibilidade de valorização das vozes suleadas, vendo-as como proposta de agregação e redimensionamento de saberes antimecanicistas e antidicotômicos. Em outras palavras, reconheço na realocização uma possibilidade mais concreta de atender as demandas do paradigma emergente, a partir do momento em que trata de maneira científica vozes sociais historicamente ligadas ao colonialismo e às epistemologias do mundo ocidental. Logo, não é possível investigar a escrita acadêmica sem levar em conta a realocização dos saberes e posições dos atores sociais diante dos objetos de ensino no contexto de geração dos dados.

Pouco tem se discutido a respeito da realocização como recurso para ressignificação de práticas discursivas no cenário acadêmico brasileiro. Dentre essas poucas discussões, encontro os diálogos estabelecidos sob a orientação de Luiza Paulo Moita Lopes. Como exemplificação, tomo as pesquisas desenvolvidas por Pires (2014) e Rocha (2013).

Pires (2014) analisa como as relações amorosas são discursivamente construídas na narrativa do *best-seller* *Crepúsculo*. Trata-se de uma pesquisa documental, pois a autora entende o referido livro como documento construído por ideologias específicas. É também um estudo de caso, uma vez que a pesquisadora entrevistou uma determinada mulher que, a seu ver, se aproxima do perfil da protagonista do romance, pois a autora acredita que a obra ora referida atraia com maior ênfase o público feminino.

Os resultados apresentados pela investigação de Pires caracterizam diferentes discursos e vozes sociais que relacionam gênero e amor às relações de competição, o que revela grande tendência romântica. Nesse caso, a autora recorre ao princípio de realocização, pois retoma a ideia de linguagem performativa, construindo sentidos sobre a descrição de identidades, gênero e sexualidade das personagens centrais do romance. Logo, a realocização é concebida como princípio capaz de ajudar na construção de discursos que, ao serem realocizados, revelam novos sentidos sobre a concepção de amor e gênero.

Já Rocha (2013) analisa como são construídas práticas de letramento escolar em casos de relações homoafetivas. A autora afirma que a prática escolar é, no caso de gêneros e sexualidade, heteronormativa, uma vez que a escola mostra-se ainda alheia ao tratamento desse assunto. Trata-se de um Estudo de Caso, visto que a autora triangulou dados de diferentes naturezas gerados em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. A ideia de realocização concebida por Rocha (2013) é marcada pela noção de ator social histórica e ideologicamente inserido em um contexto que assimila aspectos culturais de outras localidades. Assim, as práticas discursivas de letramento mediadas por relações homoafetivas são, na verdade, realocizadas, uma vez que se mostram influenciadas por outras relações de mesma natureza desenvolvidas em locais diferentes.

Sintetizei brevemente as investigações acadêmicas elencadas acima para exemplificar como a realocização, nos estudos aplicados da linguagem, assume diferentes concepções. Por outro lado, considero que, independentemente da construção do objeto investigado, está sempre relacionada à construção de identidades de atores sociais marginalizados, às relações de poder e à criatividade argumentativa da linguagem ao tentar se adequar ao contexto linguístico em que opera. Isso a caracteriza como prática de inovação discursiva.

Nesse sentido, concordo com Gonçalves, Silva e Cavalheiro (2016) ao afirmarem que a realocização dos conhecimentos acadêmicos que orientam o aluno-mestre a reformular a sua prática pedagógica, pois, ao tentar adequar suas aulas à realidade do aluno da escola básica, resulta no desenvolvimento de práticas de letramento favoráveis a todos os atores sociais envolvidos nos procedimentos pedagógicos. Os autores chegam a esta conclusão a partir da análise de atividades didáticas aplicadas em uma turma de ensino básico por alunos-mestre de Letras (Português/Inglês) durante a disciplina de estágio supervisionado. Inseridos no campo indisciplinar da LA, os autores

percebem a realocização de saberes acadêmicos como uma mistura de várias vozes que resulta em uma outra.

A realocização pode ajudar o aluno-mestre a ter uma escrita ressignificada, partindo do princípio de que a ressignificação dos saberes acadêmicos pode funcionar como orientadora para construção de objetos de ensino. Logo, ela é refletida no registro, porque o aluno-mestre fala sobre a prática, desdobrada nas habilidades de letramento.

Ao tentar construir objetos de ensino, o professor em formação inicial recorre a saberes construídos na universidade na tentativa de adequá-los à realidade escolar em que atua. Esta adequação, por sua vez, ajuda no desempenho de leitura, escrita e análise linguística do aluno da escola básica. Dessa forma, a realocização está diretamente relacionada ao desempenho catalisador de Resenhas Acadêmicas (RA) e de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), os quais potencializam as habilidades de letramento dos atores sociais em múltiplas dimensões.

Para tomar a realocização como princípio capaz de redimensionar a prática pedagógica e a escrita nos registros acadêmicos, é necessário considerar todo o percurso de produção desse registro, analisando as circunstâncias nas quais os dados foram gerados. Nesse sentido, entendo a pesquisa com dados linguísticos no contexto de formação de professores como algo processual e minimamente indisciplinar, podendo render ganhos significativos à licenciatura focalizada.

Em síntese, ao realocar os saberes acadêmicos, o aluno-mestre os recontextualiza considerando as particularidades situacionais da prática de ensino vivenciada durante o estágio supervisionado ou mesmo discutida durante as disciplinas cursadas na universidade. Para isso, acredito que o princípio da realocização seja um fator basilar para o desenvolvimento das práticas de letramento do professor em formação inicial em diversas instâncias. Nesse sentido, a realocização serve como uma espécie de ponto de intersecção entre letramento acadêmico e do professor, os quais serão discutidos detalhadamente na última seção deste capítulo.

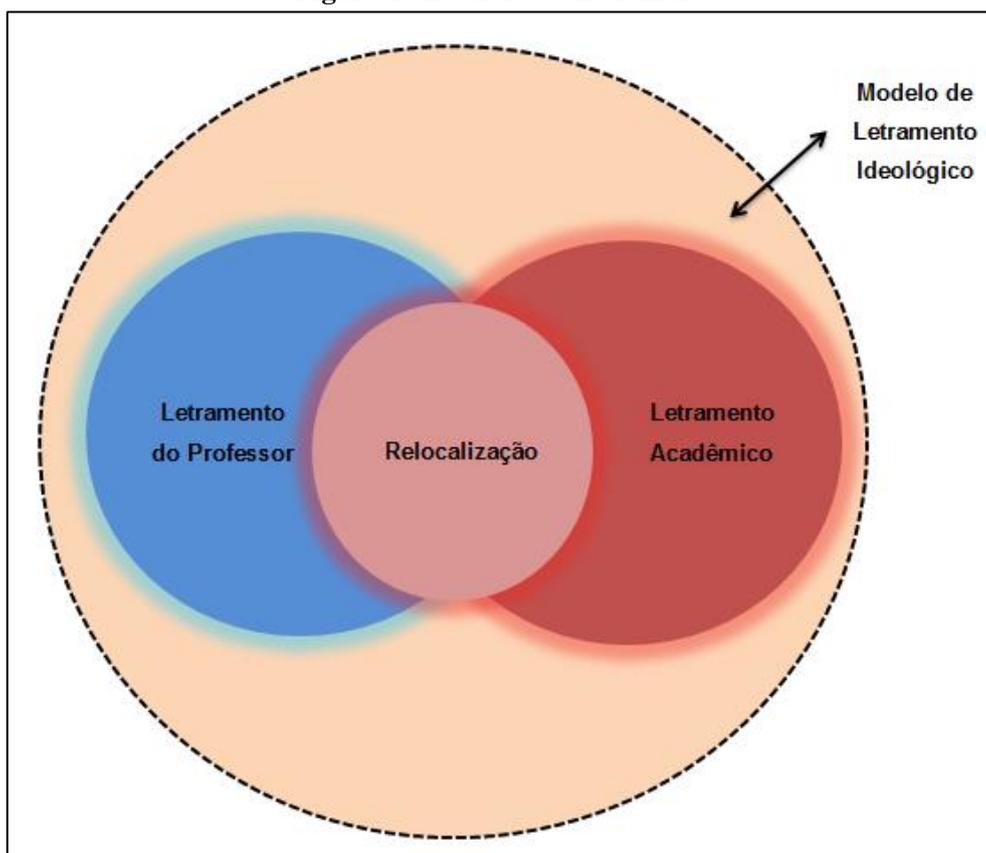
### **Letramento acadêmico e do professor**

Para propor o diálogo entre letramento acadêmico e do professor, considero a ideia de Modelo de Letramento Ideológico, defendido por Street (1984). Para o autor, a escrita desempenhada em sociedade é perpassada por questões ideológicas e culturais que

orientam seu produtor dentro de uma determinada comunidade linguística. Dessa maneira, essa escrita torna-se instrumento capaz de conferir poder a quem a manipula, pois, a partir da escrita, a ideologia do contexto é semiotizada e ressignificada socialmente.

Utilizo o termo “ideológico”, cunhado por Street (1984), pois o considero como sintetizador do processo de empoderamento do aluno-mestre por meio de sua escrita. Entendendo que conferir poder a um grupo marginalizado, como os professores em formação inicial da referida licenciatura, demanda relações culturais e situacionais, perpassadas pelo uso da linguagem, como mediadora de tensão. Portanto, opto pelo Modelo de Letramento Ideológico como ponto de partida, dada a ênfase nas manifestações ideológicas, bem como a noção de escrita como instrumento de empoderamento de grupos sociais menos favorecidos.

Na Figura 1, ilustro o Modelo de Letramento Ideológico como uma espécie de macroletramento, dentro do qual agrego letramentos de outras vertentes que, embora ocorram em perspectivas distintas, ajudam a complexificar o objeto de análise. A principal articulação que encontro entre os letramentos que relaciono na figura é o fato de todos, de alguma maneira, lidarem com a prática de atribuição de poder. Tomo este empoderamento como prática, uma vez que as três esferas de letramento que relaciono retomam a ideia de vozes sociais a partir da modalidade escrita da língua. Em outras palavras, o Modelo de Letramento Ideológico é, para Street (2014), um modelo construído, da esfera linguística à esfera pragmática, sendo perpassado por construções de sentido que englobam escrita, leitura e oralidade dentro da ideologia.

**Figura 1:** Instâncias de Letramento

**Fonte:** Autoria própria

Na Figura 1, apresento uma possibilidade de articulação entre dois tipos de letramento: o do professor e o acadêmico, tendo a relocalização como fenômeno de intersecção. Para fins metodológicos, optei por padronizar as cores a fim de facilitar a compreensão do leitor durante as discussões sobre letramento de agora em diante. Nesse sentido, considero as cores azul e vermelha, respectivamente, para caracterizar o letramento do professor e o acadêmico.

O fenômeno da relocalização, identificado pela cor rosa, estabelece um canal semântico entre os tipos de letramento articulados. É importante frisar que, como mostra a figura, os tipos de letramento não são vistos de maneira isolada, uma vez que um reflete no outro. A partir dessas articulações, tento complexificar os estudos do letramento, apresentando um possível diálogo entre as duas instâncias já mencionadas.

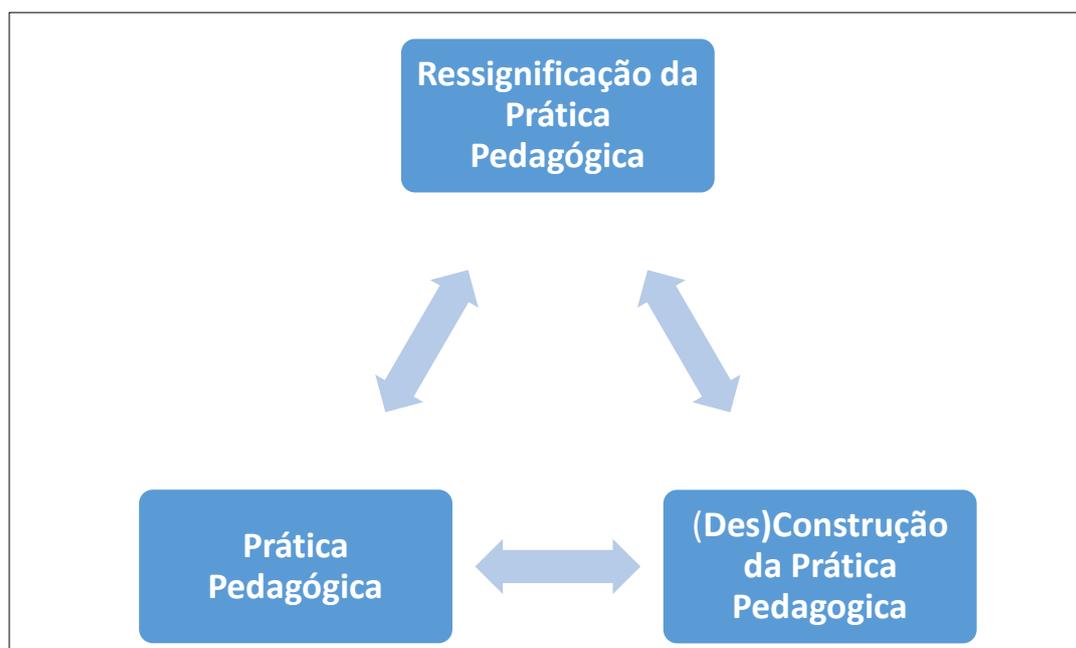
Início pelo letramento do professor, densamente discutido no âmbito dos estudos aplicados da linguagem, tendo como principal referência, no Brasil, os trabalhos de Kleiman (2014; 2009; 2007; 1995). A autora toma como letramento do professor todo o

conjunto de habilidades que o docente pode desenvolver a partir das especificidades de seu local e condições de trabalho. Isso, por sua vez, reflete em sua prática pedagógica.

A Figura 2 ilustra o percurso do aluno-mestre ao considerar as contribuições do letramento do professor como incentivadoras para o repensar da prática pedagógica e, conseqüentemente, para formação de um profissional reflexivo. Este letramento acarreta na construção de vozes dos alunos-mestre, uma vez que parte de uma prática pedagógica concreta, o que dá margem às discussões que travam nas RA e nos RES.

A Figura 2 prevê três momentos no desenvolvimento da prática pedagógica do aluno-mestre da licenciatura focalizada: i) prática pedagógica; ii) desconstrução da prática pedagógica; e iii) resignificação da prática pedagógica. A maneira como a imagem está disposta dá ideia de etapas indissociáveis, mas, ao mesmo tempo, progressivas, o que representa avanços nas habilidades de letramento do aluno-mestre. O movimento cíclico sugere uma prática constante, uma vez que considero o letramento como algo construído conforme as tensões e (re)organização de poder entre atores sociais humanos e não humanos.

**Figura 2:** Evolução da prática pedagógica do professor como agente de letramento



**Fonte:** Autoria Própria

Considerando a Figura 2, as RA e os RES que analiso conseguem representar um aluno-mestre que parece perceber esse percurso a partir da realocização de seus

conhecimentos acadêmicos. O empoderamento conferido ao aluno-mestre é permeado por outros sistemas semióticos, que também podem ajudá-lo no desencadeamento de sua escrita, tal como a interação com recursos eletrônicos capazes de auxiliá-lo na reflexão da prática pedagógica e no desenvolvimento de seu registro acadêmico.

Para a Kleiman (2014), o letramento do professor na contemporaneidade está intimamente relacionado às práticas de letramento multimodais. Em outras palavras, o letramento do professor correlaciona efeitos de sentido entre textos de diferentes modalidades e veiculados em diversos meios de comunicação, como internet, por exemplo. Ainda para Kleiman (2014), o professor não pode se mostrar alheio a estas ferramentas que se mostram, a cada dia, mais íntimas dos alunos da escola básica.

Para isso, tomo como incentivadores os estudos sobre letramento do professor para considerar o aluno-mestre como “agente de letramento”, termo amplamente problematizado nos estudos de Kleiman (2014; 2009; 2007; 1995) e seus seguidores. Situados no campo de estudos da LA, Kleiman e Santos (2014) definem agente de letramento como um professor:

capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 194).

Dessa forma, tomo a citação acima como motivadora para esclarecimento do termo “agente de letramento”. Trata-se de um professor que tem a reflexão como prática, a ponto de modificar sua postura pedagógica atendendo a demanda do contexto em que atua. Além disso, convive em grupos, de maneira a levar os demais companheiros de profissão a terem atuações críticas redimensionadas. Ao compreender o aluno-mestre da licenciatura como agente de letramento, estou falando, conseqüentemente, de um professor reflexivo, o qual se mostra sensível às particularidades do contexto escolar, e, a partir disso, constrói suas vozes.

Nesse sentido, concordo com Lüdke (2001), quando investiga a importância da construção de saberes acadêmicos na formação do professor. A pesquisadora parte da Educação e problematiza a construção de saberes acadêmicos para uma boa formação docente. Tomo a ideia da autora como incentivadora de reflexão entre educação e letramento do professor, uma vez que construir saberes acadêmicos é, para o professor

como agente de letramento, peça fundamental para o entendimento e a construção de sentido das vozes sociais do aluno-mestre. A construção a que me refiro retoma a ideia de professor reflexivo e agente de letramento como elementos construídos socialmente, a partir da realidade que o cerca.

O poder representa o empoderamento que a língua, por meio de sua modalidade escrita, pode conferir ao professor em formação inicial. A ideia de poder que contemplo nesta esfera não é a de absolutismo ou homogeneidade da escrita acadêmica, mesmo porque isso nem seria possível, tal como revelou a pesquisa de Fuza (2015), já sintetizada anteriormente. Tomo como poder a construção de vozes marginalizadas socialmente que recorrem aos saberes acadêmicos como maneira de legitimação.

Nesse sentido, retomo aos estudos de Blommaert (2014), quando o autor parte do campo da pragmática para complexificar a ideia de poder e escrita. Concordo com o pesquisador ao afirmar que a construção e organização da escrita não são autônomas, nem lógicas, se desconsiderarmos os modelos culturais e sociais que a circunda e interfere no comportamento linguístico. Estas ferramentas, por sua vez, materializam linguisticamente os impactos sociais do contexto universitário.

Arelado ao letramento do professor há também o letramento acadêmico, uma vez que as vozes que analiso são construídas constantemente a partir da realocação de saberes acadêmicos que o aluno-mestre mobiliza por meio das aulas vistas na universidade.

No contexto universitário, há muitas investigações desenvolvidas em torno das práticas de letramento acadêmico, concebendo-o como catalisador da modalidade escrita da língua, de modo a render ganhos significativos à formação inicial de professores em vários países (FISCHER; DIONÍSIO, 2011; LILLIS, 2003; LEA; STREET, 2014).

No cenário europeu, por exemplo, mais precisamente em Portugal, dou destaque à pesquisa de Fischer e Dionísio (2011), ao terem como *corpus* apresentações de comunicação apresentadas em uma conferência internacional sobre letramentos ocorrida em 2009, em Portugal. Concordo com as autoras ao afirmarem que o letramento acadêmico está relacionado, na verdade, à condição para se obter sucesso em diferentes domínios sociais. A pesquisa constata um afastamento entre o que é pedido do aluno-mestre em seus textos escritos, e o que ele, de fato, apresenta. Esse resultado retoma a ideia de empoderamento conferido ao aluno-mestre por meio de sua escrita, aqui representada pelas RA e pelos RES.

No contexto acadêmico do Reino Unido, a pesquisa de Lillis (2003) chamou-me atenção, porque objetiva investigar as maneiras como as práticas da escrita, na educação superior, funcionam, de modo a refletir não apenas a respeito da escrita em si, mas também sobre os procedimentos pedagógicos que a oportunizam. A autora estabelece relações entre linguagem e os domínios sociais nos quais a escrita acadêmica opera, além de compreender a produção acadêmica como natureza dialógica, pois indicam locais e perspectivas sociais específicas. Nesse sentido, Lillis (2003) tem como ponto de partida os estudos enunciativos da linguagem a partir de Bakhtin, pois considera o letramento acadêmico como prática inerentemente dialógica.

Somada a isso, a autora considera como ponto motivador de suas reflexões os modelos de letramento propostos por Lea e Street (2014), os quais serão mais detalhadamente expostos ainda nesta seção. A autora encerra seu texto considerando poucas as investigações sobre letramento acadêmico a partir da escrita. Em suma, entende o letramento acadêmico como possibilidade teórica para compreensão crítica da escrita no ensino superior. Para Lillis, se fazem necessários mais pesquisadores capazes de produzir pesquisas mais concretas sobre o assunto, o que renderia maior retorno à comunidade acadêmica.

Já no cenário acadêmico australiano, interesse-me mais de perto pela pesquisa desenvolvida por Lea e Street (2014). Os autores problematizam a definição de letramento acadêmico, pois consideram não apenas as práticas de escrita desenvolvidas na universidade, mas também compreende a fase da escola básica do aluno. Além disso, os autores não restringem o letramento acadêmico apenas ao que é apresentado para o aluno-mestre por meio das disciplinas, mas também pela relação interdiscursiva que se estabelece na fronteira entre universidade e escola.

Resumidamente, o letramento acadêmico está associado aos usos específicos da modalidade escrita da língua desempenhada no contexto acadêmico, ao mesmo tempo em que marca práticas sociais diferentes dos outros domínios sociais. Nesse sentido, o entendo como um conjunto de diferentes práticas sociodiscursivas que permeiam todo o percurso de geração dos dados na licenciatura ora investigada.

Por considerarem as habilidades de letramento como práticas permeadas por vários domínios sociais, Lea e Street (2014) propõem três Modelos de Letramento, que reproduzo na Figura 3.

**Figura 3:** Modelos de Letramento

**Fonte:** Adaptado de Lea e Street (2014)

A Figura 3 é uma ilustração dos Modelos de Letramento propostos por Lea e Street: i) Modelo de Habilidades Estudadas; ii) Modelo de Socialização Acadêmica; e iii) Modelo de Letramento Acadêmico. Conforme havia dito, utilizo a cor vermelha para indicar questões ligadas ao letramento acadêmico. A ilustração mostra o caráter interdependente entre os três modelos propostos. As setas indicam o diálogo entre as esferas, que representam os respectivos modelos, sendo que a maneira como estas estão dispostas sugerem um movimento cíclico. Logo, um Modelo de Letramento leva a outro, mesmo que cada um deles apresente peculiaridades.

O Modelo de Habilidades Estudadas entende a escrita, bem como o letramento que é desencadeado a partir dela, como algo individual. Nesse sentido, trata-se de questões cognitivas que, uma vez armazenadas na mente do aluno-mestre, podem ajudar na produção redacional. Assim, não prevê relações interdiscursivas, nem comunicações entre domínios sociais diferentes. Este modelo focaliza superficialmente o caráter linguístico da produção textual, como questões relacionadas à pontuação e à ortografia.

Já o Modelo de Socialização Acadêmica, localizado na circunferência esquerda da figura, avança um pouco mais sobre os estudos do letramento, pois considera que o

conhecimento construído na academia é assim ocasionado pela socialização entre os saberes das disciplinas que compõem o desenho curricular. Nesse caso, trata-se de um modelo no qual as práticas de letramento estão no nível interdisciplinar, uma vez que considera a socialização de conhecimentos disciplinares, presumindo que os discursos disseminados na universidade são estáveis. Em outras palavras, este modelo orienta o conhecimento acadêmico, que pode ser construído a partir de modelos de prática discursiva e redacional dos alunos-mestre, pois propõe a ideia de que os alunos-mestre podem reproduzir os gêneros discursivos dentro da academia sem nenhum tipo de problema, sugerindo estabilidade também na escrita acadêmica.

Dos modelos propostos pelos autores, interessa-me mais de perto o Modelo de Letramento Acadêmico, localizado na parte superior da Figura 5. Entretanto, o recorte que faço não ignora a importância dos demais modelos nas relações interdiscursivas, uma vez que os concebo como complementares, assim como afirmei no princípio.

O Modelo de Letramento Acadêmico transpassa a natureza puramente linguística da escrita, sendo importante considerar fatores de ideologia e empoderamento da produção acadêmica. Logo, leva-me a pensar como algo que foge ao senso comum, englobando questões de relação de poder por meio da escrita acadêmica e a construção de identidades e vozes sociais vistas à margem da sociedade.

Logo, a descrição feita na figura acima mostra que das práticas realizadas em sala nas disciplinas de Morfologia e Estágio tendem ao letramento acadêmico, conseqüentemente, isso se reflete nos resultados de escrita e na construção das vozes dos professores em formação. Há uma relação dialógica entre professor, sua prática, aluno e seu gênero discursivo.

### **Considerações finais**

Portanto, trata-se de um modelo de letramento que está relacionado à ideia de aprendizagem continuada, uma vez que o aluno-mestre está constantemente em situações de interação que se recombina, de modo a transformar seu perfil profissional. Por isso, considero que o Modelo de Letramento Acadêmico é pertinente às discussões que travei neste trabalho, uma vez que a linguagem é instrumento mediador de práticas de letramento a partir do apoio crítico e de perspectivas do currículo.

Nesse sentido, esta pesquisa leva ao ponto da importância da realocização ao processo de letramento acadêmico, semiotizado por meio da escrita reflexiva e profissional no contexto da licenciatura. Assim, podemos dizer que o objetivo de discutir e articular tais meandros teóricos foi contemplado, visto que tornamos a definição de realocização mais complexa, além de termos ampliados a discussão sobre a temática, ainda pouco difundida no Brasil.

Em síntese, procuro fortalecer os estudos do letramento, concebendo-os como um conjunto de práticas sociais sustentáveis para o professor em formação inicial. A ideia em articular letramento do professor e acadêmico oferece ao aluno-mestre subsídios capazes de tornar a escrita acadêmica e a prática pedagógica ressignificadas e duradouras. Essa proposta rende ganhos tanto à universidade quanto à escola básica, uma vez que oportuniza a visibilização de vozes desfavorecidas e periféricas socialmente, tal como as vozes dos professores em formação inicial e do Professor da Educação Básica (PEB).

## Referências

- BLOMMAERT, J. Ideologias Linguísticas e Poder. In.: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs). **Nova Pragmática: Modos de fazer**. São Paulo/SP: Cortez, 2014. p. 67-77.
- FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de estudos em pesquisas acadêmicas. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, n. 1, v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.
- FUZA, A. F. **A Construção dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; CAVALHEIRO, J. da S. Produção escolar escrita em relatórios de estágio de uma licenciatura em letras. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 35-55, jan./abr. 2016.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na Contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, Nº 9, v. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. (Orgs). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo/SP: Parábola, 2013. p. 39-58.

- KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In.: **Revista Signo**, V. 32, n. 53, p. 1-25. 2007.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In.: KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.
- KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In.: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.
- LEA, M. R.; STREET, B. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, n. 2, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- LILLIS, T. Student Writing as Academic Literacies: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**. Nº 17, v. 3, p. 192–207, 2003.
- LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, nº 74, Ano XXII, p. 77-96, Abril/2001.
- PENYCOOK, A. **Language as a local practice**. Routledge, 2010.
- PIRES, L. M. **Discursos sobre amor e gênero em performances narrativas de uma leitora da saga crepúsculo**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ROCHA, L. L. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: Performatividade, indexicalidade e estilização**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.