



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFC/UFMA**

JACIARA LEMOS BOTELHO

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
ESCRITOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

FORTALEZA

2009

JACIARA LEMOS BOTELHO

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
ESCRITOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA
2009

B762o Botelho, Jaciara Lemos.

A organização textual de relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial / Jaciara Lemos Botelho. – 2009.

139f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Mestrado Interinstitucional UFC/UFMA, Fortaleza (CE), 2009.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1-LINGUISTICA. 2-ANÁLISE DO DISCURSO. 3-ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS. 4-ESTÁGIO – CURSO DE LETRAS DA UFMA. 5-FORMAÇÃO DE PROFESSORES – MARANHÃO. 6-PRODUÇÃO DE TEXTOS PELO ALUNO. 7-PRÁTICA DE ENSINO. 8-LÍNGUA PORTUGUESA – ESCRITA DE TEXTOS. I-Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga (Orient.). II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III-Título.

CDD 418

JACIARA LEMOS BOTELHO

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
ESCRITOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração da Linguística Aplicada.

Aprovada em: 28/10/2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (1^a. Examinadora)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira (2^a. Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Elias Soares (Suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por ter tornado tudo possível.
À minha família, pelo apoio e confiança.
Aos amigos, pelos momentos de riso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me orientado durante todo o percurso da minha existência.

Ao meu pai José (*In memoriam*) e minha mãe Joelzila, responsáveis por tudo que aprendi até hoje, a minha gratidão eterna.

Aos meus amores incondicionais, Andréa, Amanda, Andressa, Allana e André Felipe, pelo incentivo, pelo carinho e, principalmente, pela proximidade.

Aos meus irmãos, José, Joel, Jair, Jaciléa, Isabela, Joan, Jacieda, Jaciete, Jacione, Jorge, Júlio, Gilmar e Joelson, pela parceria na construção da minha história.

A todos os meus sobrinhos, especialmente Keka e Ruhanzinho, meus afilhados queridos, pelo carinho e momentos de afago.

À minha orientadora, professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelos ensinamentos, pela orientação segura, pela disponibilidade, pelas sugestões preciosas, pela paciência e, acima de tudo, por ter respeitado o meu tempo.

À professora Dra. Maria Elias Soares, pela atenção e pelas valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL) e Dra. Luciane Corrêa Ferreira (UFC), que se disponibilizaram a fazer parte da minha banca, apesar de seus inúmeros compromissos.

Aos professores da UFC, por entenderem que, acima de tudo, existe a ética no lidar com o colega de outro Estado.

Aos colegas de mestrado, especialmente à Fátima, Marília, Elisbeth, Sílvia e Paula, pela ajuda no momento oportuno.

À amiga, professora Ms. Mônica Fontenele Carneiro, pela arte gráfica e, principalmente, pela disponibilidade em cuidar dos momentos finais da minha pesquisa em Fortaleza, minha eterna gratidão.

Aos meus colegas do COLUN, especialmente à diretora Raimunda Rodrigues Moreno da Silva, à coordenadora Conceição de Maria de Sousa Vasconcelos e à secretária Maria Bárbara Martins Feitosa (minha querida Jacutinga), pela colaboração e pela amizade.

Aos meus alunos do Estágio de Letras, por indiretamente terem fornecido material para a pesquisa, em especial a Joaquim Ribeiro de Sousa Filho pelo apoio.

À diretora do Margarida, Profa. Marenise, que me apoiou, facilitando bastante nas questões burocráticas.

À UFMA, como instituição financiadora desse projeto.

À SEEDUC-MA, que me liberou totalmente para que eu pudesse me dedicar melhor a esse trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“Não é à toa que entendo os que buscam caminho.
Como busquei arduamente o meu! E como hoje
busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor
modo de ser, o meu atalho, já que não ouso mais
falar em caminho.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Analisamos relatórios de estágio, escritos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial, para investigar a organização textual desse gênero acadêmico. Para isso, procedemos à análise da organização do contexto de produção, da estrutura composicional e do conteúdo informacional (organização tópica) dos relatórios de estágio. Tal procedimento nos permitiu refletir sobre a questão da competência textual escrita do professor em formação. Ancoramo-nos em teorias da Linguística Textual e do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando os estudos de Lakatos e Marconi (2003), no que diz respeito à estrutura composicional do gênero relatório; de Leurquin (2008) para tratar do conceito de relatório de estágio; de Bronckart (2007) para as questões relacionadas à situação de produção e de Jubran et al. (1992) para tratar da organização tópica. Selecionamos amostras de relatórios dos alunos do Curso de Letras da UFMA, inscritos na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, referentes aos semestres 2007.2 e 2008.1, escolhidas aleatoriamente, correspondendo a 17 relatórios. A diversidade dos semestres serviu para mostrar que o problema de escrita detectado nos relatórios selecionados não é supremacia de apenas um período, mas de qualquer um. Os resultados finais mostraram que, embora tenham passado por toda uma formação ao longo de quatro anos no Curso de Letras, professores de Língua Portuguesa em formação demonstram problemas de competência textual escrita na produção e organização do gênero acadêmico relatório de estágio, tanto no aspecto discursivo (contexto de produção) e composicional (estrutura do gênero) quanto em relação à organização tópica (distribuição do conteúdo informacional), com possíveis prejuízos, para o interlocutor, em relação ao sentido do texto.

Palavras-chave: Formação de professores. Relatórios de estágio. Produção escrita.

RÉSUMÉ

Nous analysons des rapports de stage, écrits par des professeurs de Langue Portugaise en formation initiale, pour faire des recherches sur l'organisation textuelle de ce genre académique. Pour cela, nous avons fait l'analyse de l'organisation du contexte de production, de la structure compositionnelle et du contenu informationnel (organisation topique) des rapports de stage. Ce procédé nous a permis de réfléchir sur la question de la compétence textuelle écrite du professeur en formation. Nous nous sommes appuyés sur les théories de la Lingüistique Textuelle et de l'Interactionisme Sociodiscursif, d'après les études de Lakatos; de Marconi (2003), pour ce qui concerne la structure compositionnelle du genre rapport; de Leurquin (2008) pour traiter du concept de rapport de stage; de Bronckart (2007) pour les questions concernant la situation de production et de Jubran (1992) pour parler de l'organisation topique. Pour cette étude nous avons sélectionné des échantillons de rapports des élèves du Cours de Lettres de l'UFMA, inscrits dans la discipline Pratique d'Enseignement de Langue Portugaise, des semestres 2007.2 et 2008.1, choisis aléatoirement et équivalant à 17 rapports. La diversité des semestres a servi à démontrer que le problème de l'écriture, détecté dans les rapports sélectionnés, n'est pas exclusivité d'un seul semestre scolaire, mais de n'importe quelle période. Les résultats ont montré que, malgré leur passage par une période de formation de quatre ans au Cours de Lettres, les professeurs de langue portugaise, en formation, présentent des problèmes de compétence textuelle écrite dans la production et organisation du genre académique rapport de stage, aussi bien dans la sphère discursive (contexte de production), que dans l'aspect compositionnel (structure du genre) et encore em CE qui concerne l'organisation topique (distribution du contenu informationnel) avec des conséquences négatives possibles pour l'interlocuteur, par rapport au sens du texte.

Mots-clés: Professeurs en formation. Rapports de stage. Production écrite.

LISTA DE FIGURAS

1 – O estágio, segundo os alunos do COLUN	24
2 – O estágio, segundo os estagiários do COLUN	25
3 – Organização tópica hierárquica do artigo científico	57
4 – Capa	68
5 – Folha de rosto	69
6 – Organização tópica hierárquica do relatório 35	113
7 – Organização tópica hierárquica do relatório 36	118

LISTA DE GRÁFICOS

1 – Pergunta 1	79
2 – Pergunta 3	80
3 – Pergunta 4	80
4 – Tipos de Introdução encontrados nos relatórios dos estagiários	105
5 – Tipos de Desenvolvimento encontrados nos relatórios dos estagiários	107
6 – Tipos de Conclusão encontrados nos relatórios dos estagiários	108

LISTA DE QUADROS

1 – Organização tópica: Artigo científico	54
2– Questionário aplicado para delinear o perfil do professor de LP em formação	62
3 – Questionário: o perfil do professor de Língua Portuguesa em formação	66
4 – Objetivos das aulas de produção escrita	66
5 – Contextualizadores pré-textuais	70
6 – Mundo Social e Subjetivo: Contexto de produção dos relatórios de estágio.....	71
7 – Objetivo adequado	72
8 – Objetivos inadequados	73
9 – Infrações linguísticas mais comuns	75
10 – Problemas de escrita num gênero formal: infrações lingüísticas mais comuns nos relatórios	77
11– O perfil do professor de Língua Portuguesa em formação	78
12– Marcas de subjetividade	82
13– Mundo Físico: Contexto de produção dos relatórios de estágio	84
14– Problemas internos: introdução inadequada	86
15– Problemas internos: introdução com características de conclusão	88
16– Problemas na estrutura da introdução	89
17– Problemas internos: desenvolvimento inadequado	90
18– Problemas na estrutura do desenvolvimento	92
19– Problemas internos: conclusão inadequada	93
20– Problemas na estrutura da conclusão	95
21– Problemas de articulação entre desenvolvimento e introdução.....	96
22– Problemas de articulação entre conclusão e introdução.....	98
23– Problemas de articulação entre as partes do relatório	99
24– Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (ata)	100
25– Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (diário)	101
26– Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (leis que regulamentam o estágio)	102
27– Problemas na estrutura global dos relatórios: não-demarcação das partes como um todo.....	103
28– Problemas na estrutura global dos relatórios: não-demarcação da conclusão e do desenvolvimento	104
29– A organização tópica do relatório 36	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (UFMA)	18
2.1	O COLUN: escola de aplicação da UFMA	20
2.1.1	O funcionamento da Escola de Aplicação	20
2.1.2	As vantagens de se ter uma Escola de Aplicação	26
3	REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1	A situação de produção do Relatório de Estágio	31
3.2	O gênero acadêmico Relatório de Estágio: aspecto composicional	39
3.3	A Organização Tópica e a construção do sentido do texto	45
3.3.1	Uma questão de coerência	45
3.3.2	A Organização Tópica	49
4	METODOLOGIA	60
4.1	O desenhar da pesquisa	60
4.2	Universo envolvido	63
5	ANÁLISE DOS RELATÓRIOS	65
5.1	O contexto de produção dos relatórios de estágio	65
5.1.1	Os mundos representados nos relatórios	67
5.2	A estrutura composicional do gênero acadêmico relatório de estágio	85
5.2.1	Problemas internos	86
5.2.2	Problemas de inter-relações entre as partes que compõem o relatório (articulação entre as partes)	95
5.2.3	Problemas na estrutura global dos relatórios (estruturas atípicas e problemas de demarcação das partes)	100
5.3	A Organização Tópica dos relatórios	109
6	CONCLUSÃO	126
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

Não é com nenhuma surpresa que ouvimos falar das dificuldades que universitários têm para produzir textos escritos relevantes, adequados e coerentes, não só representativos das atividades desenvolvidas na comunicação social do dia-a-dia, mas também em esferas mais formais, como na universidade, na produção de determinados gêneros acadêmicos.

Autores como Cristóvão e Nascimento (2004), Karwosky, Gaydeczka e Brito (2005), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Motta-Roth (2002), Paviani e Fontana (2007) e Rojo (2001), dentre outros, apresentam em suas obras questões atinentes ao gênero acadêmico, as quais se remetem à problemática da inabilidade de escrita na universidade. Esses autores fazem uma breve discussão sobre construção de conhecimento e ensino-aprendizagem da produção textual na e pela comunidade acadêmica universitária, defendendo que saber ler e escrever eficazmente em contextos variados tem sido apontado, cada vez mais, como um indicador de poder político e cultural em uma sociedade em que a linguagem é vista como interpretação / constituição do real. Daí, segundo eles, ocorrer a necessidade de o ensino de produção textual, na universidade, estar voltado para o desenvolvimento dos gêneros acadêmicos, trabalhados adequadamente nas suas diversas modalidades, objetivando melhor articulação no uso da linguagem pelos universitários.

Motta-Roth (2002) defende que, ao escrevermos no contexto acadêmico, devemos ter em mente o gênero discursivo no qual estamos nos engajando, seu objetivo comunicativo, os papéis sociais pressupostos ou que se podem criar para os participantes daquela comunidade. Nesse sentido, é preciso ter competência sociolinguística para produzir um gênero discursivo, para assumir papéis sociais em uma interação escrita, antevendo com precisão o interlocutor.

Considerando isso, surge a seguinte questão: e quando o produtor do gênero acadêmico é um professor de Língua Portuguesa em formação, quais seriam as consequências geradas pelos seus problemas de escrita, quando este assumir de fato a sua profissão?

Por conta dessa preocupação é que o presente trabalho assume como objetivo investigar o nível de letramento dos professores em formação, em relatórios de estágio, considerando as especificidades desse gênero no aspecto composicional, na situação de produção e na organização tópica do texto produzido, observando, em especial, a forma como os relatórios vêm organizados e a influência dessa organização no interlocutor.

Uma das motivações para essa pesquisa adveio da nossa experiência, como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, na UFMA. Ministrando essa disciplina, constatamos que o relatório de estágio é um instrumento de extrema importância, pelo fato de relatar a prática no campo de estágio (com elementos que nos permitem refletir a prática docente) e também pelo fato de nos dar mostras do desempenho escrito do professor em formação, motivo maior de nossa inquietude. Quando líamos os relatórios, ao final da nossa disciplina, constatávamos problemas em relação à estrutura composicional desse gênero (com inadequações em relação à sua configuração textual) e, também, problemas relacionados ao contexto de produção, pois nem sempre a linguagem era adequada para aquela situação de produção, haja vista o seu produtor ser um membro da comunidade universitária e o seu interlocutor ser um professor dessa comunidade. Também observávamos problemas na organização do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica do texto, gerando prejuízos para a nossa compreensão.

O interesse em investigar o letramento do professor de língua portuguesa, a partir dos relatórios escritos por eles, é uma preocupação de Leurquin (2008), desde 2006. De fato, é necessário que pesquisas deem conta desse fenômeno, posto que, é necessário termos uma leitura diferenciada do estágio, enquanto prática regular, espelhada especificamente no gênero acadêmico relatório. E, nessa perspectiva, deixar de ver esse documento como uma mera “preSTAÇÃO de contAS” das atividades de estágio ou de vê-lo apenas como um instrumento de avaliação quantitativa, para concebê-lo como um instrumento de diagnóstico e intervenção de toda uma prática, na medida em que ele poderá nos fornecer elementos importantes para diagnosticar, inclusive, possíveis problemas de construção de texto.

Por isso, acreditamos que esse trabalho pode ter relevância enquanto pesquisa, uma vez que, pelo fato de o relatório descrever e analisar ações vivenciadas durante o estágio do professor em formação, este permitirá alcançar dois objetivos essenciais: a compreensão das práticas de linguagem no contexto acadêmico, configurando-se assim como uma prática discursiva, e a questão da competência textual do professor em formação, já que permitirá uma análise do desempenho escrito desse professor.

Nessa perspectiva, o relatório passa a ser uma instância reveladora das defasagens de conhecimentos e de habilidades textuais básicas do licenciando, podendo revelar problemas na estrutura textual, posto que, por ser um gênero acadêmico, ele tem que atender a uma estrutura pré-determinada, dentro de um contexto de produção previsível. E, por ser o produtor deste documento um aluno do curso de Letras e futuro professor de língua materna, costumamos esperar uma certa proficiência na elaboração desse tipo de documento.

Ao analisar a produção escrita dos nossos alunos de Letras, observamos que a sua construção passa pela questão de escrever sociodiscursivamente, em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito) e com uma finalidade (para que está sendo dito). Sabendo-se de antemão para quem, porque e para que se escreve, subentendemos que é possível selecionar as informações, escolhendo a ordem em que as coisas devem ser ditas, ajustando o grau de formalidade da linguagem, o nível do vocabulário e outras particularidades, uma vez que sabemos quem é o nosso interlocutor. E, pelo fato de essa escrita ser contextualizada, é que ela deveria fazer sentido, pois, conforme já foi dito, além do interlocutor, existe uma situação de produção bem definida.

Corrobora desse pensamento Antunes (2005) quando diz que existe um linha tênue entre o extralingüístico (contexto de produção) e o que é dito linguisticamente. No caso dessa investigação, para dizer linguisticamente é preciso que o professor em formação saiba adequar o seu dizer ao contexto de produção em que ele, produtor, e o seu interlocutor (professor de Prática de Ensino) estão inseridos. Para isso é preciso que aquele (produtor) saiba organizar as partes que compõem os relatórios de estágio e, também, saiba distribuir o conteúdo informacional, de modo que a organização tópica não venha a acarretar prejuízos ao sentido do texto, pois, por mais que a coerência do texto possa ser restabelecida pelo interlocutor, é o produtor, através da organização textual (formatação do texto), que lhe dará pistas para esse entendimento (BAKHTIN, 2003).

Foi por tudo isso que iniciamos no primeiro semestre de 2008 uma investigação de natureza interpretativa e qualitativa, visando à análise dos relatórios de estágio, objetivando o caráter discursivo e textual deste documento que pode nos dar, com certeza, um diagnóstico de como está a competência textual escrita desse professor em formação. Também por não ter havido, ainda, nos anais do Curso de Letras da UFMA, uma pesquisa voltada para o aspecto por nós contemplado, uma análise do relatório em três perspectivas: no aspecto composicional desse gênero, no contexto de produção e na organização do conteúdo informacional, veiculado pelo tópico discursivo, acreditamos que, possivelmente, esta pesquisa poderá ter alguma relevância para o curso, que poderá rever onde estão as lacunas dessa formação.

Neste aspecto, na condição de professor-pesquisador, assumimos o papel de investigador, como professor de Prática de Ensino que somos, dos alunos do oitavo período

de Letras que passam por um estágio em Língua Portuguesa e, além de vivenciarmos a prática deles em sala de aula, podemos ainda analisar-lhes o perfil textual.

É nessa condição que chegamos às seguintes hipóteses: a) se o professor em formação desconsidera a importância de cada parte que constitui o relatório (introdução, desenvolvimento e conclusão), poderá haver uma descaracterização desse gênero; b) se ele apresenta problemas em relação à esfera discursiva do texto, no aspecto concernente ao contexto de produção, não haverá uma adequação ao tipo de gênero produzido; c) se ele apresenta problemas de construção, no que diz respeito à organização do conteúdo informacional (organização tópica), comprometerá o sentido do texto; d) possivelmente a inabilidade escrita desse futuro professor pode decorrer da sua pouca vivência com a produção escrita e de seu parco conhecimento da estrutura de textos acadêmicos.

Para a realização desse estudo, estruturamos a presente dissertação em seis capítulos. No capítulo introdutório destacamos a motivação teórica e prática para a pesquisa; definimos o problema, pontuando as dificuldades dos professores em formação para produzir o gênero relatório de estágio com uma estrutura compatível, com contexto apropriado e conteúdo informacional devidamente organizado; demos uma breve visão sobre os autores que trabalham com gêneros acadêmicos, assim como sobre os objetivos do trabalho, da relevância teórica e prática da pesquisa e da descrição dos capítulos da dissertação.

No segundo capítulo nós fazemos uma contextualização da pesquisa falando sobre o Estágio Supervisionado da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa da UFMA, detalhando cada etapa que o constitui. Também falamos da Escola de Aplicação, o Colégio Universitário (COLUN), campo de estágio por excelência da UFMA.

Já no terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico constando de uma exposição sobre a situação de produção (BRONCKART, 2007) do gênero acadêmico Relatório de Estágio, do aspecto composicional desse gênero (LAKATOS; MARCONI, 2003) e da organização tópica (JUBRAN et al., 1992).

É no quarto capítulo que encontramos a metodologia do trabalho com questões motivadoras para a pesquisa, as possíveis hipóteses, os procedimentos metodológicos e o universo envolvido.

No penúltimo capítulo, o quinto, fazemos a análise dos relatórios contemplando a situação de produção segundo os mundos subjetivo, social e físico representados nos relatórios, segundo Bronckart (2007), também analisamos a estrutura composicional desse gênero, destacando problemas internos (quando a parte representada não apresenta uma estrutura adequada para o gênero proposto); problemas de inter-relações entre as partes que

compõem um relatório (quando uma parte não está bem articulada à outra parte); problemas na estrutura global dos relatórios (estruturas atípicas e problemas de demarcação das partes). Por último, observamos a organização tópica dos relatórios, destacando problemas ligados à manutenção do tópico principal com falhas nos requisitos de continuidade e progressão (no desenvolvimento dos subtópicos).

E por último, no sexto capítulo, apresentamos a análise dos dados e expomos a conclusão a que chegamos em relação aos resultados.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS (UFMA)

O atual Curso de Letras da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) é um dos cursos mais antigos dessa universidade e foi criado através do Decreto 32.606/ 53, de 23 de abril de 1953¹, sendo reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Sua origem remonta à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, como resultado de um conjunto de esforços da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís. Nessa época, o curso oferecido era de Letras Neolatinas e funcionava sob a responsabilidade da Fundação Paulo Ramos, no Palácio Cristo Rei, no centro da cidade de São Luís. Nesse espaço, o Curso de Letras compreendia o Departamento de Estudos luso-brasileiros e o Departamento de Letras.

Mais tarde, depois de transferido para o espaço físico do Campus, no Bacanga, onde funciona até hoje, houve o desmembramento do Curso com a criação dos Centros e, dessa forma, este curso passou a integrar o Centro de Estudos Básicos, hoje Centro de Ciências Humanas, oferecendo licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol ou Alemão) com suas respectivas literaturas.

É na condição de Licenciatura que o curso tem na sua grade curricular a disciplina Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, que é concebida como componente curricular obrigatório da formação do aluno de Licenciatura, conforme Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001 e Resolução CNE/ CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, como eixo articulador e integrador das relações entre teoria e prática. Nesse sentido, essa disciplina tem um importante significado na formação acadêmica, uma vez que deve ser entendida como fundamental para a formação profissional dos futuros professores, já que oferece aos licenciandos em Letras um real conhecimento da situação de trabalho nos campos de estágio. Por ser um componente curricular obrigatório das licenciaturas em geral, deverá articular a teoria à prática concorrendo conjuntamente para a formação da identidade profissional do professor/ educador e para o desenvolvimento das competências exigidas na prática profissional.

Em vista disso, o estágio transforma-se em *locus* para a geração dessa identidade profissional, construída sistematicamente em situações e atividades de aprendizagem, a partir

¹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura (2006).

de uma atuação vivenciada de modo reflexivo e crítico. Nesse caso, o objetivo do estágio é aproximar o aluno da realidade em que irá atuar, colocando-o o mais próximo possível da organização escolar e das relações sociais que na escola se travam.

Para isso, é necessário que o professor formador, em consonância com o perfil de licenciado traçado pelo curso, defina claramente a concepção de professor que ele quer contribuir para formar, pois, por ser um componente curricular fundamental na formação de educadores, o estágio deve ser um dos eixos de integração do processo de observação, reflexão, análise, experimentação e pesquisa nas licenciaturas.

A Prática de Ensino de Língua Portuguesa é uma disciplina de 180 horas/ aulas distribuídas (na época dessa pesquisa, ainda no currículo antigo) num único semestre, o 8º. Nesta disciplina está contido o Estágio Supervisionado com observação e ministração de aulas no COLUN (Escola de Aplicação das licenciaturas da UFMA) e em outras escolas-campo de ensino fundamental e médio, conveniadas com a UFMA.

Portanto, os objetivos dessa disciplina são:

1. Analisar criticamente os elementos da ação didática, visando à sua operacionalização, em conformidade com a proposta de formação profissional do Curso de Letras.
2. Planejar e avaliar atividades específicas à situação de ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa.
3. Vivenciar a prática pedagógica em Língua Portuguesa, articulando-a com os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina Prática de Ensino.

A carga horária e o conteúdo dessa disciplina vêm distribuídos conforme as seguintes etapas:

1ª. Introdução ao Estágio com diretrizes para a Prática de Ensino (35 horas)

- Nessa etapa ocorre o planejamento das atividades, com apresentação do programa e agenda do estágio para os estagiários, além de orientações sobre a operacionalização do estágio como um todo e sobre o ensino de língua.

2ª. Treinamento intensivo com prática simulada de aulas (50 horas)

- Nessa etapa ocorre a ministração de aulas simuladas pelos estagiários aos seus colegas, acompanhados e orientados pelos seus respectivos supervisores docentes. É um momento de troca muito rico, com críticas e reflexões, uma vez que há envolvimento de todos os estagiários nesse momento de avaliação.

3ª. Observação analítico-crítica de aulas de Língua Portuguesa na escola campo de estágio (10 horas)

- Nessa etapa os estagiários são encaminhados às escolas-campo para fazer um diagnóstico da escola como um todo e observar, especialmente, o fazer pedagógico dos professores da escola, nas salas de aulas, para levantamento do perfil desses professores e dos seus alunos.

4^a. Direção de sala de aula com ministração de aulas supervisionadas (100 horas)

- Nessa etapa a carga horária é distribuída de modo a envolver todo o contexto do fazer pedagógico, desde a preparação e ministração de aulas até reuniões, planejamento, correções, sessões de estudo, eventos na escola etc., sob a orientação dos professores colaboradores (professores da escola-campo) e dos supervisores docentes (professores da disciplina Prática de Ensino).

Essa estrutura contribui, pelo menos é o objetivo dela, para o desenvolvimento da formação do professor de forma mais significativa.

2.1 O COLUN: Escola de Aplicação da UFMA

2.1.1 O funcionamento da Escola de Aplicação

O Colégio Universitário (COLUN) é a escola de aplicação da UFMA oriunda do antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, criado em 1968 e reconhecido no ano seguinte, que tinha como objetivo inicial oferecer o ensino diversificado da 3^a série do Ensino Médio, para o Vestibular, nas áreas humana, de saúde e tecnológica, a partir de orientação profissional, dentro das diretrizes traçadas, à época, para os colégios de aplicação (SILVA, 1987).

A partir de 1974, em decorrência da Lei 5692/ 71, o COLUN passou a oferecer, além do antigo 2º Grau (Formação Geral), o Ensino Médio Profissionalizante com as habilitações: Assistente de Administração, Estatística e Secretariado, a nível técnico, autorizadas a funcionar em 1977, conforme Resolução 53/77 – CEE.

Essa escola, a princípio, funcionou nas dependências da Universidade, no centro da cidade, e, posteriormente, no Campus da UFMA, atendendo uma clientela composta de filhos, parentes ou amigos de funcionários da UFMA. Depois, passou a funcionar em convênio com a Secretaria de Educação do Estado, instalando-se em dois prédios, por esta cedidos, para o ensino de 1º e 2º Graus (hoje Médio e Fundamental), atendendo a comunidade do bairro periférico da Vila Palmeira e adjacências. Hoje voltou para o Campus, onde continua atendendo comunidades carentes.

Por ser uma escola de aplicação, um dos seus objetivos é servir de campo de estágio para os cursos da UFMA, notadamente os de licenciatura, proporcionando a articulação dessa Universidade com o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio, e os Cursos Técnicos em Administração, Meio Ambiente e Enfermagem, constituindo-se, dessa forma, em local de desenvolvimento de tecnologias de ensino, pesquisas e experiências educacionais.

Como campo de estágio para as licenciaturas da UFMA, é objetivo do COLUN a efetivação de uma experiência de caráter interprofissional, integrando atividades de docentes supervisores e discentes estagiários da universidade com a ação pedagógica do colégio exercida por seus docentes e técnicos.

Além do Curso de Letras, o COLUN proporciona estágio para os cursos de Serviço Social, Biblioteconomia e quase todas as licenciaturas da UFMA.

No tocante à função de escola, como campo de estágio, “o COLUN reveste-se de caráter inovador, capaz de propiciar novas metodologias de ensino, onde se possa aplicar modelos avançados de tecnologia, acompanhando-se passo a passo a sua evolução” e “atuar de maneira não divorciada da realidade, ensejando um estudo das possibilidades e limitações que se encontram na vida real, evidenciando a validade de se fazer ali uma educação que direcione a sociedade, promovendo seu desenvolvimento, sua ordem, evolução, organização e preparo social”²

Para desenvolver esse trabalho, o colégio apresenta a seguinte estrutura administrativa: Direção Geral, Coordenações de Ensino Fundamental, Médio e Técnico, Conselho Diretor, Núcleo Técnico-Pedagógico, Coordenadores de Área, Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades especiais e Secretaria.

As instituições docentes previstas no Regimento são: Conselho Diretor (que confere a membros da escola o direito de participação e de decisão quanto à programação, avaliação, recuperação, disciplina de alunos etc.) e Conselho de Classe (que visa ao conhecimento do desempenho do aluno e seu grupo, e propostas de medidas de solução para os problemas que surgirem).

A escola também realiza reuniões com pais, de acordo com as necessidades. No início do ano letivo, ocorre uma geral para cada nível de ensino, com o objetivo de apresentar a proposta anual da escola e as normas do colégio. As outras, bimestrais, planejadas pela

² Projeto de Reestruturação do Colégio Universitário. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 1980.

equipe da escola, visam a informar os pais sobre a situação do aluno e tratar de alguma questão específica que surja durante o bimestre ou quando solicitada pelos pais.

Nesse sentido, realiza-se uma reunião para cada turma, com a presença dos respectivos professores, supervisor pedagógico e orientador educacional.

Em relação aos recursos humanos, atualmente o Colégio conta com uma equipe de 01 diretora, 74 professores efetivos e 07 professores substitutos, dentre esses há 01 doutor, 10 mestres, 62 especialistas e 2 sem especialização, com 1047 alunos, além de 01 secretária, 16 técnicos administrativos, tradutores, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais, bibliotecária, serventes e cozinheira, para atender às necessidades da escola.

Em relação aos recursos da escola, esta conta com uma infra-estrutura razoável com serviços de impressão e de reprodução, recursos audiovisuais, uma cantina (o aluno tem direito à merenda escolar), um auditório, uma biblioteca informatizada, uma quadra coberta para a Educação Física e Práticas Esportivas e atividades de lazer.

Nesse sentido, a escola tem buscado, através de um processo participativo, o estabelecimento de objetivos, metas, de trabalhos diversos como cursos, atividades artístico-culturais e projetos de pesquisa envolvendo alunos, professores e técnicos.

Nessa questão dos projetos de pesquisa, o COLUN aponta para o fomento de pesquisa, com objetivo educacional, envolvendo alunos e professores. Em função desse trabalho, alunos dessa escola já receberam diversos prêmios, inclusive uma medalha de ouro pelo trabalho “O Manguezal e o Homem: influência e interferência”, durante a I Feira de Ciências, em São Luís, em 2008, pesquisa desenvolvida pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscando assegurar a importância da diversidade e riqueza dos mangues, que têm sofrido constantes ataques ocasionados pela interferência do homem. Um outro projeto multidisciplinar interessante, desenvolvido pela escola, é o “Projeto Alcântara” que engloba as disciplinas de História, Química, Física, Geografia e Biologia, realizado pela escola desde o começo do ano letivo de 2009, com a atuação de professores e alunos do 2º ano do Ensino Médio. Esse projeto permitiu a discussão de temas relacionados ao meio ambiente, impactos ambientais, qualidade de vida das comunidades quilombolas, agricultura, projeto espacial, além de propiciar aos alunos participantes visitas às comunidades do Peru (agrovila) e do Mamuna, em Alcântara.

Os educadores envolvidos em projetos dessa envergadura garantem que estes constituem uma aprendizagem diferente, posto que envolve um estudo de campo, além de estimular a produção científica, já que cada um dos participantes deverá entregar um trabalho final, resultado do miniprojeto realizado pelas equipes.

Em relação ao estágio, especificamente o de Letras, a Coordenação de Estágio desse curso vê nessa Escola de Aplicação um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e o preparo dos docentes da escola para orientar e avaliar da melhor forma os professores em formação, representando isso um dos aspectos mais importantes na política de revigoramento das licenciaturas.

Com efeito, segundo o MEC (BRASIL, 2009), a política de elevar os padrões de qualidade da Educação Básica, consubstanciada no Plano Decenal de Educação para Todos, só terá êxito se as Universidades e outras agências formadoras tomarem a decisão de enfrentar o desafio de formar professores competentes, que possam trabalhar com êxito as inúmeras situações novas e desafiadoras do cotidiano escolar brasileiro.

Nessa perspectiva, é proposta do MEC uma articulação com a Universidade, retomando e fortalecendo as Escolas de Aplicação, enquanto locais privilegiados para a reflexão sobre a prática escolar e a formulação de alternativas que viabilizem melhor preparação de recursos humanos para a Escola Básica, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades da criança e do adolescente.

Vejamos aqui algumas perguntas que fizemos a estagiários e alunos do COLUN sobre o Estágio na escola:

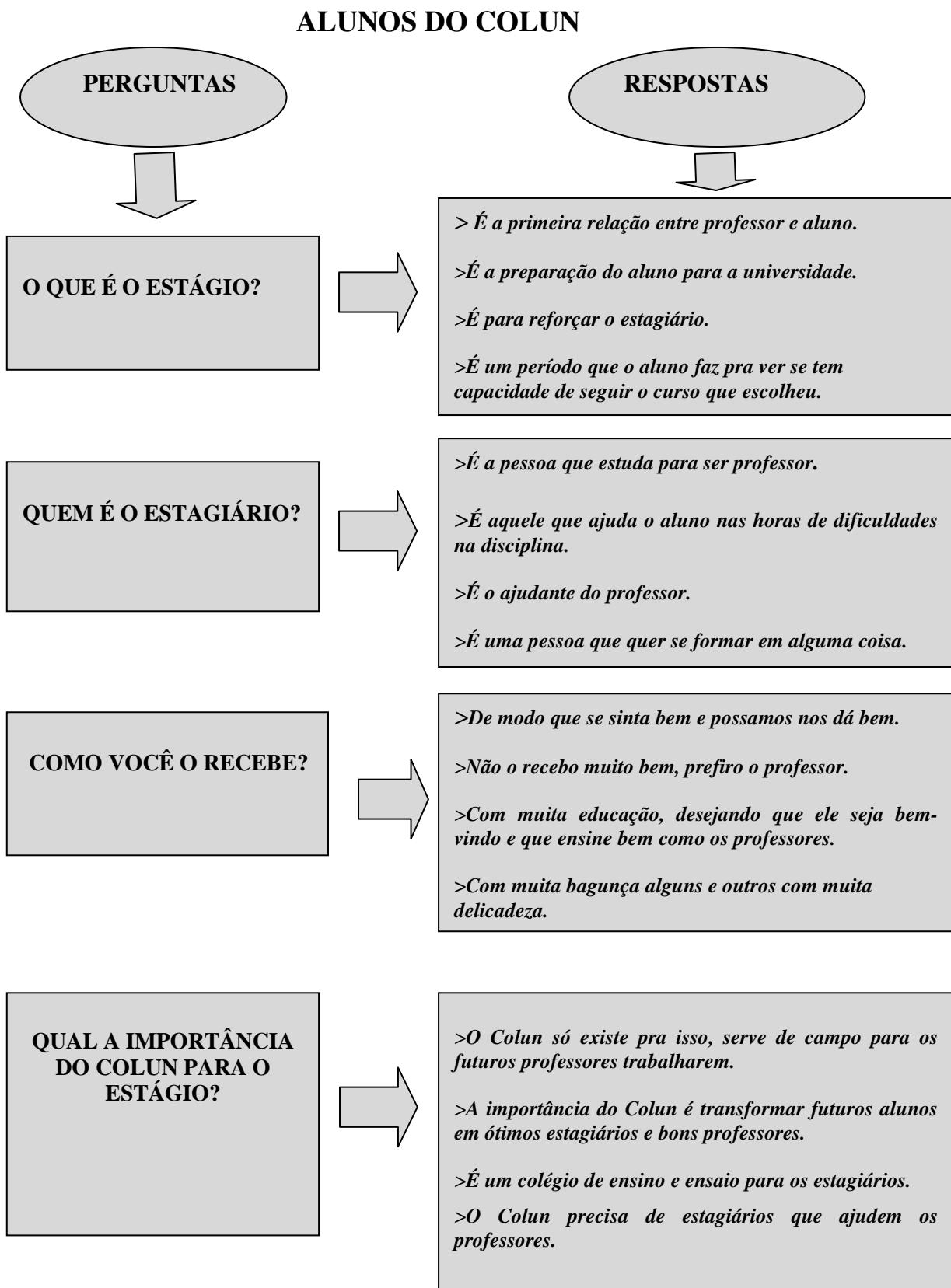


Figura 1 – O Estágio, segundo os alunos do COLUN

ESTAGIÁRIOS DO COLUN

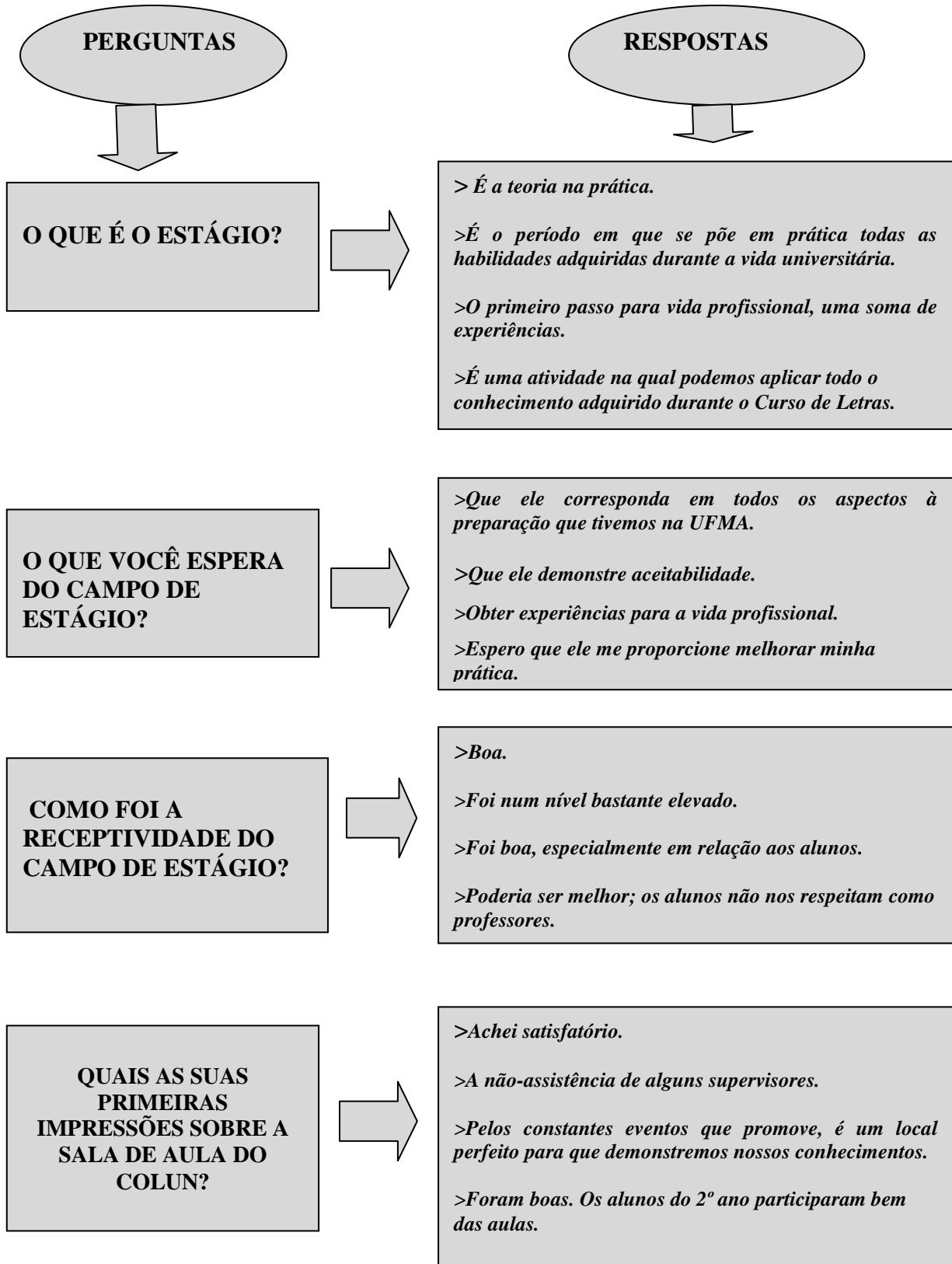


Figura 2 – O Estágio, segundo os estagiários do COLUN

Esses relatos remetem à vivência com o estágio, num contexto em que as atividades de estágio não são novidade, já que fazem parte do cotidiano de uma Escola de Aplicação.

2.1.2 As vantagens de se ter uma Escola de Aplicação

Assim, tomado como campo de formação de professores, o COLUN deve materializar uma concepção diferenciada de escola, instaurando um novo modelo de formação formatado em bons princípios de educação. Nesse processo, conforme vimos, o COLUN vem apresentando progressos, pois tem crescido em termos de atividades educacionais, haja vista, por ser uma Escola de Aplicação, vir atendendo não só a comunidade escolar efetiva, mas os muitos estagiários das várias licenciaturas oferecidas pela UFMA, fazendo emergir a busca por novos professores e por uma profissionalização docente.

A necessidade de ser criada uma escola de aplicação da UFMA adveio justamente da preocupação da universidade em criar um espaço para o professor em formação dar as aulas no Estágio Supervisionado da disciplina Prática de Ensino. Dessa forma, esses futuros professores poderiam ser orientados tanto pelo seu supervisor docente (professor de Prática de Ensino), quanto pelos professores colaboradores (professores de Ensino Médio, Técnico e Fundamental do campo de estágio). Nesse caso, conforme já dito, a criação do COLUN advém dessa preocupação com a formação de professores e remete aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades Brasileiras que é, além da formação e habilitação ao exercício de atividades que requeiram preparo técnico-científico, estimular a investigação científica.

Nesse sentido, segundo Frangella (2008), além da constante preocupação com a formação de professores, há também a preocupação com os professores titulares da escola (professores colaboradores) para o processo de aperfeiçoamento que aponta para uma formação continuada valorizada e considerada essencial no decorrer do processo. O aperfeiçoamento dos professores tem que ser pensado como ponto fundamental para o projeto da prática que se pretende construir e disseminar, já que cabe ao titular tanto o acompanhamento dos estagiários, quanto o desenvolvimento e implantação de novas metodologias.

Frangella (2008) afirma ainda que, enquanto laboratório (*sic*) de formação de professores, as escolas de aplicação incitam à construção de um currículo que envolve um processo de reconstrução dos saberes docentes: cabendo não só o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também o conhecimento das implicações pedagógicas, da realidade educacional. Nesse sentido, a preocupação se desloca de “o que ensinar” para o “como ensinar”. Para isso, é preciso que sejam desvelados os elementos que possam permitir a construção de uma prática que

renovasse as orientações didático-pedagógicas e que possam trazer inovações na área educacional, não só para os alunos, mas também para os estagiários.

A preocupação em inovar deve caracterizar o Colégio de Aplicação que, como parte da universidade, tem o compromisso de dinamizar, atualizar, construir, criar o conhecimento no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio, tendo como referência um ensino que compreenda a interação professor-aluno como base, numa perspectiva dinâmica, e, por causa disso, procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e buscando formas democráticas de interação social.

No Brasil, são poucas as universidades federais que possuem escolas de aplicação, dentre elas, as universidades federais de Santa Catarina, de Goiás, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Viçosa, de Juiz de Fora, do Espírito Santo, de Uberlândia, de Pernambuco, de Sergipe, do Pará, do Rio Grande do Norte, de Minas Gerais, do Acre e do Maranhão.

No caso mais especificamente da UFMA, diferentemente de muitas outras instituições de Ensino Superior, o fato de possuir uma escola de aplicação para receber seus estagiários é um privilégio, haja vista as dificuldades de campos de estágio e de convênios sérios com que se deparam as licenciaturas em geral, durante o período de formação. E, ainda mais, por podermos contar com esse espaço para a formação, com um corpo docente mais acostumado com a realidade do estágio e, por causa disso, talvez mais consciente das questões que envolvem a prática docente, diferentemente de outras escolas que, possivelmente, não possuem nenhuma intimidade com o estágio das licenciaturas.

Segundo o MEC (BRASIL, 2009), nas últimas quatro décadas, no Brasil, modificações marcantes puderam ser observadas no campo educacional, quantitativa e qualitativamente, nos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino. Neste processo a Universidade vem tendo relevante influência, especialmente no que diz respeito à formação de professores. A instituição, assumindo a reflexão, a análise crítica dos problemas e conflitos da educação na sociedade brasileira, torna-se, naturalmente, campo em que é possível desenvolver-se uma rede inter-relacionadora de ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto nascem e crescem as Escolas de Aplicação com a preocupação de inovar, dinamizar, atualizar, construir e socializar o conhecimento ao nível de Ensino Básico.

Caracterizadas como escolas – campo de estágio, as Escolas de Aplicação se constituem campo de pesquisa na área do ensino-aprendizagem, estimulando a melhoria do ensino, na medida em que o trabalho, que aí se desenvolve, implica fertilização pedagógica

interna e externa, em função das relações de troca que se estabelecem, necessariamente, com a comunidade educacional próxima.

Nessa perspectiva, segundo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BRASIL, 2009), o estágio aponta para a possibilidade de que a indagação sistemática, a investigação e a pesquisa sejam o cerne da atividade. Um estágio não só como a oportunidade de desenvolver habilidades de ensino, mas da investigação de um processo em determinado contexto, em que se examina e se busca compreender a relação parte-todo.

Nesse sentido, ainda segundo o Mec (1993-2003), as Escolas de Aplicação, participando de um estágio assim concebido, têm certamente importante contribuição a dar e a receber, na medida em que os envolvidos na dinâmica que se estabelece – professores e estagiários – terão mais possibilidade de movimentar-se com autonomia intelectual, compreender e comunicar-se em seu ambiente, lidar com a multiplicidade de informações do tempo atual e com os vários grupos humanos, assim como examinar novos problemas e alternativas de solução.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico dessa investigação tem como propósito principal dizer como daremos conta dos objetivos, ancorados nos questionamentos que nos motivaram a querer entender a produção escrita de professores em formação. Dessa forma, procuramos saber de que maneira o contexto de produção pode interferir na construção do gênero acadêmico relatório de estágio, acarretando problemas de adequação a esse gênero escrito e ainda que problemas o professor em formação apresenta em relação à estrutura composicional desse texto. Também questionamos que tipo de problema o professor em formação apresenta na distribuição do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica do texto, em relação aos seus aspectos de continuidade e progressão, e como isso pode-se refletir na construção do sentido dos relatórios de estágio dos concludentes do Curso de Letras/ UFMA de 2007.2 e 2008.1, professores de Língua Portuguesa em formação inicial.

Primeiramente, partimos do princípio de que o contexto de produção é fundamental para definir e organizar esse gênero, pois, sendo o texto um espaço de interação que possibilita o diálogo entre autor e leitor (KLEIMAN, 1996), é fundamental que o produtor do texto procure adequar esse texto escrito à essa situação de produção, tornando-o coerente à situação proposta, pois, conforme Bronckart (2007, p. 71), “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a construir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Também a estrutura composicional de um texto é muito importante para defini-lo enquanto gênero, uma vez que toda modalidade de texto possui uma configuração que lhe é peculiar e que, se modificada, poderá haver uma descaracterização do gênero. No caso específico do gênero relatório de estágio, isso não é diferente. Por outro lado, a organização tópica também é importante já que é ela a responsável pela melhor forma de distribuição da informação, identificando e delimitando os segmentos tópicos e os procedimentos pelos quais esses segmentos se organizam linearmente e se recobrem hierarquicamente conforme a abrangência dos assuntos (JUBRAN et al., 1992). Através dessa análise, observaremos como se estruturam e se organizam as ideias no texto escrito, com progressão e continuidade, para que possam, de alguma maneira, facilitar a compreensão do leitor.

Por tudo isso, podemos afirmar que o gênero acadêmico relatório não só propicia um espaço de interação entre professores e entidades formadoras de professores e escolas, onde atuam esses profissionais, como também se configura como espaço para uma reflexão

sobre a política de ensino de línguas, uma vez que, através desse documento, podemos diagnosticar uma série de problemas no texto escrito desse futuro professor. Nesse sentido, a definição e o propósito comunicativo de gênero é um fator importante para quem redige, posto que a maneira como o conteúdo vem organizado pode dificultar não só o reconhecimento do gênero como, muitas vezes, a legibilidade do texto, prejudicando, consequentemente, a interação entre autor e leitor. É justamente nessa maneira de formular do autor, segundo Pinheiro (2005), “que está congregada a possibilidade de interação, pois o tipo de formatação que o produtor pretende dar ao texto sinaliza para a compreensão do seu interlocutor”.

Por conta disso, no caso específico do gênero acadêmico relatório de estágio, objeto de estudo da presente pesquisa, é importante, para essa organização textual, que os professores em formação levem em consideração quais são as partes que constituem esse relatório e o que poderia acarretar, a falta de uma determinada parte, para a construção do sentido pelo leitor, considerando-se que esse gênero acadêmico surge de uma necessidade comunicativa e que, se não houver uma organização das partes de forma adequada, haverá prejuízo na construção do seu sentido.

Uma outra situação que também podemos sinalizar é o estranhamento do aluno em relação a esse gênero acadêmico, pois nos parece que, por mais que os professores do curso trabalhem em sala de aula diretamente com a produção de gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo de opinião), o professor em formação parece não conseguir dar conta dos propósitos desses gêneros e, mais especificamente, do gênero relatório, cujo propósito é descrever a sua experiência docente na escola-campo, especificamente na sua sala de aula, a partir de uma leitura crítica, característica ímpar do gênero solicitado para este fim.

Em um olhar mais acurado, vimos que, para que os relatórios de estágio sejam melhor compreendidos, é preciso que estes estejam bem estruturados em relação às suas partes (com introdução, desenvolvimento e conclusão articulados entre si) e também em relação à sua organização tópica, pois, “a topicalidade é um dos princípios básicos da organização do discurso” (PINHEIRO, 2005, p.19). Por isso buscamos analisar nos relatórios a organização textual, tanto em relação ao seu contexto de produção quanto no aspecto concernente à sua estrutura composicional, assim como no aspecto relacionado à distribuição da informação contida no tópico discursivo, em segmentos tópicos, de maneira a considerar a continuidade e progressão na construção do sentido do texto.

Para isso, inicialmente, trataremos da constituição deste gênero em relação ao contexto de produção, recorrendo aos estudos de Bronckart (2007), especificamente no que

diz respeito aos mundos: físico, social e subjetivo. Dessa forma, procuraremos saber como os professores em formação representam e se representam, no relatório, de acordo com esses mundos. Depois, teceremos considerações gerais sobre o gênero acadêmico relatório de estágio, ancorando-nos em estudos de Bakhtin (2003) e de Bakhtin (2006), no que diz respeito ao conceito de gênero, buscando em Leurquin (2008) possibilidades de refletir melhor sobre o gênero em estudo e em Lakatos e Marconi (2003) considerações sobre o aspecto composicional, como uma necessidade comunicativa e, por isso, devendo partir de uma organização tal que sua construção não implicará perda de sentido. Por último, trataremos da organização tópica que tem como categoria de análise *o tópico discursivo*, que também é tratado pelo ISD, no entanto, optamos por nos orientarmos, neste momento, em trabalhos feitos por Jubran et al. (1992), Jubran (1993) e Pinheiro (2002, 2003, 2005), pois, esse tema é melhor desenvolvido por esses dois autores. Por conta disso, discutiremos a influência da organização textual na distribuição da informação em segmentos tópicos, de maneira a considerar a continuidade e a progressão na construção do sentido do texto, visto que a linguagem é uma forma de interação humana.

3.1 A situação de produção do Relatório de Estágio

Nessa pesquisa, nossa atenção está voltada para como o professor em formação se comunica através da escrita. Para analisar a situação de produção dos relatórios de estágio que têm como finalidade descrever o Estágio Supervisionado do Curso de Letras licenciatura, recorremos aos estudos de Bronckart (2007). Segundo esse autor, os textos são diversificados em função dos diferentes tipos de atividades humanas, mobilizando as bases de uma língua natural, o que leva a textos orais e escritos, enquanto unidades comunicativas. Em função dessa pluralidade, é que advém uma diversidade de gêneros de textos que possuem, em sua maioria, um estatuto de modelos-padrão. Significa dizer que cada produtor constrói um texto em uma determinada situação, escolhendo um dos possíveis modelos que possam se formatar às características gerais de determinados gêneros. Eles têm essas diversas maneiras de representação por serem elaborados por formações sociais diferenciadas, e essas formações, nas quais o gênero se encontra, é uma das categorias de análise do ISD.

Os fundamentos teórico-metodológicos do ISD estabelecem um conjunto de parâmetros que influenciam na organização textual. Segundo Bronckart (2007), um desses parâmetros, que se refere aos mundos social e subjetivo, estabelece que todo texto se insere nos quadros de uma formação social, mais precisamente no quadro de uma forma de interação

comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo. Nesse quadro interativo tornam-se relevantes o lugar e o papel social do enunciador e do destinatário, bem como o objetivo da interação. E o outro parâmetro se refere ao mundo físico, o que implica que todo texto resulta de um comportamento verbal no qual estariam implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, ao momento de produção, e às especificidades relativas ao enunciador e ao interlocutor ou destinatário.

Bronckart (2007), fundamentado, sobretudo, na obra de Vygotsky (1991), evidencia que, para produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos. Essa mobilização, segundo o autor, deve ser efetuada em duas direções distintas: o **contexto de produção** – conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, aspectos do mundo físico e do mundo social e subjetivo e o conteúdo temático ou referente de um texto – conjunto de informações que são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas, no texto, pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

A construção de sentido do texto, a busca de compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado fazem com que o sujeito que enuncia constitua para si um possível destinatário e, de certa forma, se constitua também, transitoriamente, como esse possível destinatário, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa que se estabelece no sistema social (GARCEZ, 1998, p. 61).

Segundo essa autora, há, naturalmente, componentes reflexivos no ato da escrita, tratando-se não só de sabermos escrever, mas também de pensarmos sobre o que, como e para quem vamos escrever. Ela Acredita, assim, que a complexa coordenação de operações implicadas no escrever é dominada num longo processo. Assim, para ela,

[...] o texto escrito, enquanto ação com sentido constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa de comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina (GARCEZ, 1998, p. 63).

Na perspectiva da teoria interacionista sociodiscursiva, a escrita está condicionada por elementos extralingüísticos, no plano social e histórico, no plano individual e no plano da situação comunicativa específica. Essas contribuições permitem compreender que o processo da escrita está vinculado ao estudo das práticas interacionais, das quais o indivíduo participa, no seu contexto social, como sujeito enunciador.

Deste modo, ao produzir um texto, o sujeito procura recriar as relações que estão de forma natural e concreta no meio social e cultural, ou seja, um texto está sempre imerso numa rede de outros textos, vinculados ao contexto das práticas escolares, e mantém com eles essas relações dialógicas.

Neste sentido, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) oferece teoricamente reflexões importantes sobre as ações de linguagem envolvidas nesse processo. Isso significa, em outras palavras, perceber, inicialmente, a base de ação da linguagem envolvida no contexto de produção de um gênero acadêmico. Por exemplo, no caso específico do gênero acadêmico relatório de estágio, será que está clara, para o professor em formação, a situação de produção em que ocorrerá sua ação de linguagem? Pelos relatórios analisados, podemos dizer que o professor não tem consciência disso.

Bronckart (2007), ancorado nos estudos de Bakhtin (2003), diz que o uso da linguagem, na perspectiva sociointeracionista, realiza-se em interações sociais e culturais concretas. O segundo ressalta o percurso do social para o individual, enfatizando, de forma mais específica, o caráter dialógico de toda enunciação. Isso quer dizer que não existe enunciado isolado, fora de um contexto de produção, mas que todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Esse elo da cadeia da comunicação verbal, de acordo com esse autor, implica na incorporação e no encontro de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico específico. Ocorre, assim, a alternância dos sujeitos falantes que comporão o contexto do enunciado, que, em Bakthin (2003), é visto como enunciado concreto, histórico e social.

Embora Bakthin (2003) não estivesse preocupado com questões didáticas, sua obra nos permite encontrar algumas categorias fundamentais sobre as condições de produção de um enunciado. Para o autor, os signos (por natureza ideológicos) só emergem de processos de interação entre uma consciência individual e outra, o que quer dizer que a formulação do discurso está relacionada às condições de produção engendradas por determinado contexto. Nenhum ato humano pode ser compreendido fora do contexto dialógico de seu tempo e, por isso, “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2006, p.127).

Nessa perspectiva do conceito de dialogia bakhtinano, surge uma categoria das condições de produção: o destinatário (ou interlocutor). Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o autor afirma que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.[...] A palavra dirige-se a um interlocutor [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 2006, p.116).

Dessa forma, para este autor, o destinatário é fundamental para a definição do enunciado, pois, além de determinar a sua configuração, interfere no material linguístico-discursivo para o próprio discurso do agente-produtor. Nesse sentido, esse destinatário não é um ouvinte passivo, mas um sujeito participante da interação em jogo, na qual o locutor espera dele uma resposta, uma compreensão responsivo-ativa. Bakhtin (2006) enfatiza também que todo enunciado se constrói para ir ao encontro dessa resposta.

Além, portanto, dos participantes da interação (locutor e destinatário), a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Assim como Bronckart (2007), Bakhtin (2006) diz que o discurso é socialmente organizado e ideológico, porque nasce no meio dos indivíduos, e, só por isso, não pode ser compreendido fora de seu contexto. Esse contexto pode ser compreendido como a época, o meio social, o micromundo (família, amigos, conhecidos) e acaba por dar um tom à comunicação. Consequentemente é a situação de produção e os participantes que dão forma à enunciação.

Bronckart (2007, p.13), na sua abordagem interacionista sociodiscursiva, partindo da psicologia da linguagem orientada pelos princípios do interacionismo social, concorda com Bakhtin, quando afirma: “O quadro interacionista-social leva a fazer uma análise da conduta humana como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Para afirmar isso, o autor, além de Bakhtin, busca se referenciar nos trabalhos de Vygotsky (1991), Habermas (1987) e de Ricouer (1886) afirmando que:

É no contexto da atividade em funcionamento, nas formações sociais, que são construídas as ações atribuídas a agentes distintos, e é no quadro dessas ações que são elaboradas as capacidades mentais e a consciência desses agentes humanos (BRONCKART, 2007, p.13).

Portanto, é nesse contexto que o supracitado autor defende que o comportamento verbal se torna formas de ação, as ações da linguagem. Nesse sentido, os gêneros textuais passam a ser expressões de ações da linguagem humana. Por isso é que se manifestam, no plano do texto, como unidade global, as relações de interdependência entre as produções de

linguagem e seu contexto de ação e práticas sociais. É nessa perspectiva interacionista-social que analisamos os relatórios de estágio, enquanto produção escrita, nas suas dimensões discursivas, centrando-nos, principalmente, na análise da organização desses textos, com uma abordagem inicial voltada para a perspectiva contextual, considerando a influência do contexto (situações de produção) na produção do texto.

Nesse sentido, os textos são produzidos a partir de uma necessidade comunicativa circunscrita a um contexto de situação, ou contexto de produção (BRONCKART, 2007), em que o autor explica que esse contexto compreende fatores, já inicialmente mencionados, referentes ao mundo físico (o lugar e o tempo de produção, o produtor, o receptor) e ao mundo social e subjetivo (o lugar social da produção do texto, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação). Para que ocorra uma ação de linguagem, é preciso que um agente mobilize certos conteúdos temáticos integrando-os aos fatores contextuais.

Além da mobilização de conteúdos temáticos, é preciso organizar o discurso de forma a que ele faça sentido para o interlocutor (BRONCKART, 2007, p. 71), e um dos fatores que promovem essa organização é a escolha do modelo de gênero no repertório historicamente construído e disponível nas diversas formações sociais. A materialização dessa complexa ação de linguagem é o texto.

Em *O Funcionamento do discurso*, Bronckart (1985) chama atenção para a importância do contexto de produção de textos orais ou escritos que determinará as características organizacionais do texto. Segundo ele, cada indivíduo dispõe de conhecimentos sobre gêneros que lhe permitirá reconhecer suas características estruturais e sua adequação à determinada situação de linguagem.

Neste contexto de produção há de se ressaltar aqui o referente de um texto que pode ser definido como o conjunto das informações que são apresentadas num texto (como as experiências vivenciadas no estágio, por exemplo).

Em relação à associação do contexto de produção (e o referente do texto) e ao plano de relação com a língua, o ISD pretende ter em conta a situação de interação na qual o agente-produtor se julga encontrar, ou seja, o contexto de produção de texto que exercerá um controle pragmático ou ilocutório sobre certos aspectos da organização textual. E, com Bronckart (2007), podemos inclusive afirmar que o sentido último do ISD consistirá, precisamente, na perseguição entre formas do agir humano e produções de linguagem. Isto porque, nesse modelo de análise proposto pelo ISD, temos que ter precisamente em atenção a

relação de dependência entre, por um lado, as particularidades das situações de produção em que determinado texto é concebido e, por outro, as características do próprio texto.

Nessa associação do contexto de produção ao plano de relação com a língua, podemos afirmar que o agente que tem de produzir um texto encontra-se numa determinada situação de ação de linguagem. Situação esta que só se torna operativa através das representações construídas por esse agente. Esse possui de fato um conhecimento pessoal e parcial do arquitexto (ou arquitetura textual - formas de organização e mecanismos textuais) de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nela disponíveis, sendo que estes modelos são apreendidos em função de suas propriedades lingüísticas e em função também de classificações e de indexações sociais, segundo o autor.

Segundo Antunes (2005), por ser o texto um evento sociocomunicativo, ele nunca acontece fora de uma situação sociocultural. Por isso ele depende não só de elementos linguísticos, mas também de fatores não-linguísticos que são exatamente aqueles fatores próprios da situação sociocultural já falada. Isto é, a atividade discursiva, do jeito que ela normalmente acontece, inclui elementos de uma e de outra natureza (lingüísticos e não-lingüísticos).

Ora, considerando a linguagem como o resultado de um trabalho de colaboração entre os participantes da própria situação de comunicação, Bronckart (2007) postula também a necessidade de um ajustamento dos respectivos comportamentos, através de uma permanente negociação. Daí que as condições de produção de um novo texto se problematizem, em termos gerais, em torno de parâmetros referentes às múltiplas representações do agente produtor do texto (incluindo o papel dos destinatários) e ao conhecimento dos modelos de gêneros textuais que este possui. Assim sendo, numa primeira abordagem, o conceito de “contexto de produção” procura abranger fatores que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do receptor e objetivos da interação) que se apresentam ao agente no momento de determinada ação de linguagem.

Segundo ainda a teoria bronckartiana, essa organização dos textos é, de alguma forma, influenciada pela situação de ação da linguagem, que é um conjunto de parâmetros que exercem uma influência sobre como os textos são organizados. Esses fatores que exercem essa influência necessária sobre a organização dos textos são de dois planos: o primeiro diz respeito ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. Em relação ao primeiro plano, o mundo físico, pode-se dizer que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no tempo e no espaço. Portanto, um

lugar de produção, um momento de produção, um emissor (produtor, locutor), um receptor (leitor, destinatário, interlocutor). Em relação ao segundo plano, o mundo social, o autor ressalta que toda produção de texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, que seria um quadro de uma interação comunicativa, que envolve tanto o mundo social, com seus valores e regras, quanto o mundo subjetivo, “que é a imagem que o agente dá de si ao agir” (BRONCKART, 2007, p.94).

Dessa forma, se a interação comunicativa implica no mundo social e no mundo subjetivo (imagem do agente), daí, obteremos: o lugar social (modo de interação em que o texto é produzido); a produção social do emissor (o papel social desempenhado pelo enunciador na interação em curso); a posição social do receptor (o papel social atribuído ao receptor do texto); o objetivo da interação do ponto de vista do produtor (o efeito que o texto pode produzir no destinatário).

No caso particular do contexto de produção do relatório de estágio, temos estagiários, professores da disciplina Prática de Ensino e alunos e professores da escola-campo envolvidos. Os estagiários devem, ao final do Estágio Supervisionado, entregar um relatório, com descrições e análises de suas práticas docentes, que será lido e avaliado pelo professor de Prática de Ensino, uma vez que o relatório se constitui como uma das avaliações do estágio.

Esse contexto, que envolve o tanto o social quanto o subjetivo, pode comportar quatro parâmetros: o meio acadêmico (o lugar social); o papel social que o estagiário desempenha na interação (posição social do enunciador); a posição social do professor (posição social que lhe dá seu estatuto de destinatário) e do objetivo da interação (que ponto de vista do estagiário o texto pode produzir no professor).

Assim, o autor nos coloca um mundo objetivo ou físico (referente a parâmetros do ambiente), um mundo social (referente à organização da tarefa regulada por normas), e um mundo subjetivo (referente aos conhecimentos acumulados na caracterização individual).

No que diz respeito ao sentido, o aparato linguístico que o relatório assume vai depender do que o estagiário pretende dizer e de como ele pretende interagir com o seu interlocutor, o professor de estágio. Por isso, conforme já mencionado, “o sentido do texto é linguístico, mas é também contextual, extralingüístico e pragmático, posto que depende também de outros fatores, como a situação de produção, externos à língua” (ANTUNES, 2005, p.47).

Marcuschi (2008) sugere, para essa questão do sentido, que sejam incluídos os fatores de contextualização, responsáveis, segundo ele, pela ancoragem do texto em dada

situação comunicativa. Ele menciona dois subtipos: os contextualizadores propriamente ditos (data, local, assinatura, timbre em documentos oficiais, diagramação, localização na página, recursos gráficos etc.) e os prospectivos, que permitem avançar expectativas sobre o texto (título, nome do autor, início do texto). Esses elementos são decisivos para a interpretação (situação) do texto pelo interlocutor.

Dessa forma, segundo Costa Val (1994, p. 44), “o que ganha relevo é a compreensão de que a significação de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam”. Portanto, é a partir do contexto de produção que se define o gênero que será construído. Nesse sentido chamamos atenção ao fato de que o gênero em foco nesta pesquisa é do grupo dos gêneros acadêmicos.

Para Bakhtin (2003), as dimensões do gênero do discurso são articuladas e concretizadas a partir de uma situação de comunicação específica, na qual ocorrem as práticas sociais. Na situação de comunicação assumem grande relevância para a constituição de sentidos fatores como: a esfera de comunicação, o tempo e o lugar históricos, a finalidade discursiva, o tema do enunciado, as relações entre os participantes, os juízos de valor expressos pelo enunciador e a modalidade de linguagem ou mídia na qual o texto se concretiza. Segundo essa linha de pensamento, fica claro que a escolha (consciente ou inconsciente) de um gênero está diretamente condicionada por vários fatores enunciativos que constituem as **condições de produção** das trocas verbais. Essas condições determinam não só a escolha do gênero, pelo enunciador (produtor), mas também as escolhas que repercutem na **organização textual e nas seleções linguísticas**.

Em relação à linguagem, Paviani e Fontana (2007) afirmam que o relatório nem sempre é impessoal, porém pelo grau de formalidade deve ser escrito em língua padrão, por se tratar de um gênero acadêmico e por ter como interlocutor um professor universitário, apresentando o uso de uma linguagem cuidada, já que se trata de língua padrão, e terminologia específica de cada área do conhecimento ou esfera de atividade, com alguma flexibilidade nos textos mais subjetivos, assim como a descrição de toda uma prática.

Motta-Roth (1999) afirma, em relação a essa questão da linguagem, que em ambientes formais, as pessoas têm seu discurso legitimado, quanto melhor for seu desempenho quanto às convenções da língua padrão, e esse é mais um motivo para se ensinar gêneros na academia. Nesse sentido, é fundamental o acesso a este ou aquele gênero discursivo.

Para isso, é preciso que o produtor (estagiário) desse documento saiba que o objetivo pedagógico do relatório é apresentar descrições e análises do estágio, a partir de teóricos estudados (voz da autoria), para isso ele deve incluir a literatura específica para esse fim, demonstrando capacidade de resolver problemas detectados na área profissional, assim como demonstrando expressão de percepções, reflexões e sugestões em consonância com os objetivos.

Dessa forma, o relatório de estágio, enquanto gênero acadêmico, está restrito a um contexto de produção escrita, específico de um ambiente mais formal, cujo destinatário é o professor universitário, conforme já dito. E é justamente isso que vai diferenciá-lo de gêneros mais informais. Por ser linguagem escrita, o foco vai ser colocado no conteúdo (o que diz), na forma (como diz), nos atores sociais (quem diz, para quem diz) e na intenção (o que o leva a dizer); tudo isso vai compor o contexto de produção.

Do ponto de vista pedagógico, ao propor um trabalho com textos, é importante criar situações que permitam aos aprendizes perceber os gêneros textuais e utilizá-los em suas práticas, a partir de três propriedades: a de serem produzidos por falantes em determinados ambientes discursivos, sendo, portanto, produtos coletivos desenvolvidos e reelaborados em contextos socioculturais, ao longo da história; a de terem uma finalidade ou função, constituindo “um projeto de dizer”; e a de serem endereçados a determinados interlocutores (MUSSALIM, 2004, p.23).

Então, para analisar o contexto de produção dos relatórios, trabalhamos nessa perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2007), que nos serviu de parâmetro de análise para refletir sobre o contexto de produção e a situação de produção escrita espelhados nos relatórios analisados. Ressalvamos, no entanto, que, no ISD a situação de produção comporta o contexto de produção e o conteúdo temático. Nesse sentido, trabalhamos somente o contexto de produção.

Agora, após analisarmos o contexto de produção, passaremos a analisar a estrutura composicional (partes) que constitui os relatórios de estágio.

3.2 O gênero acadêmico Relatório de Estágio: aspecto composicional

Ramires (2007) ressalta que o meio acadêmico é um dos mais exigentes no que diz respeito à produção escrita, pelo fato de esse meio possuir um nível de ensino em que é produzido e sistematizado o conhecimento de forma mais aprofundada e complexa do que nos níveis anteriores (fundamental e médio). Por isso que esperamos que circulem, em seu

interior, textos cujos padrões sejam bem diferentes daqueles que circulam em meios menos formais. E é por esse motivo também que as atividades desenvolvidas nas universidades devem ser geradoras de “gêneros específicos de discurso, os quais, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, sejam relativamente estáveis e mais padronizados” (BAKHTIN, 2003, p.266), realizados em função de um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como são organizados. Daí se explica a imensa variabilidade desses textos. E, por se tratar, no caso específico do relatório de estágio, da produção de um professor de língua portuguesa em formação inicial, todas as cautelas são mais que necessárias.

Em relação a essa questão, é preciso ressaltar que o relatório de estágio não é só forma, mas também essência. Por ser essência, advém daí o poder dado a membros das comunidades acadêmicas por essas atividades de produção discursiva, o que faz com que o texto escrito assuma importância privilegiada tanto como documentação de idéias quanto materialidade discursiva articulada em um contexto social. Em seus estudos, Motta-Roth (2002) concorda com Bourdieu (1982, p.42) avaliando que “a capacidade de escrever pode ser vista como um bem ou recurso, legitimando ordens do saber ou conjuntos de significados, pensamentos e ações compartilhados e necessários para o sucesso intelectual”. Segundo essa autora, fica evidenciado, nesse caso, o pressuposto de que, para ser membro de uma dada comunidade, é preciso conhecer as convenções comunicativas/ pragmáticas dessa comunidade e ter propriedade sobre elas. Significa dizer, por exemplo, que, em contextos institucionais como a universidade, as pessoas têm seu discurso legitimado quanto melhor for seu manejo das convenções da língua padrão.

Além de Motta-Roth (1994, 1999, 2002, 2005, 2006 a, 2006 b, 2006 c, 2006 d), verificamos atualmente vasta produção de materiais didáticos sobre Redação Acadêmica, como os de Araújo (2006), Leurquin (2007, 2008), Marcuschi (1983, 1999, 2001, 2006, 2008), Marcuzzo (2006), Matêncio (2001, 2002), Meurer e Motta-Roth (2002) e Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), dentre outros. Com propriedade, tais estudos evidenciam o papel fundamental da escritura no meio acadêmico, tendo como foco os gêneros discursivos. A relevância destes trabalhos se dá a partir da discussão entre construção de conhecimento e ensino-aprendizagem da produção textual pela comunidade acadêmica universitária.

Nesses termos, vale dizer que o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana - socialmente compartilhados. E, no caso específico do contexto de ensino e pesquisa nas universidades, é que

[...] o entendimento dos gêneros, categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo é condição para se saber o que pode ou deve ser dito na disciplina. Nesse caso, a produção textual tem o papel primordial de formular a representação de uma dada "realidade" significante para o conjunto da área, ou seja, o papel de possibilitar a formulação de um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos membros de disciplinas específicas. Assim, é no processo dialógico entre os pares da disciplina que se produz o processo de cognição, que vem a ser legitimado quando posto publicamente na sua forma escrita. (MOTTA-ROTH, 1999, p.35).

Dessa forma, segundo a supracitada autora, ao escrever, devemos ter em mente o gênero ao qual estamos nos engajando, seu objetivo comunicativo, os papéis sociais pressupostos ou que se podem criar para os participantes, o objeto de estudo daquela comunidade, suas práticas discursivas, seu **aspecto composicional**. Essas competências, para participar em um gênero discursivo, para assumir papéis sociais em uma interação escrita, pressupondo como alvo um leitor competente, só podem ser desenvolvidas satisfatoriamente no processo de interação efetiva em uma comunidade. Para isso, ocorre a necessidade de se ensinar a redigir na graduação, em uma interação real com outros acadêmicos via elaboração de relatórios, resenhas, monografias e demais gêneros científicos.

Matêncio (2002) afirma que os últimos anos foram marcados, tanto nos estudos linguísticos quanto naqueles voltados ao ensino/ aprendizagem de língua e linguagem, pela retomada dos trabalhos de Bakhtin (2003), no que concerne à questão dos gêneros textuais. As provas da produtiva discussão que se estabelece em torno da questão são as inúmeras dissertações, teses, obras e também os PCNs de língua portuguesa, dentre inúmeros outros, com autores, além dela mesma, como Bronckart (2007), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Marcuschi (1999, 2001, 2006 e 2008) e Silva e Margonari (2004). Portanto, ainda segundo ela, é natural que uma produção tão diversificada apresente o fenômeno de forma também bastante variada. Todas essas diferentes propostas de tratamento do fenômeno se assemelham no sentido de perceber o gênero como realidade fundamental da linguagem.

Segundo Paviani e Fontana (2007), o relatório de estágio constitui uma prática social bastante disseminada nos domínios de transmissão e construção do saber, abrangendo diferentes esferas profissionais, mais especificamente às voltadas para a formação de docentes ou a formação e qualificação de profissionais liberais, técnicos e prestadores de serviço. Segundo as autoras, em geral, o relatório de estágio tem como propósito principal relatar o levantamento de dados sobre determinada área profissional através de observação e registro de informações, acrescido das atividades de prática profissional supervisionada, durante o período de formação, na área em questão. Nas licenciaturas, são as escolas os locais que

podem servir de campo de estágio para a realização dessas experiências profissionais supervisionadas.

Segundo Leurquin (2008), no caso específico da licenciatura em Letras, a necessidade de ensinarmos o gênero acadêmico relatório de estágio se dá porque, além de ser uma obrigação, já que este funciona como uma das avaliações finais da disciplina Prática de Ensino, este é também, ao mesmo tempo, uma possibilidade de interação entre estagiário/professor de Prática, já que este gênero acadêmico é construído com uma finalidade determinada na e pela situação comunicativa, surgindo com o propósito de refletir sobre situações de ensino-aprendizagem da língua materna. Por isso, segundo ela, é esse gênero que mais dá certo com o propósito comunicativo:

O relatório é visto por nós como um gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação. Por reunir essas qualidades, ele nos permite contribuir para a política de formação de professores da língua materna. (LEURQUIN, 2008, p. 57).

Numa outra abordagem, do ponto de vista da **composição textual**, o texto do relatório de estágio apresenta, tipicamente, **uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão**, com apresentação de resultados e, dependendo do **objetivo do relato**, de sugestões e críticas. Essa organização é bastante consensual entre os estudiosos do gênero, entre os quais Flores, Olímpio e Cancelier (1996) e Lakatos e Marconi (2003). Segundo esses autores, **o relatório de estágio é um texto que contém uma apresentação (ou introdução), na qual são postos os objetivos da atividade; um desenvolvimento, que compreende a descrição do local da atividade, bem como das ações e processos empregados; uma conclusão que destaca o proveito resultante para o estagiário ou as aprendizagens realizadas**. Gonçalves e Biava (2007) destacam que é na conclusão que o aluno fará suas considerações a respeito do estágio, emitindo sua opinião sobre a contribuição de todo o processo para seus conhecimentos e formação profissional, relatando as principais dificuldades enfrentadas e sugerindo as possíveis mudanças que poderiam dirimi-las.

Ratificando essa organização dos relatórios, Leurquin (2007, p. 2) delimita melhor essa estrutura:

Os relatórios têm o mesmo formato: capa, introdução, desenvolvimento e conclusão. [...] A **capa** é muito importante porque ela estabelece o ponto inicial da interação entre os interlocutores. Na introdução, o autor trata da importância da disciplina e também do relatório e apresenta como dividiu o texto. No desenvolvimento, ele descreve e analisa as aulas observadas (ou as aulas ministradas) e na conclusão faz o fechamento do texto, apresentando propostas que são seguidas de uma **bibliografia de referência** e também de anexos.

Dessa forma, é na introdução, por exemplo, que são estabelecidos os objetivos do relatório, assim como o contexto da área de atividade específica. O macropropósito comunicativo dessa seção é estabelecer um propósito orientador ao texto e descrever uma determinada realidade, que serve de contexto para a atividade realizada.

Já o desenvolvimento, ou núcleo do relatório, é o que geralmente corresponde à descrição de aspectos físicos, atividades, eventos, recursos humanos, técnicas, abordagens, estratégias, ou outros aspectos referentes a ações desenvolvidas pelo estagiário. Nesse sentido, segundo Paviani e Fontana (2007), é verificada uma certa semelhança com a seção *metodologia* do relatório de pesquisa, já que também menciona procedimentos e instrumentos, sem apresentar, no entanto, o rigor exigido do texto científico. Seu propósito, portanto, é de relatar a realização de uma prática profissional supervisionada, abrangendo a descrição e/ ou o relato das ações desenvolvidas no estágio.

Na verdade, segundo as autoras, o relatório deveria ser um espaço particularmente importante para que o professor em formação pudesse apresentar por escrito resultados de suas atividades desenvolvidas, um espaço em que ele pudesse apresentar as análises de sua atuação, enquanto professor em formação, e a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa.

Segundo elas, ao focalizar a questão da estrutura do relatório, é possível perceber que é na conclusão que estão presentes usualmente um resumo das observações/ ações, análise e discussão dos dados globais, avaliação e/ou recomendação, muitas vezes seguidas de um agradecimento. Além disso, é possível ainda observar nos relatórios certa tendência à inclusão de reflexões pessoais e auto-avaliação da experiência vivenciada. O propósito da conclusão identifica-se com o de realizar um fechamento do tópico desenvolvido, sintetizando os aspectos principais e assegurando organicidade ao texto.

É de suma importância que professores em formação levem em consideração que essas estruturas, que constituem um relatório, possuem uma grande relevância para a organização textual, e que a falta de uma determinada parte, pode acarretar prejuízos para a compreensão do leitor.

É, portanto, nessa condição que ele passa a ser entendido como parte das práticas sociais de grupos com propósitos específicos, com um manancial de informações que podem dar conta dos múltiplos aspectos que uma ação por meio da linguagem implica. Assim sendo, tornou-se evidente a necessidade de pesquisar sobre relatórios de estágio em situação de uso concreto.

As pesquisas que envolvem os relatórios têm partido da noção de gênero como mecanismo estruturador das produções verbais orais e escritas, no sentido bakhtiniano do termo. Significa dizer que todas as interações verbais ocorrem em forma de textos, e que todos os textos se inscrevem num ou outro gênero. Nesse caso, gênero é visto como uma espécie de forma-padrão sócio-historicamente constituída, reconhecida e produzida por determinada comunidade de falantes.

Como “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.261), todos os falantes, nas mais diversas áreas do conhecimento e da atividade humana, interagem por meio de produções verbais que se caracterizam como gêneros do discurso. Todos os campos da atividade humana produzem enunciados *concretos e únicos* que atendem aos propósitos comunicativos dos interactantes. Os enunciados, embora particulares, guardam certos traços em comum porque *são relativamente estáveis*, constituindo *formas típicas de enunciados, ou gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2003, p. 265).

De modo semelhante, este autor define o gênero como um modelo abstrato para a realização de produções verbais que se assemelham do ponto de vista enunciativo e **organizacional**, a partir de um repertório disponível para todos os falantes da língua. Sob esse ângulo, **os gêneros estabelecem a forma de organizar a produção verbal adequada a cada contexto**, tendo, pois, para o produtor do texto, um caráter até certo ponto normativo (BAKHTIN, 2003). De fato, concordamos com Bakhtin, quando este afirma:

Se os gêneros de discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Ainda para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso constituem-se pela íntima e indissociável inter-relação de três dimensões: o conteúdo temático, **a forma composicional** e o estilo. Os temas são os conteúdos ideologicamente conformados dos quais se diz algo; a **forma composicional corresponde à regularidade de estruturas comunicativas e semióticas, verificada entre textos que pertencem ao mesmo gênero**; o estilo corresponde aos mecanismos linguísticos selecionados para falar sobre o tema de modo a atender a uma situação comunicativa específica.

No caso específico do gênero em foco, o relatório de estágio, segundo Paviani e Fontana (2007), este, por estar inserido no ambiente discursivo universitário, costuma ser

integrado a um conjunto de gêneros acadêmicos de ampla circulação no ensino superior, entre os quais a resenha, o artigo científico, a monografia, o projeto de pesquisa e a comunicação oral. Para as autoras, o propósito do relatório de estágio é o de relatar as atividades desenvolvidas pelo estagiário ao supervisor e/ ou coordenador de estágio, que normalmente pertence à esfera acadêmica. As condições de produção desse relatório são bastante restritivas, uma vez que os papéis sociais de supervisores e estagiários são bastante diferentes, além da função pedagógica atribuída à tarefa de produção desse gênero, que é a de ser um instrumento de avaliação.

Em decorrência disso, ainda segundo as autoras, uma vez que o relatório é solicitado pelo supervisor de estágio (professor de Prática de Ensino), os objetivos, o conteúdo e o formato do texto produzido ficam atrelados ao que o solicitante estabelece. Como se percebe, nesse nível predomina a apreciação valorativa do enunciatário e não do enunciador. O tipo de interação verbal que se concretiza pelo gênero na modalidade escrita é, pois, characteristicamente formal e técnico, não oferecendo ao autor do texto muito espaço para expressar suas intenções e valorações, a não ser em algumas seções que têm esse propósito, como a conclusão, que possui análise crítica. Globalmente, **quanto à composição, podem ser identificados nos relatórios de estágio propósitos comunicativos** (ou intuições discursivas) que se concretizam nas diferentes partes, papel fundamental nas questões relacionadas à organização do gênero relatório de estágio, nosso objeto de investigação, principalmente nas questões que dizem respeito às estruturas (partes) que constituem os relatórios de estágio.

Consideramos que todas essas reflexões aqui feitas são importantes, porém para que elas fiquem mais completas, passaremos agora a contemplar, lançando um olhar mais específico ao texto, a organização tópica, categoria que passamos a apresentar. Esta também é tratada pelo ISD, no entanto, optamos por nos orientar, neste momento, em trabalhos feitos por Jubran et al. (1992) e Pinheiro (2005), pois, para nós, esses autores são os que melhor se aprofundam nessa área.

3.3 A Organização Tópica e a construção do sentido do texto

3.3.1 Uma questão de coerência

Vimos no início da nossa exposição, em Pinheiro (2005), que a maneira como o conteúdo vem organizado pode dificultar consideravelmente, além do reconhecimento do gênero, a legibilidade do texto, prejudicando, sobremaneira, a interação entre enunciador e

destinatário. Vimos ainda que essa maneira de formular do produtor, além de interferir na interação, pode, dependendo do tipo de formatação que o produtor pretende dar ao texto, sinalizar (ou não) para a compreensão do texto por parte do interlocutor. Partindo desse pressuposto, falaremos a seguir da responsabilidade do produtor, em relação à coerência, quanto à organização do conteúdo tópico de um texto.

Para que melhor compreendamos a organização tópica dos relatórios, no que diz respeito à questão da coerência do texto, é preciso que retrocedamos no tempo aos estudos de Charolles (1978), já que estes foram muito importantes para a compreensão da produção e recepção dos textos, no que diz respeito ao **sentido**, e são consideráveis até hoje, pois, antes desse autor, o conceito de coerência era um tanto vago e se tornou um pouco mais perceptível a partir da postulação das suas quatro *meta-regras*. Esse conhecimento prévio possibilitou que visualizássemos melhor os problemas referentes à **continuidade** e à **progressão**, como requisitos de coerência, quando da análise da organização tópica dos relatórios de estágio dos professores de Língua Portuguesa em formação inicial.

Também por essa razão, buscamos nos estudos de Koch (2005) aprofundamento para entender esses fenômenos, pois a autora faz a mesma leitura desses dois requisitos de coerência, havendo, portanto, nos estudos desses dois autores, uma posição comum quanto à importância da continuidade e da progressão no resgate da coerência textual. Em função disso, antes de partirmos para a organização tópica, faremos um preâmbulo da questão do sentido do texto, a partir desses dois autores.

Charolles (1978), em seu artigo *Introduction aux problèmes de la coherence des textes*, explicita o sistema de regras de **coerência**, com o qual se opera na produção e recepção de textos. A coerência, para ele, é o elemento que permite estabelecer as diversas relações existentes no texto. Daí que a ordem de aparição dos elementos do texto deve ser levada em consideração, haja vista que “a linearidade textual confere ao discurso uma relação de ordem, onde a coerência do seguido é função do precedente” (p. 39).

Por isso ele propõe meta-regras de coerência em que procura articular elementos da constituição semântica do texto, condicionando esse funcionamento à **situação de interlocução**. Vale dizer: para ele, o texto não é nem deixa de ser coerente em si mesmo, mas é coerente ou não *para alguém em determinada situação*.

Por conta dessas observações, fica evidente que, para o autor, a coerência seria a qualidade que têm os textos reconhecidos pelos falantes como bem formados, dentro de um mundo possível. Essa boa formação poderia ser vista em função da possibilidade de recuperação do sentido, pelo interlocutor. Para isso, segundo Antunes (2005), são necessários:

o conhecimento de mundo – o grau em que esse conhecimento é partilhado por produtores e receptores do tecido verbal, que se reflete na estrutura informacional do texto - os fatores pragmáticos e interacionais – como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas.

Para costurar essa coerência, Charolles (1978) lança mão de quatro requisitos: a articulação, a não-contradição, **a continuidade e a progressão**. Nesse momento, trataremos das duas últimas que são as que interessam para esse trabalho.

Segundo o requisito de continuidade, para que um texto seja coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de retomada, de idas e vindas no texto, estabelecendo, a partir dessa continuidade, a unidade temática desse texto. Dessa forma, é possível verificar o caráter sequenciado do texto, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo e, por conseguinte, a ausência de ruptura nesse texto.

O outro requisito é o de progressão. Segundo o autor, para que o texto seja coerente, é preciso que em seu desenvolvimento haja elementos semânticos constantemente renovados. Isto significa não repetir circularmente o mesmo conteúdo, posto que, tem de haver acréscimo de informação ao já dito. Esse acréscimo ou informação nova deve ter relação de contiguidade, de associação com outros referentes previamente introduzidos.

Esses dois requisitos estabelecem orientações temática e semântica, postulando a pertinência do conteúdo abordado (manutenção do assunto). Para isso, o produtor do texto deve construí-lo de modo que, nas retomadas, os referentes devam estar intimamente ligados aos conteúdos semânticos do enunciado, devendo, dessa forma, serem reconstruídos pelo interlocutor no ato comunicativo. Nessa linha, Charolles (1978) postula a unidade temática – **manutenção do assunto** sobre o qual se fala – à medida que ela é **sinalizada por referentes**, a partir dos quais deixa inferível que o tema continua presente em todos os segmentos do texto (**continuidade**). Porém, para que isso aconteça, é preciso que o texto se desenvolva, trazendo novidades semânticas (**progressão**).

Nesse sentido, o autor considera a manutenção e a progressão temáticas como condições de coerência, e Koch (2005, p.8) também compactua com o supracitado autor quando afirma que o texto pode ser entendido como

Uma unidade lingüística completa [...] que é tomada pelos usuários da língua [...] em uma situação de interação específica como uma unidade de sentido [...] preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. Visto dessa maneira, o texto apresenta os seguintes aspectos: o pragmático, que diz respeito a sua eficiente atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, do qual depende sua coerência [...]

Para essa autora, a coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais, mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento partilhado etc. Nesse sentido, **a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto**, produtor e interlocutor, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, os fatores de contextualização, **consistência e relevância, focalização** e conhecimento compartilhado (KOCH, 2006 b).

Apesar de o texto ser definido em função das suas condições de produção, o que vai levar a se adotar o texto numa visão dialógica e interativa é o fazer sentido no funcionamento discursivo para estabelecer comunicação que transforma uma simples sequência de elementos linguísticos em texto. Daí a definição de **coerência como a possibilidade que a sequência linguística tem de fazer sentido**. Advém também daí o fato de a coerência ser o critério básico de textualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2006).

Esses autores colocam ainda que a produção textual requer estratégias e meios adequados para o cumprimento de seu fim social. Assim, estas estratégias que fazem com que o texto alcance sua intenção sociocomunicativa estão retratadas de diversas formas nos requisitos de coerência. Estes requisitos, segundo, ainda, Koch e Travaglia (2006), são unidades de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.

Nesse sentido, ao construir textos, o produtor deve levar em conta sua intenção comunicativa, seus objetivos, seu destinatário de acordo com as regras socioculturais. Além disso, é a coerência que vai estabelecer relações sintático - gramaticais, semânticas e pragmáticas, permitindo construí-la e percebê-la como uma unidade significativa global. (KOCK; TRAVAGLIA, 2006, p. 59).

Koch (2005) também chama atenção para os critérios de **relevância e focalização**, em que o primeiro defende que **um conjunto de enunciados que compõe um texto deve ser relevante para um mesmo tópico discursivo**. Isto é, “que os enunciados sejam interpretáveis como predicando algo sobre um mesmo tema” (KOCH, 2006 b, p. 44). Dessa forma, a relevância se dá linearmente entre um conjunto de enunciados e um tópico discursivo. Já o segundo, o critério de **focalização**, refere-se à concentração de informações no assunto em foco.

A partir dessa exposição inicial, podemos entender melhor a organização tópica, no processo interativo, posto que ficará mais fácil perceber porque a organização do texto é primordial para a compreensão deste, principalmente no que diz respeito à distribuição da

informação no texto como garantia da unidade temática, e, portanto, a manutenção do assunto com suficiência de dados e equilíbrio entre a informação dada e a informação nova pela combinação de dois movimentos, um de retroação (continuidade), por meio do qual se retoma a informação anteriormente introduzida, e o de progressão, responsável pela informação nova, onde o primeiro movimento serve de ancoragem para o segundo (KOCH, 2006 b).

De posse desse conhecimento preliminar, partiremos para a organização tópica.

3.3.2 A Organização Tópica

Jubran et al. (1992) nos colocam que, além de fatores contextuais e contingências situacionais, é importante, para a compreensão do sentido do texto, a forma como ele vem organizado. Nesse sentido, Pinheiro (2002) ressalta a importância da **organização tópica** de textos buscando identificar e delimitar os **segmentos tópicos** de um texto e observar como esses segmentos se distribuem na linearidade do texto (**organização linear**) e se recobrem hierarquicamente conforme o grau de abrangência dos assuntos (**organização hierárquica**).

Dessa forma, Jubran et al. (1992) afirmam que a organização hierárquica dos tópicos de um evento comunicativo é disposta em camadas onde cada nível é recoberto por um superior e constituído por um inferior, de modo que os limites dos diversos níveis são dados pelo grau de abrangência do assunto em foco. Portanto, a hierarquia tópica de um texto é apresentada por:

- 1) **segmentos tópicos:** fragmentos textuais de nível mais baixo, possuindo maior grau de particularização;
- 2) **subtópico:** conjunto de segmentos tópicos;
- 3) **quadro-tópico:** reunião de diversos subtópicos;
- 4) **supertópico:** o tópico superior (principal) que abarca mais de um quadro-tópico, e é suficientemente amplo para não ser recoberto por outro superordenado.

Para compreender melhor essa hierarquia, é preciso primeiramente saber o conceito de **tópico discursivo**, segundo alguns autores. Para Brown e Yule (1983) é o assunto acerca do qual se está falando ou escrevendo; para Pinheiro (2005, p.22), “o tópico serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/ escreve e sinaliza a perspectiva focalizada, relacionando-se ao plano global da organização do texto”; para Jubran et al. (1992), o tópico pode ser também uma categoria abstrata que se manifesta na conversação mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos

ou inferíveis, **concernentes entre si e em relevância** num determinado ponto da mensagem, abrangendo **centração e organicidade**.

Jubran et al. (1992), operando com a categoria tópico discursivo, chegam à identificação e delimitação de **segmentos tópicos**, unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico. Dessa forma, enquanto o tópico discursivo é uma categoria analítica abstrata, o segmento tópico é a seqüência textual que preenche as propriedades dessa categoria. Como unidade de composição textual, este reúne as mesmas características formulativo-interacionais do texto, pois **se constitui uma unidade estrategicamente organizada veiculadora de sentidos**. Através da observação do segmento tópico é possível **isolar convenientemente as informações do texto e acompanhar os seus diferentes estágios de desenvolvimento**, o que permite verificar processos globais de organização do texto.

Segundo Pinheiro (2005), a noção de segmento tópico é importante na medida em que ele pode ser tomado como uma unidade a ser considerada na análise textual-interativa. Os diferentes gêneros de texto apresentam uma extensão variada, por isso é necessário recortar uma unidade menor para analisá-los. Baseado nisso, o segmento tópico se apresenta, então, como a unidade de composição do texto, na perspectiva de que a topicalidade é um princípio geral de organização do texto. Nesse caso, um texto compõe-se de segmentos tópicos direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Este, por sua vez, é a unidade que, em termos de **centração**, revela **concernência e relevância** no conjunto de seus elementos e se localiza num determinado ponto do evento comunicativo (**pontualização**), submetida à organização tópica negociada pelos falantes. O segmento tópico, em outras palavras, constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados.

Nessa perspectiva, a **centração** abrange tanto a **concernência** (relação de dependência semântica entre os enunciados, pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis), quanto a **relevância** (proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos), e a **pontualização** (localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem) (JUBRAN et al., 1992).

Nesse sentido, podemos afirmar que um texto compõe-se de segmentos tópicos direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por um determinado tempo, após o qual, com ou sem um intervalo de transição, vai ocorrer a introdução de um novo segmento tópico.

Pinheiro (2003) assevera ainda que, em um único texto, os interlocutores podem desenvolver vários temas e, portanto, vários tópicos, sendo possível abstrair-se desse evento uma dada **organicidade**, expressa na distribuição desse assunto em **quadros tópicos**. Este autor afirma ainda que todos os tópicos apresentam início, meio e fim, embora sejam desenvolvidos em diferentes momentos do texto. Estes encerram um argumento a serviço da idéia central defendida pelo produtor. Mas, um tópico só se inicia quando o anterior é concluído.

Então, a partir do que foi dito, constatamos que a organização tópica pode ser observada **no plano hierárquico** (as sequências textuais se desdobram em **subtópicos** e **supertópicos** dando origem a quadros tópicos, caracterizados pela centração num tópico mais abrangente – tópico principal – e pela divisão interna em tópicos co-constituintes, os subtópicos) conforme vimos no início dessa preleção, porém há também um outro plano, **o plano sequencial**, em que a distribuição dos tópicos ocorre na linearidade discursiva e é caracterizada por dois processos básicos: a **continuidade** (relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente quando o anterior é esgotado); e a **descontinuidade** (quando ocorre uma perturbação da sequencialidade linear, causada por uma suspensão definitiva de um tópico, ou pela **cisão do tópico**, que passa a se apresentar em artes descontínuas) (JUBRAN et al., 1992).

Com relação à **distribuição da informação**, Kappel (2005) afirma que esta pode ser enfocada a partir do grau de importância que ela assume no contexto. Fries (1992, *apud* KAPPEL, 2005), ao analisar a estrutura informacional em textos escritos de propagandas em inglês, afirma que pontos relevantes podem ser marcados por pontuação, por destaque no modo de redigir, por toda uma **organização textual** para que o produtor do texto organize as informações de uma forma articulada. Por isso, que tentamos abordar as relações que se estabelecem nos segmentos tópicos, analisando as informações dadas, posto que essas informações servirão para demonstrar como, através da organização do texto, o produtor orientará o leitor na recepção do texto.

Ao provocar a concentração da atenção do interlocutor em um determinado tópico ou conjunto de enunciados, o produtor do texto assinala um relevo positivo, ou seja, em favor de uma determinada orientação de sentido, criada na relação entre os interlocutores. Esse tópico ou esse conjunto de enunciados assume maior importância em relação aos outros, ganhando posição em um plano mais elevado.

Esse relevo tem a ver com o enfoque referencial, ou seja, fenômeno que diz respeito a um **destaque que o falante/ escritor dá a determinados elementos do texto**,

colocando-os em proeminência em relação a outros, ou a um rebaixamento, ocultando determinados elementos em relação a outros (TRAVAGLIA, 1999).

Vendo por esse ângulo, é possível verificar nos textos recorrências que caracterizam a articulação tópica como um aspecto da composição do texto, fazendo parte do subsistema textual de desempenho linguístico (PINHEIRO, 2005, p.35). Esse processo consiste no emprego de referentes que mantém entre si uma inter-relação criada a partir de um determinado contexto textual-interativo. A articulação de tópicos e de enunciados que constituem um segmento tópico, em particular, é estabelecida através do **encadeamento desses referentes na superfície textual**.

O contexto que permite o vínculo entre os referentes tem a ver com o que Brown e Yule (1983, *apud* PINHEIRO, 2003, p.2), consideram o “princípio da analogia”, o qual prevê uma “armação” que possibilita ao leitor/ouvinte interpretar sequências discursivas sucessivas como relativas a um mesmo tópico. Por essa ótica, a expectativa normal na construção e interpretação do discurso é a da **manutenção do assunto** que começou a ser tratada, numa determinada condição, ou seja, se um locutor se propõe a tratar de um tópico, o esperado é que todas as sequências produzidas sejam atinentes a esse tópico, a menos que o próprio locutor ou o interlocutor sinalize para alguma mudança.

Dessa forma, o discurso é entendido como sendo o ponto de articulação dos processos ideológicos e sociais e dos fenômenos linguísticos e, mesmo indo além do linguístico propriamente dito, já que envolve as condições sócio-históricas, culturais e ideológicas de produção, de construção e de reconstrução do texto, podem ser percebidas e analisadas através das marcas linguísticas presentes no texto.

Segundo Jubran et al. (1992), quando o tópico é suspenso, seja para o desenvolvimento de outro tópico ou de um parêntese, o seu retorno ao discurso é sinalizado através da **reiteração do referente, que o coloca novamente em posição focal**. Ao sumarizar todo o conteúdo de tópico através de uma forma referencial, o produtor do texto pode realçar uma parte desse conteúdo, avaliando-a.

Todos esses mecanismos são utilizados pelo produtor para que o texto realmente tenha coerência, faça sentido para o interlocutor. Pois dela dependem a **continuidade** e a **progressão tópicas**. Estas se realizam de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento, pois inserções e digressões desse tipo necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada (PINHEIRO, 2005).

A **continuidade**, portanto, envolve a **progressão**. Estas necessitam garantir a continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito responsável pelo entretecimento dos fios do discurso. E, para viabilizar o constante movimento de progressão e retroação, o produtor do texto dispõe de uma série de estratégias cognitivo-discursivas, sociointeracionais e de formulação textual, que não serão expostas aqui porque não fazem parte do objetivo deste trabalho.

Pinheiro (2005) afirma, ainda, que é assim que se procede a progressão tópica: de maneira contínua ou descontínua. Isto é, após o fechamento de uma sequência tópica, tem-se a continuidade, quando ocorre a **manutenção do tópico em andamento** ou, então mudança tópica, caso ocorra uma **quebra ou ruptura** antes do fechamento de um segmento tópico, ocorrendo a **descontinuidade tópica**, provocada pelo que se costuma denominar de segmentos ruptores ou digressivos.

Portanto, no contexto linguístico interno ao texto, o **papel do produtor** é de grande relevância para a coerência do texto, haja vista, através da **organização textual**, o autor ser o responsável exclusivo pela construção do texto que deverá imaginar um interlocutor, antecipando-lhe seus interesses, seus conhecimentos e sua imagem. Dessa forma, o texto passa a ser dialógico num sentido mais amplo do termo, porque, enquanto o produtor busca a melhor organização para o seu texto, o interlocutor deverá procurar nessa organização os elementos necessários à sua compreensão. Sendo assim, perceber uma forma de distribuição da informação que facilite esta reconstrução, pelo leitor, é um fator importante para quem redige, posto que existem fatos que parecem afetar a interação entre autor e leitor, devido, principalmente, à maneira pela qual o conteúdo está organizado, dificultando, muitas vezes, a legibilidade do texto (KLEIMAN, 1990).

Nesse sentido, Kappel (2005) afirma em seus estudos que é preciso que o produtor do texto realize um trabalho de organização em torno do tema, estabelecendo que tópicos serão tidos como principais no texto. Já Mateus (1992) analisa, do ponto de vista cognitivo, a estrutura temática (modo como um texto seleciona e vai apresentando os tópicos) que é profundamente ligada à estrutura informacional (modo como se distribui a informação apresentada). A autora considera o tópico discursivo, tópico de sequências textuais, em geral, importante a partir do que se diz acerca dele – o comentário – que lhe acrescenta informações adicionais. Considera que, para que a estrutura temática de um texto seja coerente, é necessário que os elementos cognitivos fornecidos pelo comentário sejam relevantes e a relação tópico-comentário deva processar a progressão temática. A estrutura tópico-

comentário coincide muitas vezes com a estrutura informacional: o tópico (informação de que já dispõe o produtor) e o comentário, a informação nova.

Poucos estudos têm abordado a organização da distribuição da informação no texto escrito, no que diz respeito à progressão tópica e à continuidade no segmento-tópico, e a influência que isso tem na qualidade do texto e na facilidade de compreensão. Com a realização desse estudo, acreditamos poder contribuir de alguma forma para os estudos linguísticos, pois a **organização de qualquer texto influencia na sua legibilidade**.

Dentro da teoria apresentada, analisaremos a **influência da organização textual** em relação à distribuição da **informação em segmentos tópicos** dos relatórios de estágio, de maneira a considerar a **progressão e a continuidade tópicas no aspecto do resgate da coerência** entre os interlocutores, considerando a linguagem como uma forma de interação humana.

Para demonstrar o procedimento de análise que adotaremos nesta pesquisa, mostraremos, a título de exemplo, um artigo científico de um trabalho de Pinheiro (2003) sobre a **organização tópica** do texto. Por ser um texto bem escrito e com tópicos discursivos bem delineados (apresentando claramente como se dá a **manutenção tópica**), aproveitamos algumas apreciações deste autor para delinear a **organização hierárquica e linear dos tópicos**, através da **progressão e continuidade**, elementos importantes para a construção coerente do texto.

1 (A) Com o alastramento da Aids presenciamos não apenas um significativo incremento do discurso sobre a sexualidade, como também uma **gradativa exibição de imagens relacionadas ao sexo sem risco.**] [2
(A.1) A camisinha, até então escondida nas prateleiras das farmácias e nos recônditos das gavetas, passou a ser exposta em lugar de destaque dos supermercados. **(A1.1)** Cartazes, panfletos e filmes oficiais passaram a mostrar o **preservativo** em sua nudez, fora da embalagem, manipulado como se fosse uma **luva de proteção**. Para ensinar como usá-lo, utilizaram-se primeiros objetos fálicos - a aeromoça que enfiava a **camisinha** no dedo, ou numa banana - o que levou os grandes empresários desta fruta a protestar na televisão norte-americana. **(A1.1.1)** Hoje, sobretudo nos países mais desenvolvidos, **cartazes e folders** mostram com todo realismo corpos dos entrelaçados e **membros eretos protegidos** pelo **profilático material** destinado tanto às clientelas héteros quanto homossexuais.] [3 **(A.2)** Nesta VI Conferência Internacional de Aids, enquanto uma fração do grupo anti-Aids “Act Up” comandava manifestações na rua, em protesto contra a política discriminatória à entrada dos HIV positivos nos Estados Unidos, dentro do centro de convenções, outros membros do Act Up optaram por outra estratégia de luta - vendiam e exibiam **um vídeo ultra realista** sobre o safe sex, filme cujo roteiro não ficava nada a dever às **imagens mais**

*sensuais das Mil e uma Noites ou do Kama Sutra. A Aids levando o sexofóbico Ocidente às intimidades da alcova da ars erotica oriental.] [4 (A.3) Nos pontos de ônibus e nos transportes coletivos de algumas grandes cidades norte-americanas e europeias, cartazes sempre bastante explícitos, evocam aos passantes detalhes do sexo sem risco.] [5 (A.4) No Brasil, o moralismo oficial e a pobreza dos recursos das organizações comunitárias e dos órgãos não-governamentais explicam a falta de imaginação e pudicícia do material visual relacionado ao sexo sem risco, se comparado com o dos países mais ricos. (A.4.1) A maior audácia visual com chancela oficial foi produzida pela Secretaria de Saúde da Bahia, ao divulgar em Salvador, no verão de 1988, out-doors e cartazes com um casal deitado juntinho, na praia, ela com sumaríssima tanga, ele de sunga, com as duas mãos enlaçando as pernas da companheira. O texto dizia “O verão da Bahia chegou... Turistas chegam de todas as partes e se entregam de corpo e alma às delícias desta terra morena, hospitaleira e sensual. Na Bahia, 70% dos casos de Aids foram adquiridos através do ato sexual. Isto não quer dizer que as pessoas estão condenadas a um verão triste e sem amor. Você pode relaxar e curtir o verão desde que tome diversos cuidados. Não deixe de usar o preservativo! A camisinha é seu único amuleto: feche seu corpo, abra seu coração!”]. [...] (Artigo científico)*³

Quadro 1 – Organização tópica: Artigo científico

Para Pinheiro (2003), o segmento desse artigo científico recobre o tópico *visualização do sexo*. De acordo com o autor, esse tópico é explicitado no início do segmento, através da apresentação do conteúdo sobre o qual o texto vai tratar *Com o alastramento da Aids presenciamos não apenas um significativo incremento do discurso sobre a sexualidade, como também uma gradativa exibição de imagens relacionadas ao sexo sem risco*. Com essa pista, ainda segundo o autor, o produtor estabelece o contexto para que todos os enunciados seguintes possam ser interpretados relacionados a esse conteúdo (caracterizando a **centração** do tópico, pois todos os subtópicos convergem para o **tópico principal**).

Dessa forma, o texto está dividido em oito segmentos, organizados em torno de um tópico principal (A) *Com o alastramento da Aids presenciamos uma gradativa exibição de imagens relacionadas ao sexo sem risco*.

Esse tópico, por sua vez, subdivide-se em níveis sucessivos de detalhamento, de modo que os seus subtópicos (A.1, A.2, A.3 e A.4) se desdobram em outros (A.1.1 e A.4.1) e (A.1.1.1), assim distribuídos:

- (A) *Com o alastramento da Aids presenciamos uma gradativa exibição de imagens relacionadas ao sexo sem risco;*
- (A1) *A camisinha passou a ser exposta em lugar de destaque;*

³ Artigo científico E-53 do *corpus* do NELFE (Núcleo de Estudos da Língua Falada e Escrita) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

- (A2) *Em Conferência Internacional de Aids, grupos anti-Aids optaram por vender e exibir um vídeo ultra-realista sobre o safe sex;*
- (A3) *Nos pontos de ônibus de grandes cidades norte-americanas e européias, cartazes evocam detalhes do sexo sem risco;*
- (A4) *No Brasil, o moralismo oficial e a pobreza dos recursos explicam a falta de imaginação e pudicícia do material visual relacionado ao sexo sem risco.*

Dentro de (A1) há um terceiro e quarto planos com os subtópicos (A1.1) e (A1.1.1) e dentro de (A4) há um terceiro plano (A4.1).

Em termos de linearidade discursiva, o segmento 1 configura o tópico (A); o segmento 2 recobre o (A1) que integra respectivamente as subdivisões de (A1.1) e (A1.1.1); o segmento 3 configura o subtópico (A2); o segmento 4 configura o tópico (A3); o segmento 5 recobre (A4) e (A.4.1). Essa organização do supracitado artigo exemplificado pode ser melhor visualizada no seguinte diagrama, por nós proposto, no qual apresentamos a organização tópica hierárquica desse texto, demonstrando como tópicos e subtópicos se inter-relacionam, a partir de **referentes**, para a construção coerente desse texto, conforme podemos ver abaixo:

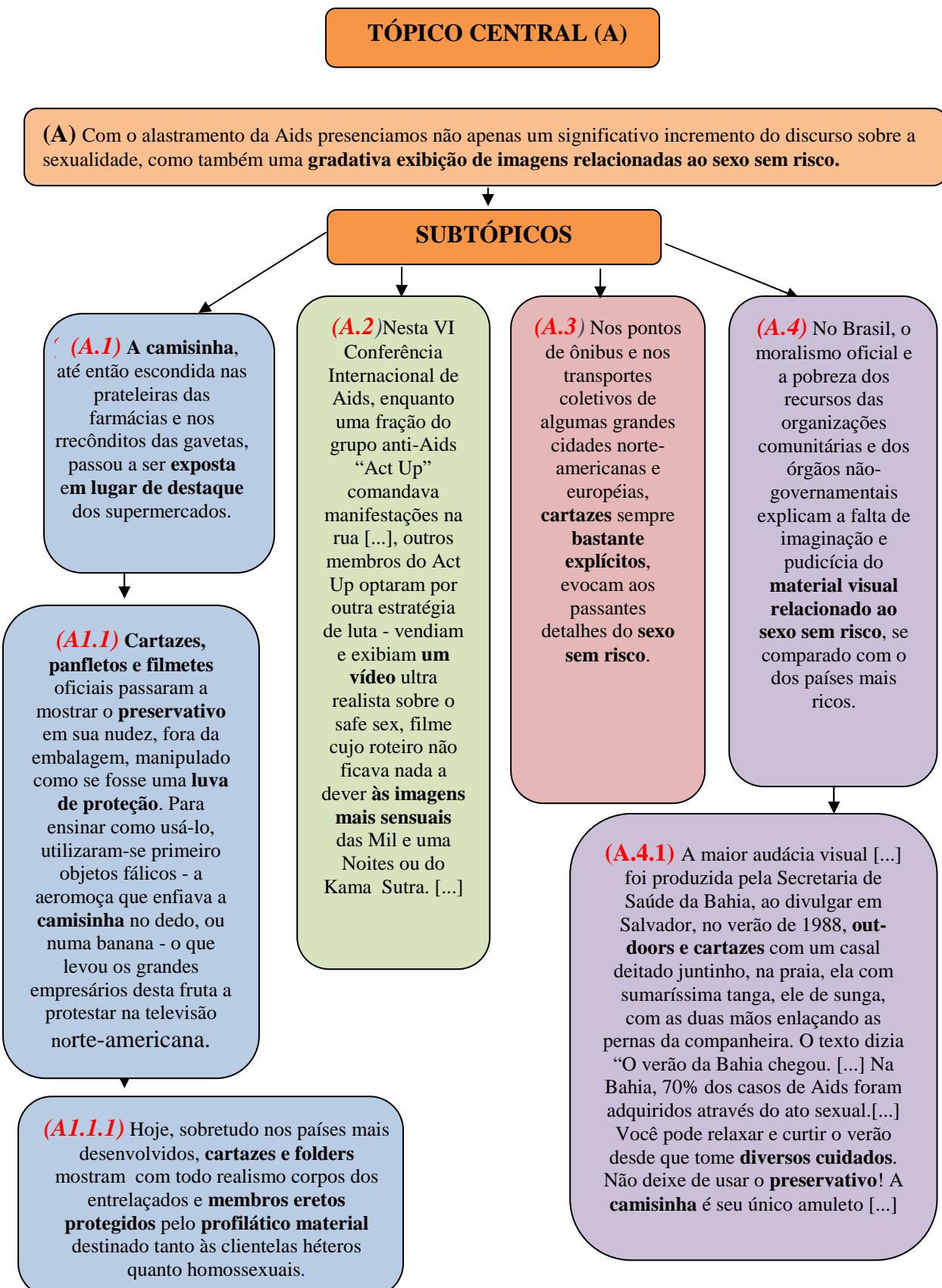


Figura 3 – Organização tópica hierárquica do artigo científico

Segundo o autor, o desenvolvimento do assunto se dá através dos demais conjuntos de enunciados que se seguem à apresentação, ou seja, são postas as evidências que demonstram que *a Aids serviu para liberar a exibição de imagens relacionadas ao sexo sem risco*. Esse conjunto de enunciados está dispostos de forma adjacente (**continuidade**), num processo semelhante ao de uma lista detalhadora (**progressão**). Para vincular a idéia de imagens relacionadas ao sexo, ocorre um **encadeamento dos referentes**, que é a forma empregada para articular esses conjuntos de enunciados, dando-lhe **continuidade**. Por exemplo: **sexo sem risco** vem associado aos referentes **camisinha, preservativo, material profilático, diversos cuidados**; já **gradativa exibição de imagens** (material visual relacionado ao sexo sem risco) vem associado a **cartazes, panfletos e filmetes, cartazes e folders, out-doors e cartazes**. Do ponto de vista interacional, esse mecanismo sinaliza para o tipo de montagem do segmento: introdução e desenvolvimento em partes contínuas.

Segundo ainda Pinheiro (2003) para compreender a organização desse texto, fica evidente que a relação entre tópicos e enunciados se estabelece a partir desses **referentes** supracitados que aparecem na superfície do texto sinalizando para o seu interlocutor. A unidade entre as informações que permite entender o texto como coerente não se estabelece no nível de uma abstração, mas pela atividade formulativa, que gera a organização superficial do texto. A forma como o produtor fez essa montagem facilitou, sobremaneira, a compreensão deste texto pelo interlocutor.

Do ponto de vista da organização textual, esse processo possibilita que os segmentos tópicos e enunciados constitutivos de cada segmento sejam dispostos de forma adjacente na superfície do texto. Com base em um segmento ou em um enunciado se segue outro segmento ou outro enunciado, configurando-se o processo de **desenvolvimento do tópico**.

Além desse movimento textual que o encadeamento de referentes permite, se instaura um movimento interacional, que é a indicação da forma **contínua e progressiva** como as informações devem ser assimiladas. O interlocutor é orientado a perceber a montagem do texto, ou seja, a apresentação do tópico e seu desenvolvimento em partes contínuas, e a interpretar que nenhuma dessas partes é mais relevante ou importante; elas constituem uma espécie de enumeração de diferentes aspectos do tópico.

Observamos ser este artigo científico um texto coerente, uma vez que ele apresenta **continuidade** (retomada de elementos no interior do discurso) e **progressão tópicas** (detalhamento com acréscimo de idéias), segundo Costa Val (1994), uma vez que não

ocorreram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento, prejudicando-lhe o sentido (KOCH, 2004).

Uma vez expostas essas categorias de análises que subsidiarão nossa pesquisa, passaremos a tratar da metodologia.

4 METODOLOGIA

A nossa investigação encontra-se localizada no âmbito da Linguística Aplicada, com ancoragem nas teorias da Lingüística Textual e Análise do Discurso, na visão bronkartiana. O objeto da nossa pesquisa são os relatórios de estágio, selecionados aleatoriamente dos semestres 2007.2 e 2008.01, dos concludentes do Curso de Letras/UFMA, professores de língua materna em formação.

Nossa experiência, como supervisora docente da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa/ Estágio Supervisionado, mostra que, embora tenham passado por toda uma formação, ao longo de quatro anos no Curso de Letras, professores de Língua Portuguesa em formação inicial demonstram problemas de competência textual escrita na produção e organização de gêneros acadêmicos, especificamente em relatórios de estágios, tanto na esfera discursiva (contexto de produção) quanto na esfera textual (organização tópica), com possíveis prejuízos, para o interlocutor, em relação à compreensão do texto.⁴

4.1 O desenhar da Pesquisa

O desenho dessa pesquisa tem como primeiros “rabiscos” nossas inquietações que servem para impulsionar essa investigação, partindo das seguintes questões:

1. Que dificuldades apresentam os professores em formação, quanto à composição dos Relatórios de Estágio, e como estas dificuldades interferem na qualidade da produção escrita?
2. De que maneira o contexto de produção pode interferir na produção do Relatório de Estágio?
3. Que tipo de problema o professor em formação apresenta na organização do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica, e como isso interfere na construção do sentido?
4. Que relação com a escrita tem o professor durante a sua formação?

Essas questões, motivadoras de nossa investigação, têm desdobramentos em hipóteses que a partir dela fazemos:

⁴ Neste estudo, focalizamos problemas textuais e discursivos, mas não nos aprofundamos em questões específicas sobre prejuízos dos leitores em relação ao sentido do texto.

1. O professor em formação desconsidera a importância de cada parte constituinte do relatório, deixando de lado a estrutura composicional e a relevância do papel desempenhado pela introdução, pelo desenvolvimento e pela conclusão, ocasionando, algumas vezes, uma descaracterização desse gênero.
2. O professor de Língua Portuguesa em formação apresenta problemas em relação à esfera discursiva do texto no aspecto concernente à situação de produção e, em função disso, não há uma adequação ao tipo de gênero produzido.
3. O professor em formação apresenta problemas em relação à organização do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica, no que diz respeito à manutenção tópica (garantida pela progressão e continuidade tópicas), comprometendo, dessa forma, a compreensão do texto.
4. A inabilidade com a produção escrita decorre da pouca vivência do professor de Língua Portuguesa com o ato de produzir textos.

Com o propósito de dar conta desses questionamentos, a pesquisa foi dividida em quatro momentos cujos procedimentos adotados foram os seguintes:

1. O primeiro momento da pesquisa aconteceu na sala de aula, no início da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (2008), em que aplicamos um questionário (comportamento de rotina), com o intuito de traçar um perfil do aluno de Letras, professor em formação, no final do curso. Através desse instrumento, fizemos sete (07) perguntas aos estagiários sobre ensino/aprendizagem de língua portuguesa em geral, e, dentre essas, uma (1) especificamente sobre a produção escrita e outra mais didática sobre concepção de ensino de língua portuguesa, totalizando oito (08) questões. A partir desse procedimento de coleta de dados, foi possível ter uma noção de como esse aluno estava chegando na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado, ao final do curso, fazendo-se um diagnóstico superficial em relação à sua formação.

Vejamos o questionário que foi aplicado:

Universidade Federal do Maranhão
 Centro de Ciências Humanas
 Departamento de Letras
 Prática de Ensino de Língua Portuguesa
 Nome do aluno:

QUESTIONÁRIO

1) Você se considera proficiente em Língua Portuguesa?

sim não talvez

2) Se respondeu *não* ou *talvez*, que dificuldades você apresenta?

3) A maior parte do conteúdo de língua padrão que você possui, você acha que foi adquirida através:

(Pode marcar mais de uma opção)

a) do ensino escolar (Fundamental e Médio).

b) do ensino na universidade.

c) como autodidata, através de livros, revistas, filmes e outros.

4) Ao final do curso, você está satisfeito com a formação em Língua Portuguesa adquirida na universidade?

sim não talvez

5) Quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do curso, nas disciplinas de Língua Portuguesa?

6) Você acha que a sua formação foi suficiente para adquirir a proficiência necessária para ser um bom professor de Língua Portuguesa?

7) Você acha que o ensino de Língua Portuguesa na universidade tem privilegiado o ensino de produção escrita?

8) Que concepção de ensino de língua espelha a sua prática? Justifique.

Quadro 2 – Questionário aplicado para delinear o perfil do professor de LP em formação inicial

2. O segundo momento da pesquisa aconteceu, primeiramente, em sala de aula da UFMA e, em seguida, em sala de aula do campo de estágio, onde observamos as aulas dadas pelos estagiários de Letras durante o Treinamento intensivo (UFMA) e durante a Regência de aula (campo de estágio). Este momento teve como propósito ultrapassar o plano do dizer sobre a produção escrita, pois sua principal finalidade foi conhecer e analisar a forma como os professores em formação costumam trabalhar essa produção escrita.

3. O terceiro momento se deu durante a Regência de aula (já no campo de estágio) quando o professor em formação elaborava um projeto, que teria de ser executado durante a sua permanência na escola, e que tinha por finalidade

promover uma dinamicidade no ensino de Língua Portuguesa. Vimos esse momento como uma forma de verificar se o tema “produção escrita” seria contemplado pelo professor- estagiário.

4. O último momento constituiu-se da análise propriamente dita dos relatórios de estágio a fim de verificarmos a adequação desse gênero acadêmico, tanto em relação à sua estrutura composicional (partes que compõem um relatório), com base em Lakatos e Marconi (2003) e Leurquin (2007, 2008), quanto à situação de produção, em relação ao seu contexto discursivo, com base em Bronckart (2007), assim como a sua organização textual no que diz respeito à organização tópica, com base em Jubran et al. (1992) e Pinheiro (2005).

Acreditamos que, além da análise dos relatórios, todos os outros procedimentos nos possibilitaram um melhor entendimento do contexto que antecede a produção escrita do gênero relatório, objeto da nossa análise, uma vez que foi levada em consideração toda a situação de produção que cerca essa escrita, assim como a configuração textual (organização) dos textos analisados, pois, estes só têm sentido ao estabelecerem vínculo com a situação da qual emergiram (prática de estágio).

4.2 Universo envolvido

Selecionamos amostras de relatórios dos alunos do Curso de Letras da UFMA inscritos na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, referentes a dois semestres, 2007.2 e 2008.1, escolhidas aleatoriamente, correspondendo a 17 relatórios. A diversidade dos semestres serviu para mostrar que o problema de escrita detectado nos relatórios selecionados não é supremacia de apenas um período, mas de qualquer um.

Como o estágio vem dividido em quatro etapas, aplicamos o questionário no início da primeira etapa (Introdução ao Estágio). Depois, já na segunda etapa (Treinamento Intensivo), começamos a observação direta das aulas que os estagiários ministraram, como laboratório, aos colegas e a nós, professores. O estagiário deveria ministrar aulas com foco na leitura, na produção (oral e escrita) e na análise linguística dos textos. Nestas aulas, observamos em especial essa seleção da aula para entender, a partir da escolha do estagiário, a relação que ele tinha com a escrita. Continuamos com o mesmo propósito no campo de estágio, durante a elaboração de projetos. Por fim, na última etapa, analisamos os relatórios a fim de verificarmos a adequação do gênero à sua configuração textual (estrutura) e à situação de produção, assim como a sua organização tópica. Nesta etapa, o foco não era mais a relação

do professor em formação, enquanto um formador de produtores de texto, mas sim enquanto um produtor de textos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico. Para atingir nossos objetivos, tomamos como princípio metodológico a análise qualitativa. É uma pesquisa aplicada, pois visa a uma utilização imediata dos conhecimentos produzidos e a verificação dos dados teóricos no quadro da prática; é descritiva, pois fará uma descrição dos fatos; é analítica porque analisamos de forma interpretativista os dados e tiraremos conclusões. E, por fim, é uma pesquisa qualitativa, porque ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas.⁵

⁵ Os dados coletados são muitos e bastante ricos. Estão disponíveis no banco de dados que disponibilizamos na Universidade Federal do Maranhão, sob nossa responsabilidade.

5ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

Terminada a direção de sala de aula, o estagiário conclui todo o processo da prática de ensino, fazendo um relato escrito sobre o espaço de desenvolvimento profissional. Esse documento é o relatório de estágio, onde ele analisa todo o contexto de sua atuação, refletindo, de forma crítica, as práticas educativas experienciadas. Nesse espaço de interlocução, o futuro professor, além de analisar todo o contexto do estágio, costuma explicitar suas crenças e preocupações sobre a profissão.

Esse gênero acadêmico, além de documentar todo o estágio, conforme já mencionado, para futuras intervenções, tanto na UFMA quanto na escola-campo, também é considerado como uma das avaliações de final do estágio.

Nesse capítulo, o nosso intuito é analisar tanto a situação de produção quanto a estrutura composicional desses relatórios e a sua organização tópica.

5.1 O contexto de produção dos relatórios de estágio

Para uma melhor compreensão do contexto de produção dos relatórios de estágio, faremos, nesse primeiro momento, uma breve exposição do contexto situacional, que antecedeu a produção dos relatórios, para que possamos entender melhor a relação do professor em formação com a escrita.

No segundo semestre de 2007, aplicamos um questionário na primeira etapa do estágio, logo no início da disciplina Prática de Ensino, com a finalidade de compor o perfil do aluno de Letras, professor de Língua Portuguesa em formação inicial, com questões que versavam sobre proficiência em língua portuguesa e sobre escrita. Logo a seguir, durante a segunda etapa, já no treinamento intensivo, observamos aulas dadas pelos estagiários, com o intuito de verificar o interesse desse futuro professor pela produção escrita. Em outro momento, no campo de estágio, durante a elaboração de projetos para a escola-campo, verificamos se os temas escolhidos pelos estagiários, para esses projetos, contemplavam também a produção escrita. Utilizaremos esses resultados nesse momento porque nos interessam, em particular, os dados que se referem à relação desse professor com a escrita.

Para isso, inicialmente, destacaremos uma questão do questionário⁶, a qual consideramos relevante para este momento:

⁶ As outras questões serão tratadas no desenvolvimento das análises.

Você acha que o Curso de Letras tem privilegiado o ensino de produção escrita?	
1	<i>A universidade ainda não trabalha nessa perspectiva.</i>
2	<i>Sim.</i>
3	<i>Não. Inclusive pretendo trabalhar na minha monografia sobre esse tema.</i>
4	<i>Acredito que há uma preocupação com a produção escrita</i>
5	<i>Há uma tentativa nesse sentido, mas ainda incipiente.</i>
6	<i>Acho que a produção acadêmica deve ser estimulada.</i>
7	<i>Sim. Existem várias formas de se estudar Língua Portuguesa. E a produção escrita é uma delas.</i>
8	<i>Sim.</i>
9	<i>Na universidade sim.</i>

Quadro 3 – Questionário: o perfil do professor de Língua Portuguesa em formação inicial

Dos 15 estagiários dessa turma, 06 responderam de forma muito vaga ou fugiram ao tema. Dos 9 que responderam ao que foi perguntado, pelo menos 06 afirmaram que o curso tem trabalhado no sentido de privilegiar a produção escrita.

Em relação ao segundo momento, o Treinamento intensivo de aulas, etapa em que os professores em formação têm a possibilidade de escolher o tema da aula que vão ministrar para os colegas de turma, funcionando como uma prévia para a sua prática no campo de estágio, constatamos que, dos 15 estagiários que compunham a turma, apenas 4 deram aulas sobre “produção escrita”. Porém, essas aulas não tinham exatamente o objetivo de levar o aluno a produzir textos escritos. Vejamos:

Objetivos das aulas de “Produção escrita”	
1	Classificar os tipos de redação: descrição, narração e dissertação.
2	Conhecer paráfrases e diferenciar paráfrases (<i>sic</i>).
3	Provocar reflexão sobre o assunto estudado (<i>sic</i>).
4	Identificar as características de textos jornalísticos.
5	Analizar textos jornalísticos.
6	Analizar a estrutura do texto publicitário.
7	Perceber a importância das paródias.
8	Conhecer o conceito de paródias.

Quadro 4 – Objetivos das aulas de produção escrita

No momento subsequente ao treinamento, em que os futuros professores elaboraram projetos exequíveis para as turmas onde iriam atuar na escola-campo, cujo objetivo era promover uma dinamicidade no ensino de Língua Portuguesa nesta escola,

verificamos que, dos 9 professores que optaram por elaborar projetos, somente 3 versaram sobre produção escrita.

O nosso objetivo, em relação a esse contexto que antecedeu a produção dos relatórios, foi desenhar o perfil desse professor-estagiário, alvo da nossa pesquisa, verificando sua relação com a produção escrita, durante o estágio, tanto nas salas de aula da UFMA, quanto na escola campo de estágio. A conclusão a que chegamos, analisando todas essas situações, é que o professor em formação evita, de uma certa forma, trabalhar temas ligados à produção textual escrita. Esse resultado fica bem evidenciado nos professores (em formação inicial) que dão aulas sobre produção escrita sem levar os alunos a escreverem, ou, ainda, naqueles que não contemplam a produção escrita nos seus projetos.

A seguir, trataremos diretamente dos relatórios de estágio, na perspectiva do **Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007)**, para entender como se representam os mundos no contexto de produção.

5.1.1 Os mundos representados nos relatórios

Uma vez compreendido o contexto em que se deu a elaboração dos relatórios, passaremos agora a entender os papéis que exercem os envolvidos nesse gênero acadêmico. Para isso, analisaremos o contexto de produção, segundo Bronckart (2007), que é bastante relevante para a nossa pesquisa, uma vez que trabalha com os mundos representados no texto, que têm um importante papel na construção do relatório de estágio.

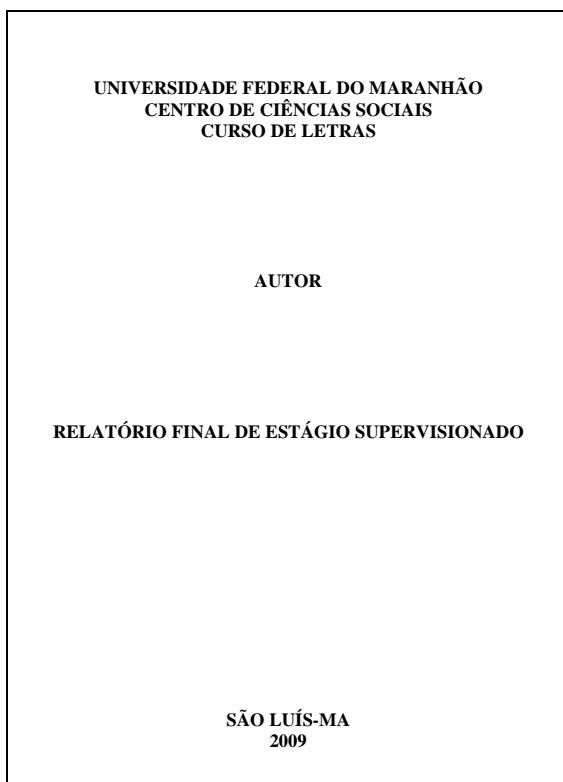
Sendo assim, o autor nos coloca um mundo objetivo (ou físico) referente a parâmetros do ambiente, um mundo social (referente a organização da tarefa regulada por normas), e um mundo subjetivo (referente aos conhecimentos acumulados na caracterização individual). Portanto, a instância responsável pela elaboração de um texto deve ser definida de um ponto de vista físico e também sócio-subjetivo, segundo Bronckart (2007).

- **Representações do mundo sócio-subjetivo**

Souza (2008), utilizando-se da conceituação de Bronckart (2007), afirma que o **contexto sócio-subjetivo do relatório** do professor em formação revela seu papel social no contexto de produção, bem como de seus interlocutores, os professores. Essa situação ocorre em qualquer ação verbal desenvolvida no relatório.

Dessa forma, ao analisar relatórios de estágio sobre o prisma do mundo social, Rodrigues (2002) afirma que a **capa** (assim como a **folha de rosto**) é um **elemento pré-textual** obrigatório responsável pela **contextualização social**. Segundo esta autora, as capas, em geral, devem conter o **título** do relatório (no caso em questão, Relatório Final de Estágio Supervisionado), o **autor**, o nome da **instituição** (e demais setores hierárquicos) a qual o estagiário está vinculado, assim como o **local** e o **ano da produção**. Já a **folha de rosto** deve conter tudo isso e mais o **destinatário social**, o professor de Prática de Ensino. Nessa perspectiva, tanto a capa quanto a folha de rosto são elementos importantes no momento de produção desse gênero.

Nesse sentido, por conta da importância desses elementos, deveria haver no relatório uma melhor contextualização social, já que o texto não se inscreve num vácuo, para ninguém, constando nele, além do lugar social da enunciação, o ser social que o enuncia e o outro ser social a quem ele se destina. Conforme segue:



- a) O nome da instituição (e demais setores hierárquicos)
- b) O nome do autor
- c) Título do relatório
- d) O local e a data.

Figura 4 – Capa

Por sua vez, a Folha de Rosto, como outro fator de contextualização social, também inclui os seguintes elementos presentes na situação de produção dos relatórios:

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS CURSO DE LETRAS</p> <p>AUTOR</p> <p>RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO</p> <p>Relatório apresentado à disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa/ Estágio Supervisionado</p> <p>Professor:</p> <p>SÃO LUÍS-MA 2009</p>	<p>a) O nome da instituição (e demais setores hierárquicos)</p> <p>b) O nome do autor</p> <p>c) Título do relatório</p> <p>d) O local e a data.</p> <p>e) Pequena nota no canto direito da folha, indicando a disciplina a que se destina o relatório.</p> <p>f) Destinatário</p> <p>g) Local e ano</p>
---	---

Figura 5 – Folha de rosto

No *corpus* analisado, percebemos que os relatórios apresentam problemas em relação a esses dois contextualizadores pretextuais (capa e folha de rosto), uma vez que dos 17 relatórios:

- 14 possuíam capa (82,3 %), enquanto 3 não a possuíam (11,1%);
- 08 possuíam folha de rosto (47,5 %), enquanto 09 não possuíam (52,9 %);
- Dos 14, 08 possuíam os dois contextualizadores (47,5%), capa e folha de rosto no mesmo documento; enquanto 06 não possuíam os dois (35, 2 %);
- 09 sem destinatário social (52,9 %), enquanto 08 o possuíam (47,5 %);
- 03 sem a instituição (11,1 %), enquanto 14 a possuíam (82, 3%);
- Apenas 01 estava completo (5,8 %) com todos os constituintes.

RESULTADO DOS CONTEXTUALIZADORES PRÉ-TEXTUAIS										
TOTAL	INCOMPLETO								COMPLETO	
	Capa		Folha de Rosto		Destinatário social		Sem Instituição			
	Com	Sem	Com	Sem	Com	Sem				
02		X		X		X	X			
07	X		X		X					
06	X			X		X				
01	X		X		X				X	
01		X		X		X	X			
17	14	03	08	09	08	09	03			

Quadro 5 – Contextualizadores pré-textuais

Por ser o relatório um gênero de natureza dialógica, ele sempre será dirigido a um interlocutor, num processo interativo (um dos postulados bakhtinianos) sendo, efetivamente, um elo na cadeia das relações sociocomunicativas do processo produtivo, com explícito propósito comunicativo (SOUZA, 2008, p.146).

Esse contexto que envolve o social e o subjetivo pode comportar quatro parâmetros: **o lugar social** (no caso do relatório, o meio acadêmico); **a posição social do enunciador**, que é o papel social que o emissor desempenha na interação (o papel de professor em formação inicial), **o papel social do destinatário** (professor de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado) e **o objetivo** (propósito comunicativo), conforme quadro abaixo:

M U N D O S Ó C I O S U B J E T I V O	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE LETRAS			
	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	Prática de Ensino / Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Curso de Letras UFMA	Alunos ainda em formação acadêmica, voltados para o ensino de Língua Portuguesa que, após vivência no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, relatam sua experiência profissional ao professor de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	Professor de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa que atua como orientador de Prática de Ensino e, por ser o supervisor docente, desempenha o papel de leitor/ avaliador dos relatórios produzidos pelos professores em formação	O objetivo do enunciador é relatar a sua prática (fazer) durante o estágio, demonstrando ao professor de Prática sua competência linguístico-textual (dizer), através do relatório.

Quadro 6 – Mundo Social e Subjetivo: Contexto de produção dos relatórios de estágio

Para uma melhor compreensão dos dados, é necessário considerar os mecanismos que permitem identificar os **produtores e receptores dos relatórios e instituições envolvidas** (RODRIGUES, 2002). No nosso caso específico, conforme já dito, os **enunciadores** são os estagiários de Letras, professores em formação inicial, e os **destinatários** são os professores da disciplina Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e (indiretamente) os professores e coordenadores pedagógicos da escola campo de estágio; e as **instituições envolvidas** são a Universidade Federal do Maranhão UFMA e a escola de Ensino Fundamental, Médio e Técnico, o Colégio Universitário (COLUN), campo de estágio da UFMA.

Dessa forma, se a interação comunicativa implica no mundo social e subjetivo, questionamos:

- 1) Qual o modo de interação em que o texto é produzido?
- 2) Qual é o lugar social da UFMA?
- 3) Que papel social o enunciador desempenha na interação em curso?
- 4) Qual a posição social do destinatário, sabendo-se que ele assume a posição social de professor formador, como receptor do texto?

Ora, sabendo-se de que se trata de uma situação de interação entre o professor de Língua Portuguesa em formação inicial e o professor formador em uma situação de produção de um gênero acadêmico, é o relatório, dentre outros, (fichas de planos de aula, fichas de observação de aulas), um dos gêneros mais requisitados pelos supervisores docentes (professores de estágio da universidade), ao final da disciplina Prática de ensino/ Estágio Supervisionado, seja para verificação do que foi produzido durante o período da prática, como uma forma de prestação de conta (valendo uma das notas), seja para intervenções na escola - campo e no próprio estágio de Letras, contextos em que é produzido.

Nesse sentido, o objetivo dessa interação seria de comunicar, de forma adequada, produzindo no destinatário um efeito de sentido. E, para que o relatório faça sentido, é importante que o enunciador explice o **real objetivo do relatório** de estágio que é o de **descrever os procedimentos utilizados na prática de ensino**, apresentando críticas e sugestões que possam, de alguma forma, intervir na melhoria do estágio, contribuindo, dessa forma, para um redirecionamento na formação dos futuros educadores.

Segundo Souza (2008), o **objetivo** também merece destaque, em virtude de seu direcionamento estar mais voltado para o desenvolvimento da competência linguístico-textual do aluno – pois, no relatório, há **referência ao fazer profissional através do dizer**, embora sejam ações distintas que se complementam. Porém, implicitamente, a formulação desses objetivos pode revelar problemas na composição desse gênero, visto que é o **objetivo** que vai **servir de ancoragem na organização do texto**, porque é ele que vai antecipar e nortear o que vai ser descrito/ relatado ao longo de todo o texto.

Em relação ao objetivo do enunciador, ou seu propósito comunicativo, apesar de não haver um formato padrão, consideramos adequado aquele que possui suficiência de dados como o relatório 1:

RELATÓRIO 1

O presente relatório tem por objetivo apresentar as atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2008, referente às quatro etapas do estágio curricular. A primeira compreende um conjunto de orientações sobre o ensino da língua; a segunda é marcada pela realização de micro e macro aulas simuladas em sala de aula, todas elas realizadas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A terceira etapa compreende a observação de aulas de Língua Portuguesa na escola-campo. A quarta consta de aulas de Língua Portuguesa ministradas no Colégio Universitário – COLUN, Campus. Pretende-se também propor sugestões. (J01)

Quadro 7 – Objetivo adequado

Porém, no corpus analisado, num universo de 17 relatórios:

- 08 não possuem objetivo (47,5 %);
- 06 o possuem de forma vaga, com insuficiência de dados (35,2%);
- apenas 03 se enquadram no que se espera de um objetivo (17,6 %);
- Somando-se os 08 relatórios sem objetivo a 06 com objetivos vagos e incompletos, diríamos que 14 relatórios apresentam problemas em relação a esse item, o que corresponderia a 82,3 % do universo analisado.

Vejamos alguns exemplos:

RELATÓRIO 2

O presente relatório tece comentários a respeito de minhas experiências enquanto estagiária das Línguas Portuguesa e Inglesa nos campo de estágio Colun Campus. E a fazer críticas e sugestões a pessoa do supervisor técnico (sic). (J02)

RELATÓRIO 3

O presente relatório tem como objetivo apresentar as atividades de estágio. (M03)

RELATÓRIO 4

Este trabalho tem como objetivo relatar fatos ocorridos (sic) durante o estágio curricular do curso (sic) de Letras da Universidade Federal do Maranhão, realizado no Colégio Universitário – Colun, Campus do Bacanga, São Luís – Ma (sic). (J04)

RELATÓRIO 5

O presente relatório tem como propósito expor todas as atividades de estágio curriculares (sic) desenvolvidas no COLUN do Bacanga, nas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa durante o primeiro semestre de 2008, onde pude colocar em prática boa parte do que aprendi no decorrer do meu curso. (J05)

Quadro 8 – Objetivos inadequados

No relatório 2 há uma inadequação em relação aos objetivos, porque a principal finalidade do relatório, contida na introdução, não é fazer críticas à pessoa do professor colaborador (professor da escola-campo). Essas considerações sobre o acompanhamento do estágio normalmente estão contidas no desenvolvimento e também podem aparecer na conclusão, onde o estagiário costuma fazer uma avaliação crítica, dando destaque para as

principais dificuldades encontradas. O 3 peca pelo laconismo, pois não há suficiência de dados. No 4 há uma inadequação “fatos ocorridos” e não consta o período do estágio, apesar de situar os lugares sociais: a instituição promotora (UFMA) e o local em que ocorreu o estágio (COLUN). Já o relatório 5 é o que mais se aproxima de um objetivo completo, apesar dos problemas linguísticos, porém ainda não é o que se espera.

Em relação ao enunciador, esse resultado demonstra claramente que os **professores em formação inicial**, em sua maioria, **apresentam problemas na esfera organizacional** desse gênero, no que diz respeito à **situação de produção**, especificamente **na elaboração dos objetivos dos relatórios**, demonstrando dificuldades na escrita para expor com clareza o seu propósito comunicativo.

Essa observação nos leva a constatar a falta de experiência do professor em formação em produzir esse gênero, apesar de ser um gênero discursivo produzido não só em instituições acadêmicas, mas também em outras instituições. **Por desconhecimento da composição do referido gênero, ocorre a omissão de elementos do mundo social, como o lugar social da produção, o destinatário e o objetivo do relatório.**

Em relação aos elementos pós-textuais (referências bibliográficas) que tem articulação com referencial teórico e voz da autoria, de acordo com os 17 relatórios analisados:

- 15 estavam sem referencial teórico (88,2 %), enquanto 02 possuíam algum referencial teórico (12,3 %);
- 14 estavam sem a voz da autoria (82,3 %); enquanto 03 a possuíam (17,6 %);
- 04 estavam sem nenhuma referência bibliográfica (23, 5 %) enquanto os 13 restantes (76,4 %) assim se distribuíam:
 - 02 tinham somente uma referência ao final (11,7 %);
 - 02 apresentavam duas referências ao final (11,7%);
 - 09 apresentavam mais de três referências (52,9 %).

É de se estranhar que **professores em formação**, que fizeram projetos para a sua monografia e já a estão escrevendo, além de outros trabalhos acadêmicos ao longo do curso, **não trabalhem com referencial teórico** e, por conseguinte, **não representem esse referencial através da voz dos autores**. Pelo resultado, percebemos que muitos fizeram a referência bibliográfica, mas **em momento nenhum citam os autores no decorrer do texto**.

No que diz respeito à posição social do receptor, que lhe dá estatuto de destinatário, este é o professor de Prática de Ensino/ Supervisor de estágio que tem como objetivo orientar o aluno na sua prática docente. Essa relação é interessante porque ocorrem dois tipos de avaliação: uma em que o estagiário avalia o acompanhamento dos supervisores (no relatório) e outra em que ele (estagiário) é avaliado, ocorrendo, com isso, uma alternância de papéis. Dessa forma, o relatório de estágio não é só visto como uma possibilidade de reflexão, intervenção e redirecionamento do estágio, mas também como uma das formas de avaliação, em que o estagiário avalia e é avaliado. Na segunda condição, ele é avaliado pelo professor da disciplina, que assumirá o papel de interlocutor/ avaliador desse texto. Sabendo disso, o emissor tem que ter a devida noção do contexto, em que essa situação de interação está inserida. É esperado, então, que ele tenha uma **linguagem compatível com o grau de formalidade que a situação de produção e o tipo de gênero exigem, em função dos papéis exercidos por ele (emissor) e pelo destinatário** (atores sociais), assim como uma adequação ao nível de discurso do gênero em foco.

Posto isso, em função do objetivo dessa interação, partimos da seguinte questão: que imagem do enunciador do texto vai ter o destinatário, sabendo-se que o objetivo do enunciador é relatar a sua prática (o seu fazer) durante o estágio, **demonstrando ao professor de Prática de Ensino sua competência linguístico-textual** (o seu **dizer**), através do relatório, um dos instrumentos de avaliação do seu estágio?

Antevendo esse ângulo da questão, passemos à análise em relação ao parâmetro linguístico-textual dos relatórios:

RELATÓRIO 6

Em todas as etapas do estágio, os estagiários tiveram um grande crescimento no que diz respeito a (regência) sala de aula. Durante todo o curso de Letras, [...] o aluno não sentia-se (colocação pronominal) preparado para lecionar e (pontuação) diante das etapas do estágio, muitos alunos descobriram sua grande paixão pelo profissão, suas habilidades e (pontuação) porque não dizer, novos amigos! (J06)

RELATÓRIO 7

O projeto foi desenvolvido em três dias nos dias 17 e 18 (incoerência) do mês de dezembro foram destinados ao planejamento, o que inclui levantamento bibliográfico, colheita (inadequação vocabular) e seleção do material, compra dos recursos a serem utilizados. (M07)

RELATÓRIO 8

Depois foi distribuído as datas das micro e macro aulas. (concordância e grafia) (J08)

RELATÓRIO 9

Durante o estágio foram observados falhas (concordância) que podem ter sido prejudiciais a alguns estagiários, principalmente para aqueles que ficaram com o terceiro ano. A preocupação do professor do terceiro ano com o vestibular muitas vezes (pontuação) impediu o estagiário de trabalhar com desenvoltura. Podia-se perceber o incômodo que o professor sentia ao ver o estagiário dando aula, quando na verdade (pontuação) o próprio professor gostaria de está (grafia) fazendo essa atividade. As muitas interferências, a inquietação, a falta de disponibilidade e tantas outras coisas. (incoerência). (J09)

RELATÓRIO 10

No dia 8 de dezembro foi ministrada uma aula de literatura 1ª fase do modernismo (pontuação/ e emprego errôneo de inicial minúscula modificando o sentido da palavra), com distribuição de material xerocopiado, onde (articulador inadequado/ e pontuação) apesar de ter sido dois horários (concordância) [...] (J10)

RELATÓRIO 11

O relatório está dividido em três partes, as quais consistem: Introdução ao estágio, Treinamento intensivo, observação e regência. (Incoerência) (J11)

RELATÓRIO 12

Esse período se estendeu de 16/04/08 a 25/04/08 (sic), na qual, (coesão/ coerência - articulação e continuidade - e pontuação) os estagiários visitaram a escola campo de estágio (COLUN) [...] (J12)

RELATÓRIO 13

Sempre me diziam que essa seria a etapa mais trabalhosa do curso...Concordo. Mas (pontuação) esqueceram de me contar que seria a mais recompensadora [...] (informalidade). (J13)

RELATÓRIO 14

Fui muito bem recebido por eles principalmente pela ala feminina (pontuação inadequada) rss (linguagem de Internet: significa risos - informalidade), mas sempre mantive minha postura como professor. [...] Só tenho a agradecer às minhas duas supervisoras, J e M (pontuação) por terem me proporcionando (grafia/ forma nominal inadequada) momentos tão prazerosos que eu jamais imaginei q (linguagem de Internet - informalidade) tivesse no estágio. (pontuação inadequada/ incoerência) Com uma visão além do que é realmente ser professor nos dias atuais. (J14)

RELATÓRIO 15

O prédio da Vila Palmeira está abandonado (pontuação) não tem uma estrutura adequada para comportar os alunos (pontuação) a porta da sala dos professores não fecha mais de tão velha (pontuação) o mato está tomado todo o terreno da escola (grafia/ forma nominal inadequada). O que está faltando para fazer uma limpeza? Isso é uma vergonha. (juízo de valor inadequado para um documento formal) (J15)

Quadro 9 – Infrações linguísticas mais comuns

Os exemplos arrolados são uma mera projeção do **descuido com a linguagem de um gênero formal destinado a um integrante da comunidade acadêmica, o professor universitário**. Fazendo uma análise linguística superficial, nos 17 relatórios, encontramos o seguinte quadro:

INFRAÇÕES LINGUÍSTICAS MAIS COMUNS NOS RELATÓRIOS										
Coesão e Coerência	Informatividade	Paragrafação	Regência	Colocação Pronominal	Concordância	Tempos e modos verbais	Pontuação	Grafia	Acentuação Gráfica	Inicial minúscula/ maiúscula
40	10	6	20	10	10	9	45	26	11	06

Quadro 10 – Problemas de escrita num gênero formal: Infrações linguísticas mais comuns nos relatórios

Desconsideradas as infrações com menos de 06 ocorrências, como redundâncias (05), problemas de contração (04), omissão de palavras (05), inadequação vocabular (04), somam-se, num conjunto, **211 infrações** envolvendo paragrafação, regência, colocação pronominal, concordância, uso de tempos e modos verbais, pontuação, ortografia (grafia e acentuação gráfica), uso de iniciais maiúsculas/minúsculas, coesão, coerência e informatividade, para um universo de 17 relatórios. Essa é uma realidade preocupante em se tratando do professor de Língua Portuguesa em formação inicial.

A linguagem padrão, nesse contexto, seria a mais adequada por entendermos, assim como Bronckart (2007), “o texto como uma marca de representação das atividades linguísticas e essas representações serem uma escolha efetuada à luz dos parâmetros contextuais” (p. 97). Fica evidenciado, no entanto, que, se fosse facultada ao professor em formação uma revisão cuidadosa desses textos, possivelmente uma boa parte dessas infrações poderiam desaparecer. No entanto, acreditamos que os casos mais preocupantes, que se

encaixam no campo da textualidade (coesão/ coerência com problemas que envolvem, principalmente, a continuidade, a articulação e a progressão), 40 ocorrências, não se resolveriam, talvez, apenas com a revisão do texto, posto que denotam problemas estruturais de linguagem.

Talvez falte a esses futuros professores uma melhor noção sobre a dimensão da natureza linguística do gênero textual relatório, que possa levá-los a considerar **a situação de produção como definidora de um nível compatível de linguagem**. Porém, o resultado dessa análise pode denotar não exatamente que houve um problema com a “escolha” do nível de linguagem, com a efêmera ilusão de o estagiário estar exercendo sua liberdade de expressão (**desconsiderando o papel dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação**), mas problemas sérios na formação desse professor, especificamente na escrita, em função de este demonstrar um **mau desempenho em relação à competência linguístico-textual, comprometendo o seu dizer**, através do relatório. O que vai culminar em uma **imagem negativa do enunciador por parte do destinatário**.

Em relação a essa questão, parece que existe um problema bem maior que as infrações linguísticas desse futuro professor, conforme foi verificado no contexto situacional que envolveu essa pesquisa, que é o fato de o professor em formação evitar, de uma certa forma, trabalhar temas ligados à produção textual escrita.

Talvez algumas **dificuldades que transparecem nos relatórios se justifiquem nas respostas apresentadas sobre aprendizagem de língua portuguesa** a partir do questionário aplicado no início do estágio.

QUESTIONÁRIO: O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL	
1	Você se considera proficiente em Língua Portuguesa? sim não talvez
2	Se respondeu não ou talvez , que dificuldades você apresenta?
3	A maior parte do conteúdo de língua padrão que possui, você acha que foi adquirida através: (Pode marcar mais de uma opção). a) do ensino escolar (Fundamental e Médio). b) do ensino na universidade. c) como autodidata, através de livros, revistas, filmes e outros.
4	Ao final do curso, já no estágio, você está satisfeito com a formação em Língua Portuguesa adquirida na universidade?
5	Quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do curso, na aprendizagem de língua portuguesa?

Quadro 11 – O perfil do professor de Língua Portuguesa em formação inicial

Em relação à primeira pergunta, obtivemos os seguintes resultados:

- 08 alunos responderam que **sim**, que se consideravam proficientes em língua portuguesa;
- 06 alunos responderam que **não**;
- 03 responderam **talvez**.

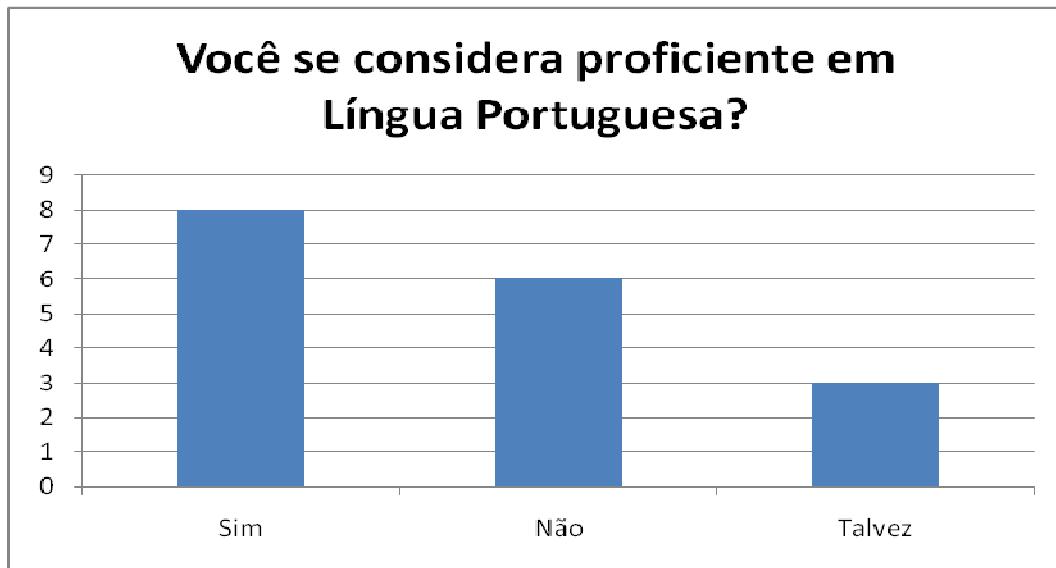


Gráfico 1 – Pergunta 1

Em relação à segunda pergunta (dos que responderam **não** ou **talvez** à primeira pergunta), no total de 09, obtivemos as seguintes respostas:

- *dificuldades de relembrar algumas regrinhas*;
- *falta de experiência em ministrar aulas**;⁷
- *pouco ensino da gramática pela universidade*;
- *vocabulário bastante reduzido*;
- *problemas no estágio de nervosismo e falta de prática**;
- *erro na fala e na escrita*;
- *falta de prática das normas gramaticais*;
- *problemas de regras gramaticais em geral*;
- *falta de relação entre os conteúdos aprendidos aplicados na prática de sala de aula**.

Em relação à terceira pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

⁷ As respostas com asterisco fugiram ao que foi perguntado.

- 15 responderam que a maior parte do que aprenderam de língua padrão adveio do ensino fundamental e médio;
- 06 responderam do ensino da universidade;
- 13 responderam que adquiriram como autodidatas, através de livros, revistas e filmes.

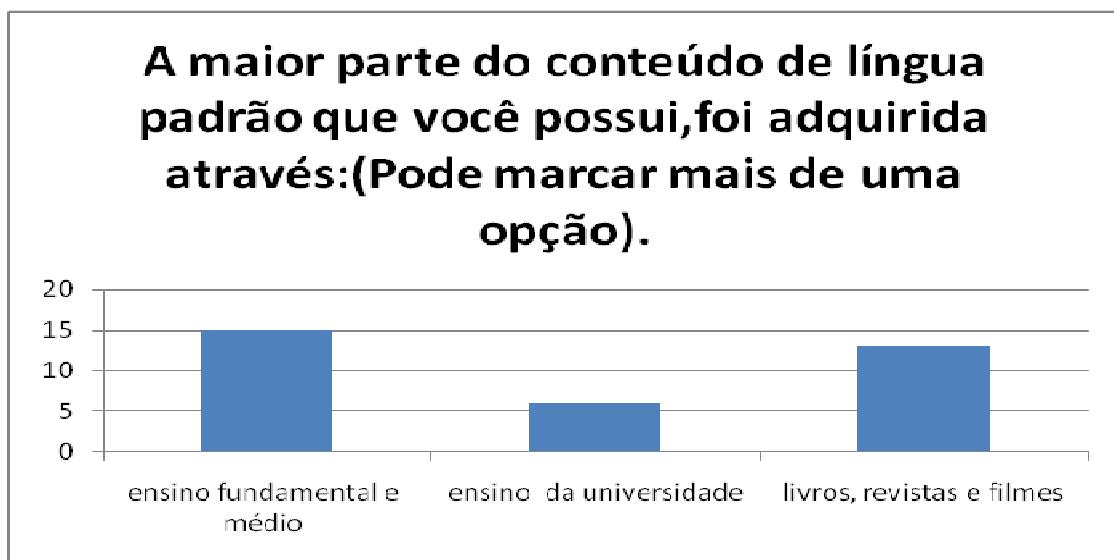


Gráfico 2 – Pergunta 3

Em relação à quarta pergunta, obtivemos o seguinte resultado:

- 01 respondeu que **sim**;
- 11 responderam **talvez**;
- 05 responderam que **não**.



Gráfico 3 – Pergunta 4

Em relação à quinta pergunta (**quais os maiores entraves encontrados por você, ao longo do curso, na aprendizagem de língua portuguesa?**), obtivemos 16 respostas, pois, 01 se absteve de responder, e o resultado foi o seguinte:

- *Falta de produção textual;*
- *Deficiências na produção de ensaio monográfico;*
- *Falta um trabalho com projetos;*
- *O Curso de Letras deveria abordar mais as questões gramaticais da língua;*
- *Ver a gramática de uma forma articulada com a vida cotidiana e não apenas como um conjunto de regras;*
- *Ensino mais voltado para a sociolinguística, gramática padrão abolida;*
- *Estudar mais gramática, para aprofundar conhecimentos, já que serão professores de Língua Portuguesa;*
- *Estudar menos a Linguística, que muitas vezes entra em conflito com o ensino de Língua Portuguesa (sic);*
- *Ensino voltado para a Linguística e para a Literatura, porém que sejam vistos aspectos da norma padrão;*
- *Falta da gramática normativa;*
- *Maior dedicação dos professores;*
- *Indisponibilidade de alguns professores para algumas disciplinas;*
- *Faltam professores;*
- *Professores pouco engajados, greves;*
- *Ensino não voltado para a docência;*
- *Falta compromisso de alguns professores.*

Comparando o que foi respondido pelos professores em formação e a análise dos relatórios no que diz respeito ao descuido com a linguagem em um gênero formal, foi possível ver que os alunos têm consciência das suas limitações em relação à norma padrão, conforme nos mostraram os resultados.

Um outro ponto interessante a ser destacado em relação ao **mundo subjetivo** diz respeito às **marcas de subjetividade** presentes nos relatórios dos estagiários. Souza (2008), em seu estudo sobre gêneros textuais na perspectiva profissional, afirma que “as mensagens vêm sempre carregadas de um ideológico ou vivencial que traduz as idéias do agente social que a produz. Obviamente, isso não exclui as mensagens inerentes ao contexto do trabalho, pois, em toda mensagem, o agente-produtor deixa suas impressões” (p.156).

Nesse sentido, é interessante observar, nos exemplos a seguir, **marcas de subjetividade emergindo na voz do estagiário**, suas expectativas, sua angústia, seu medo, sua insegurança e insatisfação se refletem diretamente no relatório. Essas marcas de subjetividade são claramente evidenciadas em situações ora de confronto ora de afeto, onde há um posicionamento, emocional, quase um desabafo, envolvendo tanto a questão afetiva quanto as relações de poder que se dão no seio da escola, destacadas pelo estagiário através da única possibilidade de posicionamento escrito que lhe resta – o relatório de estágio. Porém, não é exatamente isso que se espera desse gênero acadêmico, pois, enquanto materialidade linguístico-discursiva, ele deve espelhar objetivamente a experiência do estagiário na universidade e no campo de estágio, suas observações e análises de indivíduos críticos, que conseguem estabelecer relações entre as teorias estudadas na graduação e as experiências pedagógicas construídas no campo de estágio.

E, também pelo fato de ser o relatório um gênero acadêmico predominantemente objetivo (só a conclusão é subjetiva) este deveria ser marcado por um grau de formalidade, conforme já visto, inclusive temática, que deve ser regulada em função do seu destinatário. Segundo Bakhtin (2003) essa adequação é necessária, na medida em que “o destinatário é a grande força da produção textual, pois é ele que influencia e formata o enunciado” (p. 38). Em sendo assim, o relatório deveria estar mais adequado à situação de produção com observações mais profissionais.

Vejamos agora as marcas de subjetividade do texto:

RELATÓRIO 16

Na primeira aula observada, os alunos estavam muito dispersos [...] ela escreveu no quadro “O netinho jogou os óculos na latrina”, como era apenas um horário de aula pediu que os alunos procurassem textos que falassem sobre essa frase e elaborassem seu próprio texto sem dar explicações sobre o assunto da aula. [...]

A turma não a respeita como professora, os alunos são muito agitados, não sei se é pelo fato de ser muito jovem e entrar na “onda” deles e usar um vocabulário não adequado em uma sala de aula (sic), pois eu a ouvir (sic) chamar durante a aula um aluno de “Zé ruela” (sic). (J16) (Insatisfação)

RELATÓRIO 17

Aulas de educação física (sic) nos primeiros horários (quem teve essa brilhante idéia?). Os alunos chegam eufóricos e suados, como podem se concentrar para assistir aula? Resultado o professor perde praticamente vinte minutos de aula aguardando a turma recuperar o “fôlego” para enfim iniciar sua aula. (J17) (Ironia)

RELATÓRIO 18

Durante o período em que ministrei as aulas fui bem recebida pelos alunos e supervisoras técnicas. A falta de experiência deixou-me um pouco insegura, mas com o apoio que recebi bons resultados (sic). Elas sempre me acompanharam durante o período de regência, não faltaram a nenhuma aula, eu é que infelizmente tive que me ausentar em duas aulas. (J18) (Insegurança)

RELATÓRIO 19

Iniciei o estágio com a professora E [...] e já de início não me identifiquei com a metodologia utilizada por ela. Na minha primeira aula de observação, estava sendo realizada uma atividade de apresentação de trabalhos [...] uma atividade ótima, não fosse o fato da professora ter distribuído temas aleatoriamente [...] Também não percebi vontade nenhuma dela em me ajudar [...] eu não tinha experiência nenhuma em sala de aula com o Português. [...] eu ligava e ela nunca atendia. Conversei com a professora J e expliquei que havia desistido do estágio. Ela foi contra [...] ligou para a professora M [...] Na nossa primeira conversa, percebi que a professora M era maravilhosa! (J19) (Angústia)

Quadro 12 – Marcas de subjetividade

Assim, os exemplos citados, conforme visto, são bastante subjetivos. Empregar determinado gênero implica conhecer as particularidades do contexto situacional. Os relatórios em questão não estão em acordo com os padrões de linguagem esperados, pois apresentam muitas marcas de subjetividade e posicionamentos muito pessoais, não sendo muito convenientes no contexto de um gênero formal.

Além disso, o produtor precisa ter um conhecimento do arquitemto do gênero relatório conhecendo o lugar social do enunciador e do destinatário, dos objetivos e normas da situação de interação (regras, valores) e do tema que será tratado no texto. Os modelos de gêneros disponíveis no arquitemto nem sempre são adequados, pois exigem conhecimentos específicos do que seja um gênero acadêmico em relação ao seu aspecto composicional e conteudístico dos quais, muitas vezes, o professor em formação não dispõe.

- **Representações do mundo físico da ação**

Em relação ao outro plano, o mundo físico, evidenciado por Bronckart (2007), podemos dizer que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no tempo e no espaço, no caso, **professor da universidade e**

professores em formação inicial; alunos da escola básica e professor da escola básica – que se localizam ora na universidade ora na escola. Portanto, o lugar de produção é a universidade; o momento de produção é ao término do estágio; o emissor (produtor, ou locutor) é o estagiário, professor em formação; o receptor (leitor, destinatário, ou interlocutor) é o professor universitário.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE LETRAS				
MUNDO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	POSIÇÃO DO ENUNCIADOR	PAPEL DO LEITOR
FÍSICO	Prática de Ensino de Língua Portuguesa / Estágio Supervisionado de Letras	Após o final do estágio	Estagiário produzindo um texto destinado a relatar a sua prática de Língua Portuguesa.	Professor de Prática de Ensino/ Estágio supervisionado da UFMA

Quadro 13 – Mundo Físico: Contexto de produção dos relatórios de estágio

O contexto físico de produção dos relatórios permite que se vislumbre os objetivos da ação de linguagem desenvolvida pelos produtores: professores em formação inicial. Obviamente a relação existente entre os próprios interlocutores – estagiários e professor – também interferem na produção linguístico-discursiva do relatório (linguagem padrão, tratamento formal).

Em relação à análise da **situação de produção**, foi possível perceber que os **professores em formação apresentam dificuldades** em especial em torno dos **parâmetros sócio-subjetivos, pré-textuais (capa, folha de rosto e objetivos** do relatório), assim como **apresentam problemas em relação aos constituintes pós-textuais**, mais especificamente nas **referências bibliográficas** que se articulam ao **referencial teórico** e, consequentemente, à **voz da autoria**. Também apresentam **linguagem inadequada**, quer seja pelo descuido no aspecto formal (linguagem não-padrão) quer seja pelas marcas de subjetividade que se infiltram num texto que deveria ser predominantemente objetivo.

No que diz respeito aos envolvidos no processo de interlocução, produtor e interlocutor, parece-nos que **o produtor desconhece o seu papel social e o papel social do seu interlocutor** que, conforme vimos em Bronckart (2007), é a peça-chave da produção do texto. Constatamos, portanto, que **o enunciador não tem a devida noção do contexto em**

que essa situação de interação está inserida, principalmente por não possuir uma linguagem compatível com o grau de formalidade que a situação de produção e o tipo de gênero exigem, em função dos papéis sociais exercidos, ocorrendo uma inadequação ao nível de discurso do gênero em foco.

Em relação ao objetivo do produtor ao escrever o relatório, a análise nos mostrou **problemas na situação de produção no que diz respeito à formulação dos objetivos**. Como consequência, ocorreram **problemas também na organização do relatório como um todo**, pois, é o **objetivo que vai servir de ancoragem nessa organização**, já que é ele que vai antecipar e nortear o que vai ser descrito/ relatado ao longo de todo o texto.

Uma vez tratada a questão de como se articulam os mundos no contexto da produção, na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2007), passaremos a tratar da estrutura composicional do gênero relatório (LAKATOS; MARCONI, 2003) para entender como o produtor do relatório organiza as partes que compõem os relatórios.

5.2 A estrutura composicional do gênero acadêmico relatório de estágio

Como tivemos dificuldade em encontrar uma bibliografia que desse conta do tema relatório de estágio de uma forma mais completa, fomos buscar em Lakatos e Marconi (2003) parte das informações para esse trabalho.

O gênero relatório (a) realiza-se em um texto feito para ser avaliado pelo professor; mas também (b) viabiliza a comunicação entre os interlocutores nele envolvidos e, devido ao contexto de leitura e produção, (c) deve ser origem de posteriores ações educativas (LEURQUIN, 2008). Como gênero acadêmico que viabiliza uma comunicação entre os seus interlocutores, ele precisa possuir uma configuração textual compatível com sua estrutura.

Quanto à sua **estrutura composicional**, segundo Lakatos e Marconi (2003), o **relatório de estágio apresenta elementos textuais, pré-textuais e pós-textuais obrigatórios, tais como: introdução, desenvolvimento e conclusão (textuais), capa e folha de rosto (pré-textuais) e referências (pós-textuais)**. Nessa primeira fase da pesquisa, focalizamos, sobretudo, os **elementos textuais no seu aspecto composicional**, isto é, na composição de suas estruturas (**introdução, desenvolvimento e conclusão**).

Considerando esse aspecto composicional, a análise dos relatórios, objeto desse estudo, levou-nos a constatar que há:

- 5.2.1 **Problemas internos** (quando a parte representada não apresenta uma estrutura adequada para o gênero proposto, não condizendo com seus objetivos);
- 5.2.2 **Problemas de inter-relações entre as partes** que compõem um relatório (quando uma parte não está bem articulada à outra parte);
- 5.2.3 **Problemas na estrutura global dos relatórios** (estruturas atípicas e problemas de demarcação das partes).

Tais constatações são bastante relevantes e, por isso, passaremos a falar de cada uma:

5.2.1 Problemas internos

Em relação aos elementos textuais, por exemplo, o relatório de estágio deveria apresentar a tradicional organização: introdução, desenvolvimento e conclusão. E essas estruturas deveriam estar consoantes com o que se espera delas. Porém percebemos inadequações que comprometem sensivelmente este gênero, senão vejamos:

a) Introdução inadequada

A **introdução**, por exemplo, por ser a seção de abertura do relatório, normalmente deveria apresentar sucintamente as seguintes informações: **exposição resumida do tema a ser tratado** (LAKATOS; MARCONI, 2003), **importância do estágio para a formação profissional**, **informação pontual sobre onde e quando estágio foi realizado**, **apresentação dos objetivos traçados pelo estagiário ao produzir o documento**, e o **anúncio das partes subsequentes** que configurariam essa estrutura formal. No entanto, encontramos introduções com problemas em relação a essa estrutura, como os relatórios abaixo:

RELATÓRIO 20

Este relatório trata das atividades realizadas na disciplina Estágio Curricular de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, no período de 2007.02. As atividades realizadas corresponderam a uma época um tanto conturbada, devido ao atraso do calendário acadêmico, em função de greve, acarretando um desenvolvimento apressado destas (sic).

As atividades foram desenvolvidas da seguinte forma:

Introdução ao estágio:

Consistiu construção (sic) de uma visão geral a respeito do estágio curricular obrigatório e no estudo de textos pedagógicos em sala de aula dentro da UFMA. Como forma de obter maiores informações a respeito da regência na escola.

Treinamento Intensivo:

Esse treinamento está baseado nas micro e macro-aulas regidas pelos estagiários para seu supervisor docente e outros estagiários a fim de melhorar o desempenho do estagiário na escola-campo.

Observação:

A fase de observação se deu na escola-campo.

Regência:

Atividade final exercida na escola-campo.

Ele está dividido em três partes, as quais consistem: Introdução ao estágio, Treinamento intensivo, Observação e Regência. (J20)

Quadro 14 – Problemas internos: introdução inadequada

Em relação ao relatório 20, conforme pudemos observar, apesar da sua introdução possuir alguns elementos próprios dessa estrutura textual, como a **informação pontual sobre onde e quando estágio foi realizado** (*Este relatório trata das atividades realizadas na disciplina Estágio Curricular de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, no período de 2007.02*), esta não possui estruturas como: a **exposição resumida do tema a ser tratado**, a **importância do estágio para a formação profissional**, a **apresentação dos objetivos traçados pelo estagiário ao produzir o documento**, e o **anúncio das partes subsequentes** que configurariam melhor essa estrutura formal. Em relação ao anúncio das partes subsequentes, por exemplo, observamos que o produtor não anuncia o que viria a seguir no desenvolvimento; ele descreve as etapas do estágio (procedimento que caberia ao desenvolvimento e não à introdução). A ausência de informações pertinentes a essa estrutura e a sua descaracterização (descrevendo e não anunciando), permite-nos afirmar que **este relatório não possui uma estrutura compatível com a introdução do gênero acadêmico relatório de estágio**. Isto pode denotar desconhecimento ou falta de prática, por parte do produtor, no trato com esse gênero.

b) Introdução com características de conclusão

Observemos agora as introduções dos relatórios 21, 22 e 23:

RELATÓRIO 21

A experiência do estágio me trouxe muitas surpresas. Algumas boas, outras nem tanto, mas somando tudo, ganhei muito mais do que perdi, se é que perdi alguma coisa. Creio que tudo que vivi teve importância, seja para o meu aprendizado como profissional ou como pessoa.

Essa fase da graduação só me mostrou o quanto é importante sabermos lidar com essa nova etapa, a de ministrar aulas [...] foi fundamental passar por essa “escola” que foi o estágio, para que pudesse ver a importância das coisas que para nós estagiários passam despercebidas, mas que aos olhos dos outros não. (J21)

RELATÓRIO 22

Um vislumbre das nossas impressões, opiniões, expectativas e resultados obtidos com essa disciplina será manifesto nesse relatório final de estágio curricular. (M22)

RELATÓRIO 23

O presente relatório tece comentários a respeito de minhas experiências enquanto estagiária das Línguas Portuguesa e Inglesa nos campos de estágio: Colun Campus e Colun Vila Palmeira. E afazer (sic) críticas e sugestões a pessoa (sic) do supervisor técnico.⁸ (J23)

Quadro 15 – Problemas internos: introdução com características de conclusão

Os relatórios 21, 22 e 23 portam introduções completamente inadequadas para um relatório de estágio. No 21, tanto há emissão de juízo de valor quanto considerações a respeito do estágio, com emissão de opinião sobre o exercício profissional. Portanto, o seu produtor faz uma avaliação crítica, configuração própria da conclusão e não da introdução. O 22, além de não conter as informações próprias de uma introdução, assim como o 21, ainda se dá a prerrogativa de fazer “uma introdução” tão lacônica que parece um fragmento, mais do que sucinto em duas linhas apenas, pecando também no aspecto da informatividade (suficiência de dados). O 23, apesar de apresentar um objetivo (próprio da introdução), faz um arremedo grosseiro de uma conclusão, haja vista “críticas e sugestões” fazerem parte dessa estrutura e não de uma introdução.

⁸ O supervisor técnico é o professor colaborador (professor da escola-campo), enquanto o supervisor docente é o professor formador, da UFMA, que ministra a disciplina Prática de Ensino.

Com base nos quatro exemplos dos relatórios supracitados, podemos perceber que somente os relatórios 20 e 23 apresentam alguns elementos da introdução (**o 20 apresenta informação pontual** sobre onde e quando estágio foi realizado, e **o 23 apenas o objetivo**). A partir daí, passemos aos resultados, considerando a introdução de todo o corpus, constituído de 17 relatórios:

- 03 com configuração de outro gênero (17,6%): 01 (em forma de ata); 02 (em forma de diário);
- 03 relatórios estavam sem a seção de introdução (17,6 %);
- Dos 11 relatórios restantes (64,1%), que apresentavam introdução, observamos que:
 - 08 com seção de introdução incompleta (47,5%), faltando alguma estrutura e 03 (17,6 %) com seção de introdução inadequada
 - 06 possuíam objetivo adequado, 03 estavam sem objetivo, e 02 com objetivo inadequado;
 - 04 faziam anúncio das partes subsequentes, enquanto 07 não anunciavam;
 - 02 indicavam o local e o período da realização do estágio, enquanto 09 não indicavam;
 - 02 falavam sobre a importância do estágio, enquanto 09 não falavam;
 - 07 fizeram exposição sucinta do tema, enquanto 04 não o fizeram.

Resumimos esse resultado no quadro seguinte:

INTRODUÇÃO									
SEM INTRODUÇÃO	COM INTRODUÇÃO						COM OUTRA CONFIGURAÇÃO		
	COMPLETA	INCOMPLETA (11)					ATA	DIÁRIO	
		Com exposição sucinta	Com objetivos	Com importância do estágio	Com local/ período	Com anúncios de partes subsequentes			
3	0	7	6	2	2	4	1	2	

Quadro 16 – Problemas na estrutura da introdução

Então, conforme já dissemos, a introdução tem um papel fundamental na organização do relatório, pois ela sinaliza para o leitor, anunciando o que será tratado ao longo do texto, nas estruturas subsequentes. Quando ocorre algum problema como a falta de alguns elementos próprios dessa estrutura textual, ou ainda, quando, num universo de dezessete relatórios, três sequer apresentam a introdução, e outros três fazem introduções de outros gêneros, incompatíveis com o gênero relatório, e nenhum apresenta uma introdução completa, questionamos quanto à competência escrita desse produtor na construção desse gênero, principalmente porque é a introdução que dará a direção do que será tratado ao longo desse texto. E, se faltam elementos nessa introdução, consequentemente, não haverá uma ancoragem, ocasionando prejuízos de sentido para o interlocutor.

c) Desenvolvimento inadequado

Em relação ao **desenvolvimento**, de acordo com Gonçalves e Biava (2007), o estagiário deverá **relatar e descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio, fundamentando-as a partir de referenciais teóricos**. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (2002), o desenvolvimento é uma das partes mais importantes do texto, em que é esperado, além da **clareza na exposição, um cronograma de execução das atividades desenvolvidas**. A importância do cronograma reside no fato de, além de **descrever as atividades e de definir o período de duração delas**, ele auxiliar na compreensão do relatório, dando uma visão geral das atividades, das observações e comentários sobre elas, assim como dos **procedimentos das diversas etapas de cada trabalho** - como foram efetivamente realizados, os problemas, as soluções encontradas, assim como as melhorias no processo devem ser cuidadosamente apresentados.

Esta parte deve ser dividida em seções e subseções, tantas quantas forem necessárias, e, segundo a norma, **ao iniciar cada capítulo que compõe o desenvolvimento, o produtor deve apresentar o assunto que será tratado**.

Vejamos o exemplo a seguir:

RELATÓRIO 24
<p>1.1 INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO</p> <p><i>A primeira etapa do estágio ocorreu no Centro de Ciências Humanas – no Campus do Bacanga da Universidade Federal do Maranhão. Esta teve início em 20/04/07 com duração de uma semana e teve</i></p>

como principal objetivo, (sic) dar aos estagiários uma visão geral do que viria a ser o Estágio Curricular Obrigatório.

Ainda no período da Introdução ao Estágio podemos entrar em contato com modelos de fichas relatórios que fariam parte do dossiê a ser elaborado na etapa final do estagio (sic).

Próximos a concluirmos a primeira etapa do estágio a turma foi dividida em turnos, matutino – supervisora docente JB e vespertino – supervisora docente VS.

1.2 TREINAMENTO INTENSIVO

O treinamento intensivo foi a segunda etapa do estágio. Ele teve início para os estagiários do turno matutino em: 07/05/07, também realizado no prédio de Ciências Humanas do Campus do Bacanga, UFMA. Os treinamentos foram divididos em micro e macro-aulas, ministradas as (sic) segundas, quartas e sextas de 8 às 12h da manhã.

As micro-aulas e macro-aulas (sic) eram destinadas ao ensino fundamental maior e médio (sic) sendo facultativa (sic) aos estagiários qual assunto e nível de ensino seria ministrado essas aulas (sic) contanto que (sic) se a micro fosse para o ensino fundamental (sic) a macro seria para o médio e vice e versa (sic).

Em ambas as aulas (micro e macro), os estagiários foram observados por seu supervisor docente e colegas, também estagiários. Após essas observações, o estagiário que havia ministrado a aula era avaliado quanto ao seu desempenho durante a aula e elaboração da mesma. Foi um período de ajustes e preparação para o período seguinte na escola-campo.

Antes de partir para as atividades delegadas ao estagiário na escola-campo, todos os estagiários fizeram uma visita ao campo no dia 01/06/07, na qual foram apresentados à estrutura física escolar (sic) e aos supervisores técnicos que os acompanharia. As turmas disponibilizadas na escola foram distribuídas entre os estagiários.

1.3 OBSERVAÇÃO

O período de observação do ocorreu (sic) na escola-campo, no turno matutino, tendo uma carga horária de 10h. A escola-campo escolhida foi o Colégio Universitário do Campus do Bacanga na Universidade Federal do Maranhão.

No período de observação o estagiário deveria assistir às aulas do seu supervisor técnico, na turma que lhe foi delegada. A turma designada ao estagiário AE foi o 3º ano do ensino médio (sic), turma: B (sic). O sistema de parcerias sugerido pela supervisora docente JB nesse caso específico (sic) ocorreu somente em língua inglesa (sic) onde foi compartilhada a turma com a estagiária RA, (sic) já em língua portuguesa (sic) o estagiário se manteve sozinho em Sala (sic) de aula.

1.4 REGÊNCIA

O período de regência (sic) que se iniciou em 11/11/07 em ambas as línguas e se estendeu até o dia 23/08/07 para língua portuguesa (sic) e 24/08/07 para língua inglesa (sic) ocorreu de forma calma e tranquila e equilibrada e bons supervisores técnicos e docentes. é (sic) também digno de nota de menção a estrutura bem organizada da escola onde se percebe uma harmonia e sinergia entre professores e direção, o que torna mais fácil o desenvolvimento das atividades propostas.

Também nesse período foi executado no dia 10/08/07 o projeto (sic) Sendo (sic) os resultados positivos e dentro do que era esperado pelo estagiário. (J24)

Quadro 17 – Problemas internos: desenvolvimento inadequado

O relatório 24 está entre os 12 (doze) que relatavam e descreviam as atividades desenvolvidas no estágio. Este, apesar da **clareza na exposição** e de ser rico em detalhes em relação à **descrição** de cada etapa do estágio, qualidades exigidas para um bom desenvolvimento, não apresenta o **cronograma de execução das atividades** que é de suma importância para auxiliar na compreensão desse gênero, dando uma visão geral das atividades e, por conseguinte, das **observações** e dos **comentários** sobre elas. Além disso, o produtor não se respalda em nenhum teórico que possa autorizar o seu discurso, não havendo, nessa descrição e relato, nenhum **referencial teórico** que possa referendá-lo. Também não encontramos nesse desenvolvimento uma **descrição dos procedimentos**, principalmente na direção de sala de aula, como estes foram efetivamente realizados, **os problemas** e as **soluções** encontrados, assim como a sugestão de **melhorias** durante esse processo.

Em função do exemplo apresentado e da análise completa dos desenvolvimentos dos relatórios, pudemos perceber os seguintes resultados:

- 03 relatórios estavam com **estrutura atípica** em que o desenvolvimento não vinha demarcado enquanto tal (17,6 %); enquanto os 14 (82,3%) relatórios restantes estavam assim distribuídos:
- 02 relatavam e descreviam as atividades desenvolvidas tendo como suportes **referenciais teóricos**, enquanto 12, apesar de relatar e descrever, não se fundamentavam em teóricos;
- 05 apresentavam um **cronograma de execução** das atividades desenvolvidas, descrevendo-as e definindo período e duração, enquanto 09 estavam sem cronograma;
- 10 faziam a **descrição dos procedimentos** das diversas etapas do trabalho, enquanto 04 não descreviam esses procedimentos.

Para uma melhor compreensão, observemos o seguinte quadro:

D E S E N V O L V I M E N T O					
Relato e Descrição		Cronograma		Procedimentos nas diversas etapas	Estrutura atípica
com referencial teórico	sem referencial teórico	com	sem		
2	12	5	9	10	3

Quadro 18 – Problemas na estrutura do desenvolvimento

De acordo com os resultados apresentados, pudemos observar que os 17 relatórios apresentam algum tipo de problema no tocante ao desenvolvimento. Eliminando as 03 estruturas atípicas, em que o desenvolvimento não aparece demarcado, sobram 14 relatórios em que falta algum tipo de estrutura constituinte dessa parte do relatório. **Isso é um forte indicador de desconhecimento dessa estrutura por parte do produtor.**

d) Conclusão inadequada

No que diz respeito à **conclusão**, o estagiário fará suas **considerações a respeito do estágio**, emitindo sua opinião sobre a **contribuição deste para seus conhecimentos e formação profissional**, destacando as principais **dificuldades enfrentadas e sugerindo possíveis mudanças** que poderiam dirimi-las. Devido a isso, a conclusão vai ser a parte do relatório que comprehende os **resultados do trabalho**. E, só por isso, ela vai ter uma constituição específica de acordo com os objetivos apresentados na introdução do relatório. Nela o estagiário deverá falar sobre a **importância do estágio realizado para a sua formação**, fará também uma **análise sobre a disciplina concluída**, dos **conhecimentos adquiridos e das habilidades desenvolvidas**, relacionadas com o estágio. Nessa seção, o estagiário também fará uma **avaliação crítica do acompanhamento do estágio**, assim como **sugestões de como melhorar o curso, a disciplina Prática de Ensino, e a qualidade do estágio, assim como o seu desempenho** (GONÇALVES; BIAVA, 2007, p. 12)

Observemos agora alguns exemplos de relatórios com problemas em relação a essa estrutura:

RELATÓRIO 25

Enfim, o estágio é a concretização de anos de preparação para o mercado de trabalho. É o primeiro contato prático com tudo aquilo que vimos teoricamente em sala de aula e só no período de estágio pudemos colocar em prática. O estágio também poderia ser definido a meu ver como um agradecimento à sociedade pelos anos de estudo que nos foram financiados ou melhor (sic), uma retribuição. O estágio nos torna mais humanos a partir do momento em que nos deparamos com a realidade existente na rede de ensino e suas deficiências.

Estagiar é aprender que apenas teoria não é suficiente para ensinar. É aprender, porém (sic) adaptar essa teoria à realidade do aluno. (J25)

RELATÓRIO 26

O estágio no Colégio Universitário da Vila Palmeira foi um momento importantíssimo de nossas vidas acadêmicas, uma vez que nos colocou em contato real e direto com a realidade da sala de aula,

especialmente da sala de aula de um colégio público. A disciplina Língua Portuguesa ministrada pela professora MP tornaram-se (sic) momentos de aprendizagem, uma vez que a mesma consegue levar a turma à base de muita afetividade e de muito empenho para fazer a educação daqueles adolescentes (sic) dar certo. É honroso ver que existem professores como a professora M, que consegue fazer seu trabalho com zelo, competência e responsabilidade. (J26)

RELATÓRIO 27

Inicialmente apresentamos a importância da prática de ensino: teoria x prática, logo após citamos o teórico Ausubel (sic), com respectivas idéias dos ganchos do conhecimento (sic), os quais dão suportes a novos conhecimentos. O indivíduo não dissocia, mas une todos para fundamentar os conhecimentos.
E também tecemos críticas ao perfil do professor (supervisor técnico) e sua relação com o estagiário.
Enfim, este relatório visa auxiliar os coordenadores da escola Colun e como melhorarem (sic) o nível de relacionamento do supervisor técnico x estagiário. (J27)

Quadro 19 – Problemas internos: conclusão inadequada

Ao analisar as conclusões dos relatórios 25, 26 e 27, observamos o seguinte: o relatório 25 fala sobre a **importância do estágio para a formação**, no entanto, não possui outros elementos necessários para a composição da conclusão desse gênero acadêmico. No relatório 26, apesar de a sua conclusão falar da importância do estágio para a formação, ela não faz uma **análise sobre a disciplina concluída, os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas**. Os únicos comentários que o produtor faz é acerca da disciplina ministrada pela professora da escola-campo. Suas **considerações sobre as dificuldades encontradas** parecem se resumir somente à estrutura física da escola. Ele não dá sugestões de **como melhorar o curso, a disciplina Prática de Ensino, a qualidade do estágio e o seu desempenho**. Já o relatório 27 não apresenta uma estrutura compatível com a estrutura de uma conclusão de relatório de estágio, por não possuir nenhuma parte que a justifique. Além disso, há problemas de coerência, de informatividade e outros afins. Talvez essa última conclusão seja um arremedo grosseiro do gênero resumo.

Vejamos os resultados a que chegamos em relação à conclusão dos relatórios analisados:

Dos 17 relatórios, 02 possuíam conclusões atípicas para um relatório de estágio e 03 estavam sem conclusão. Dessa forma sobraram 12 (70,5 %) conclusões em que faltava algum elemento importante para a sua configuração. Vejamos:

- 09 falavam da importância do estágio para a formação; enquanto 03 sequer mencionavam isso.

- 07 faziam uma análise sobre a disciplina concluída, os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas; enquanto 05 não faziam o mesmo.
- 07 relatavam dificuldades encontradas e davam sugestões; enquanto 05 não relatavam.
- 08 faziam uma avaliação crítica do estágio como um todo; 04 não faziam.

Para uma melhor compreensão, observemos o seguinte quadro:

C O N C L U S Ã O					
Importância do estágio para a formação	Análise sobre a disciplina, conhecimentos adquiridos e atividades desenvolvidas	Dificuldades encontradas e sugestões	Avaliação crítica	Conclusão atípica	Sem conclusão
09	07	07	08	02	03

Quadro 20 – Problemas na estrutura da conclusão

5.2.2 Problemas de inter-relação entre as partes que compõem o relatório (articulação entre as partes)

Segundo Gonçalves e Biava (2007), é a introdução, enquanto abertura do trabalho, que tem que apresentar claramente o objetivo do enunciador, sua finalidade, sua aplicação (relato da experiência vivenciada), o tema que será abordado, onde e quando aconteceram as atividades, enfim, é na introdução que esse objetivo tem que vir bem definido, pois ele vai ser um elemento norteador que vai servir de referência para todas as outras partes do relatório. Dessa forma, além de **a introdução** preparar o leitor para a leitura, anunciando e antecipando resumidamente, as principais partes do texto, definindo e justificando o assunto, ela também **vai ser responsável em promover a articulação do desenvolvimento e da conclusão em função dela**. Se os relatórios apresentarem problemas na introdução, isso, certamente, vai-se refletir no desenvolvimento e na conclusão, que são **estruturas que estão articuladas à introdução**, podendo, com isso, comprometer o texto como um todo.

a) Problemas de articulação entre desenvolvimento e introdução

Na análise do corpus, fizemos a seguinte observação: se, dos 17 relatórios, 03 estavam sem introdução e outros 03 estavam com uma configuração de introdução inadequada para o gênero relatório, sobraram 11 relatórios com introdução. Desses 11, 06 possuíam objetivo, 02 estavam totalmente sem objetivo e 03 o possuíam de forma incompleta (com insuficiência de dados). Dessa forma chegamos ao seguinte resultado:

- Em 05 relatórios (29,4 %) o desenvolvimento se articulava ao objetivo da introdução; enquanto em 06 (35,2 %) não havia qualquer articulação nesse sentido.
- 04 (23,5 %) se articulavam ao anúncio das partes subsequentes contidas na introdução; enquanto 07 não se articulavam (41,1 %).
- somando 09 (52,9 %) relatórios em que havia algum tipo de articulação do desenvolvimento com a introdução (pelo objetivo e pela anúncio das partes subsequentes);
- 02 relatórios possuíam desenvolvimentos totalmente desarticulados da introdução (12,3 %).

Vejamos alguns exemplos:

RELATÓRIO 28

INTRODUÇÃO

Um vislumbre das nossas impressões, opiniões, expectativas e resultados obtidos com essa disciplina será manifesto nesse relatório final de estágio curricular.

INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO⁹

Esta etapa durou uma semana e consistiu na apresentação do Programa de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras Licenciatura pela professora e coordenadora de estágio, JB. (sic) Através de palestras e orientações sobre o estágio em si (sic), o que seria, suas etapas, sua forma de avaliação, campos de atuação, supervisores docentes, produtos e documentos a serem produzidos e entregues em tempo hábil (sic).

A coordenadora J de forma clara e objetiva, (sic) orientou os alunos acerca dessas informações, contando com a colaboração da Professora V. Nesta etapa houve a divisão das turmas entre MA e J na segunda etapa, referente ao treinamento intensivo (sic) entre MA, JB e DS nas etapas subsequentes.

COLUN

O campo de atuação COLUN, situado nas dependências da Universidade Federal do Maranhão, possui um ano de existência. Porém, mesmo de construção recente, já apresenta problemas a nível estrutural, como sala mal-climatizadas (sic), com a acústica ruim, muitas vezes os ruídos de regiões externas inviabilizam o processo educativo, entre outras deficiências.

Em relação aos recursos humanos (sic) observamos uma boa recepção por parte dos funcionários da instituição. No

⁹ Início do desenvolvimento.

que se refere especificamente ao supervisor técnico, observamos apenas um ponto negativo: o fato de atrasar-se em algumas aulas, sendo justo ressaltar que ele é um profissional competente, sério, compromissado e bom no que faz.

OBSERVAÇÃO ANALÍTICO-CRÍTICA

Foi nessa etapa que conhecemos o campo de atuação, seu funcionamento, algumas medidas a serem tomadas como regras, horários de aula, recursos humanos, como supervisores técnicos, a coordenação pedagógica e outros funcionários da escola, e claro a turma com quem dividimos aproximadamente dois meses e quinze dias de trabalho conjunto no espaço escolar [...]

AS AULAS

Ministraramos um total de quarenta horas-aula e formulamos um projeto executado em torno de dez horas. As aulas foram um importante momento de interação em que tentamos construir juntos (estagiário - aluno) o conhecimento. Contudo, percebemos algumas falhas nesse processo: um rigor exagerado na tentativa de impor respeito, a tentativa de acertar o tom de voz, a questão de ter mais paciência e compreensão, aos poucos fomos descobrindo alguns erros, evitando-os o máximo possível, a fim de melhorarmos a nossa prática de ensino. [...]

PROJETO

O projeto foi desenvolvimento em três dias: 17 e 18 do mês de dezembro foram destinados ao planejamento, o que inclui levantamento bibliográfico, colheita e seleção do material, compra dos recursos a serem utilizados, e definição do procedimento metodológico a ser aplicado. O dia 19 de dezembro foi o dia da execução do projeto em questão. O contato diário com os alunos e a proximidade do exame vestibular fez com que sentíssemos a necessidade de explicar-lhes os problemas e consequências dos vícios de linguagem, que são comuns e corriqueiros em nossa vida cotidiana. (J28) [...]

Quadro 21 – Problemas de articulação entre desenvolvimento e introdução

O relatório 28 é um exemplo de total **desarticulação entre desenvolvimento e introdução**, pois, por mais que esse desenvolvimento possua uma exposição bastante clara e crítica, onde há descrição dos procedimentos somada a observações e comentários, o fato de esse relatório apresentar problemas na introdução, uma vez que esta não possui uma configuração adequada para um relatório de estágio, vai-se refletir no desenvolvimento e, consequentemente, no relatório como um todo. Portanto, esse relatório está entre os 5 cujos desenvolvimentos estavam totalmente desarticulados da introdução.

b) Problemas de articulação entre conclusão e introdução

Em relação à **articulação da conclusão à introdução**, observamos o seguinte resultado:

- Dos 17 relatórios, 02 tinham conclusão atípica e 03 estavam sem conclusão. Dessa forma, sobraram 12 relatórios com conclusão. Destes:
 - 02 (11,3 %) possuíam alguma articulação com a introdução, enquanto 10 conclusões estavam totalmente desarticuladas (58,8 %).

Vejamos um exemplo dessa desarticulação:

RELATÓRIO 29

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar as atividades de estágio. Este é dividido em quatro etapas. A primeira etapa compreende uma fundamentação teórica, a segunda é marcada pela realização de micro e macro aulas simuladas em sala de aula, a terceira compreende a observação de aulas de Língua Portuguesa na escola-campo e a quarta consta de aulas de Língua Portuguesa no Colégio Universitário – Vila Palmeira. As atividades desenvolvidas e apresentadas neste relatório permitiram a aquisição de experiência e observação da prática de magistério.

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

2.1 Introdução ao estágio: Diretrizes para a Prática de Ensino

A primeira etapa do estágio teve início em 10/09/07 e se estendeu até 03/01/08.

Essa etapa foi marcada por orientações sobre como planejar as aulas, informações a respeito do processo avaliativo da disciplina e entrega de manuais de como elaborar o relatório final e compor o portfólio a ser entregue no final do Estágio Curricular.

2.2 Treinamento Intensivo: Prática simulada de aulas

Nessa etapa, que perdurou de 17/09/07 a 19/10/07, os estagiários ministraram aulas aos próprios colegas servindo como um preparatório para as aulas a serem ministradas na escola-campo.

Cada estagiário ministrou duas aulas simuladas: uma micro com conteúdo referente ao Ensino Fundamental e uma macro aula (sic) com conteúdo referente ao Ensino Médio. [...]

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi fundamental para a aquisição de conhecimentos práticos, uma vez que o convívio escolar permitiu o desenvolvimento da formação profissional dos estagiários.

A confrontação da teoria com a prática, diga-se realidade educacional brasileira (sic), proporcionou a reflexão acerca do valor do educador para uma nação. A estrutura da escola-campo e a sua inviabilidade em receber os alunos dignamente reforçaram o empenho dos estagiários em desenvolver aulas relacionadas ao cotidiano dos alunos, inserindo-os e motivando-os no processo educativo.

O estágio, dessa forma, revelando a precariedade das escolas públicas, possibilitou também a percepção da importância dos educadores, já que estes mesmo mal-remunerados (sic), persistem na dura batalha de ensinar além das matérias escolares, valores éticos aos seus educandos. (J29)

Quadro 22 – Problemas de articulação entre a conclusão e a introdução

Para melhor compreensão, observemos o seguinte esquema:

PROBLEMAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS PARTES DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO E S T R U T U R A DO RELATÓRIO 29		
INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
<p>1. O presente relatório tem como objetivo apresentar as atividades de estágio. Este é dividido em quatro etapas. A primeira etapa compreende uma fundamentação teórica, a segunda é marcada pela realização de micro e macro aulas simuladas em sala de aula, a terceira compreende a observação de aulas de Língua Portuguesa na escola-campo e a quarta consta de aulas de Língua Portuguesa no Colégio Universitário – Vila Palmeira.</p> <p>As atividades desenvolvidas e apresentadas neste relatório permitiram a aquisição de experiência e observação da prática de magistério.</p>	<p>2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</p> <p>2.1 Introdução ao estágio: Diretrizes para a Prática de Ensino</p> <p>A primeira etapa do estágio teve início em 10/09/07 e se estendeu até 03/01/08.</p> <p>Essa etapa foi marcada por orientações sobre como planejar as aulas, informações a respeito do processo avaliativo da disciplina e entrega de manuais de como elaborar o relatório final e compor o portfólio a ser entregue no final do Estágio Curricular.</p> <p>2.2 Treinamento Intensivo: Aulas simuladas</p> <p>Nessa etapa, que perdurou de 17/09/07 a 19/10/07, os estagiários ministraram aulas aos próprios colegas servindo como um preparatório para as aulas a serem ministradas na escola-campo.</p> <p>Cada estagiário ministrou duas aulas simuladas: uma micro com conteúdo referente ao Ensino Fundamental e uma macro aula (sic) com conteúdo referente ao Ensino Médio. [...]</p>	<p>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>O estágio foi fundamental para a aquisição de conhecimentos práticos, uma vez que o convívio escolar permitiu o desenvolvimento da formação profissional dos estagiários. A confrontação da teoria com a prática, diga-se realidade educacional brasileira (sic), proporcionou a reflexão acerca do valor do educador para uma nação. A estrutura da escola-campo e a sua inviabilidade em receber os alunos dignamente reforçaram o empenho dos estagiários em desenvolver aulas relacionadas ao cotidiano dos alunos, inserindo-os e motivando-os no processo educativo.</p> <p>O estágio, dessa forma, revelando a precariedade das escolas públicas, possibilitou também a percepção da importância dos educadores, já que estes mesmo mal-remunerados (sic), persistem na dura batalha de ensinar além das matérias escolares, valores éticos aos seus educandos.</p>
<p>1. Apesar de estar incompleta, não apresentando uma informação pontual sobre onde e quando o estágio foi realizado, assim como não há o anúncio das partes subsequentes, como caberia a uma introdução, esta estrutura expõe o objetivo do relatório que é, segundo o produtor, apresentar as atividades do estágio, seguido de uma breve exposição sobre cada etapa. Esse objetivo vai nortear o desenvolvimento, articulando esta estrutura à introdução.</p>	<p>2. Apesar de não apresentar todos os elementos que caberiam a um desenvolvimento, como cronograma, observações e comentários, o produtor se atém à descrição de cada etapa do estágio, conforme anunciado na introdução, ocasionando uma certa articulação entre desenvolvimento e introdução.</p>	<p>3. Esta conclusão fala da importância do estágio, porém, não faz uma análise sobre o estágio concluído. Parece que, além da importância dos educadores, mesmo mal-remunerados, a única dificuldade que o estagiário encontrou foi a “precariedade da escola-campo”. não havendo outras considerações sobre a sua experiência de estágio, as dificuldades encontradas e uma avaliação crítica dessa experiência, como caberia a uma conclusão. Também não faz a retomada do que é anunciado na introdução e descrito no desenvolvimento: as etapas. Desta forma, não apresenta qualquer articulação com o objetivo apresentado na introdução.</p>

Quadro 23 – Problemas de articulação entre as partes do relatório

Portanto, ao analisar o relatório 29, observamos, em primeira instância (antes de falar no fator articulação), que a sua introdução não possui suficiência de dados, mediante o

que se espera de uma introdução do gênero relatório de estágio. Se verificarmos bem, desde o objetivo traçado pelo estagiário, ao produzir o documento, já se evidencia um certo laconismo (*O presente relatório tem como objetivo apresentar as atividades de estágio*), posto que ele, enquanto produtor do texto, não vai só ter como objetivo apresentar as atividades de estágio, mas refletir sobre elas, detalhando sobre a sua vivência e experiência nesse estágio. Além disso, apesar de a introdução ser uma exposição resumida do tema a ser tratado, faltam outros elementos próprios dessa parte, como: a **importância do estágio para a formação profissional, uma informação pontual sobre onde e quando estágio foi realizado e o anúncio das partes subsequentes**. Ora, apesar de a estrutura interna dessa introdução apresentar problemas, o que poderia dificultar na direção de todo o resto do texto, ocorre uma certa articulação do desenvolvimento com esta introdução, pois, conforme anunciado nesta estrutura, o produtor passa a apresentar, no desenvolvimento, as etapas do estágio. No entanto, **não há articulação da conclusão em relação à introdução e ao desenvolvimento**.

5.2.3 Problemas na estrutura global dos relatórios (estruturas atípicas e problemas de demarcação das partes)

Um outro problema encontrado, além dos problemas internos e de articulação/inter-relação já arrolados, são aqueles que vão influenciar na estrutura global dos relatórios: a) estruturas atípicas (introdução, desenvolvimento ou conclusão descaracterizados, em função de outra configuração) e b) problemas de demarcação das partes que constituem um relatório (introdução, desenvolvimento e conclusão).

a) Estruturas atípicas

- Introdução que se aproxima da configuração do gênero ata

RELATÓRIO 30

Início dia 17/03/08, Segunda Feira

Aos dezessete dias do mês de março no 3º piso do Centro de Ciências Humanas foi iniciado o período de estágio dos acadêmicos do curso de Letras do 8º período de 2008.1. Naquele momento aconteceu o primeiro encontro entre estagiários e supervisor docente. Foram realizadas as formalidades convencionais de apresentação. Os supervisores docentes de Língua Portuguesa eram compostos por JB, DS e MA. Os estagiários eram aproximadamente em número de trinta. Sob a coordenação de JB. Nesse dia a coordenadora JB fez as apresentações (sic) a respeito do estágio e esclarecimentos sobre o mesmo. (J30)

Quadro 24 – Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (ata)

- O “relatório” com configuração de diário

RELATÓRIO 31

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Estágio: Português

Dia: 07/11/07

A aula foi iniciada com a correção de atividades sobre complemento verbal e nominal, transformação de verbos em nome com acréscimo da terminação -ão.

Ao término da correção, com a exposição de pares de palavras parônimas (como peão e pião), o alunos identificavam a diferença entre estas.

Atividades para casa: exercícios xerocados.

Dia: 08/11/07

A aula foi iniciada com a correção dos exercícios xerocados entregues na aula anterior, embora tenha sido atrasada, pois os alunos não tinham respondido: alguns alunos foram chamados para responderem as questões.

No segundo horário, os alunos copiaram os exercícios contidos no livro (visto que muitos alunos não têm o livro didático.[...]

Dia 03/01/08

Houve a aplicação da prova do 4º bimestre. Devido ao baixíssimo desempenho dos alunos, a estagiária juntamente com a supervisora técnica decidiram aplicar uma nova prova. (sic) (J31)

Quadro 25 – Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (diário)

O relatório 31 é *sui generis*, por possuir problemas de toda ordem na sua estrutura global, não só porque apresenta uma configuração do gênero diário, cujo título é “Atividades desenvolvidas”, mas também por não demarcar as partes que o constituem, como introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, este não apresenta os componentes pré-textuais obrigatórios, capa e folha de rosto, portanto, não apresentando o nome da instituição, a disciplina e nem o destinatário (assunto que foi tratado na situação de produção), nem os pós-textuais (referências bibliográficas), possuindo somente o nome do estagiário acompanhado de um relato que diz respeito somente à direção de sala de aula.

Vejamos outro exemplo de estrutura atípica:

RELATÓRIO 32

1. ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O estágio curricular obrigatório do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão segue todas as etapas e medidas previstas em Lei para que haja as condições necessárias para a execução deste.

“Para que o estágio alcance suas finalidades, associando o processo educativo à aprendizagem, precisa ser planejado, executado, acompanhado e avaliado dentro de diretrizes bem definidas e estar de acordo com os pressupostos que norteiam os projetos pedagógico (sic) de cada curso e com todas as condições dispostas pela legislação sobre o assunto. (<http://www.ucb.br/uade/estacur.htm>)

As regulamentações sobre o estágio curricular no ensino superior encontram-se nos dispositivos oficiais como:

- *Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 19/77 – dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de Ensino Profissionalizante e Supletivo e dá outras providências.*
- *Decreto nº 87.947 de 18 de agosto de 1982 – regulamenta a lei nº 6.494/77.*
- *Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001 – dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.*

O estágio ao final do curso dá a oportunidade ao aluno de colocar em prática os conhecimentos adquiridos por ele ao longo dos 8 semestres de curso que por ele ao longo dos 8 semestres de curso que por ele foram vivenciados.

“O Estágio Curricular se insere na lógica da organização social do trabalho. Como instrumento de integração, constitui-se numa atividade centrada no homem como ser ativo e capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. É também uma atividade de relacionamento humano comprometida com os aspectos afetivos, sociais, econômicos e capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. É também uma atividade de relacionamento humano comprometida com os aspectos afetivos, sociais, econômicos e, sobretudo, político-culturais, porque requer consciência crítica da realidade e suas articulações”. (<HTTP://www.ucb.br/uade/estacur.htm>)

Dessa forma retribuindo para a comunidade uma parte do que foi investido na formação desse futuro profissional. (J32)

Quadro 26 – Problemas na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (leis que regulamentam o estágio)

O relatório 32 está entre os três casos atípicos, não pertencentes exatamente ao gênero relatório de estágio, encontrados entre os 17 (dezessete) relatórios analisados. Este não obedece a nenhum critério de composição das partes que deveriam estruturar esse documento. Portanto, além de não apresentar a configuração compatível com esse gênero específico, o seu conteúdo temático, apesar de falar de estágio, **foge ao que se espera que normalmente seja tratado num relatório da disciplina Prática de Ensino/ Estágio supervisionado: as etapas preparatórias que antecederam ao estágio propriamente dito na escola-campo, o perfil da escola-campo, a relação escola-comunidade, com descrição das atividades desenvolvidas não só nas salas de aula, mas na escola como um todo, dos**

recursos humanos e dos eventos pedagógicos, caracterização social da turma, interação professor/ aluno, metodologia utilizada, processos de avaliação, planejamento, recursos utilizados. Ele fica circunscrito às leis que regulamentam o estágio curricular.

b) Problemas de demarcação das partes que constituem um relatório

Também há relatórios em que não ocorre a devida divisão ou demarcação das partes ou seções (com seus devidos títulos), as quais deveriam constituir esse gênero. É o caso do relatório 32 transcrito abaixo:

RELATÓRIO 32

O estágio curricular tem início no dia 17/03/08, fazendo parte da primeira etapa palestras e orientações sobre o ensino de língua, elaboração de planos de ensino de aula (sic) e o processo de avaliação que encerraria no dia 20/03/08.

A segunda etapa, que consiste no treinamento intensivo: práticas simuladas de aulas, tendo início dia 24/03/08, com a apresentação de aulas simuladas em língua portuguesa e literatura, tendo entre estas algumas aulas chamando (sic) bastante atenção como a sobre formação de palavras...

Outra aula bastante interessante foi proposta por S...sobre narração, que através de textos e esquemas montados no quadro pôde mostrar e facilitar a compreensão de um corpo de texto....

Tendo como crítica para essa segunda etapa, pode-se dizer que é uma etapa de extrema importância, pois, como ponto positivo, possibilita dar noção de uma realidade que estar por vir...

A partir do dia 14/04, dá-se início à observação analítico-crítica no COLUN-CAMPUS, onde se ficou responsável pelo 3º ano B. No dia 14/04 foi dada aula de Redação. Dia 16/04, Oração Subordinada Adverbial. Dia 17/04, Modernismo (Semana de Arte Moderna). Dia 21/04. Redação (Causa e Conseqüência). Dia 31/04, Acentuação Gráfica. E dia 05/05, Modernismo (Semana de Arte Moderna-Conclusão).

A partir das observações feitas em sala de aula, pode-se (sic) constatar que a metodologia empregada pelo professor J é inovadora e dinâmica, pois, através de uma linguagem fácil e o bom relacionamento com os alunos, há uma facilitação de aprendizado mesmo com assuntos maçantes como as orações reduzidas...

A partir do dia 06/05 comecei a direção de sala de aula com acentuação gráfica, pôde-se que a recepção foi boa dos alunos (sic), neste dia ministrei a mesma aula dada na micro-aula com macete pra regra de acentuação...

No dia 08/05 foi ministrada uma aula de literatura 1º (sic) fase do modernismo (sic), com distribuição de material xerocopiado e montado de acordo com o objetivo e metodologia propostos no plano. [...]

No dia 16/06 trabalhou-se interpretação textual, no dia 18/06 foi visto crase, nos dias 20 e 23 foi visto concretismo introdução, no dia 27/06 foi visto coesão textual sendo esta a ultima (sic) aula apresentada.

(J14)

Quadro 27 – Problemas na estrutura global dos relatórios: não-demarcação das partes como um todo

Ou o relatório 33 *sui generis* por não apresentar a divisão introdução e desenvolvimento separadamente, como caberia a este gênero, **delimitando somente a conclusão**, mesmo não sendo esta uma espécie de **resumo crítico** das ações executadas, ou não fazendo uma **análise sobre a disciplina concluída**, sobre os **conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas**. Também por não fazer as devidas **considerações sobre as dificuldades encontradas** na realização do seu estágio ou sobre o **acompanhamento desse estágio**, assim como não dando **sugestões de como melhorar o curso, a disciplina Prática de Ensino** ou o seu **desempenho**. O único elemento aí presente é a **importância do estágio para a formação do estagiário**.

Senão vejamos:

RELATÓRIO 33

O presente relatório tem como propósito expor todas as atividades de estágio curriculares (sic) desenvolvidas no COLUN do Bacanga, nas disciplinas Língua Portuguesa e Inglesa durante o primeiro semestre de 2008, onde pude ter uma colocar em prática (sic) boa parte do que aprendi no decorrer do meu curso. Sempre me diziam que essa seria a etapa mais trabalhosa do curso...Concordo (sic). Mas esqueceram de me contar também que seria a mais recompensadora, pois saímos da teoria da sala de aula para encarar de frente aquilo a que havíamos escolhido (sic) como profissão, ou seja, sermos educadores. Na primeira semana de estágio, tivemos um panorama das normas e formalidades onde foi nos esclarecimento (sic) sobre carga horária, a ida ao campo para observação, fundamentação teórica, elaboração de plano de aula, além de valiosas informações sobre atividades específicas sobre a realidade do estágio.[...]

Conclusão

Todo o estágio foi muito recompensador, pois além de me preparar para o mercado de trabalho, me fez (sic) repensar sobre a responsabilidade do educador. Durante esse período, aprendi que ser professor vai além de saber utilizar técnicas didáticas, aplicar provas, fazer planejamento etc. Ser professor é fazer de si mesmo uma janela aberta para o outro. É mostrar o caminho certo, é formar gerações, propiciar o questionamento e abrir portas do saber. Ser professor é lutar pela transformação. (J15)

Quadro 28 – Problemas na estrutura global dos relatórios: não-demarcação da introdução e do desenvolvimento

Então, fazendo um resumo do **caráter composicional dos relatórios**, chegamos aos seguintes resultados:

- 1) Como a **introdução** representa a abertura do trabalho, esta deveria apresentar claramente os **objetivos do relatório** e, resumidamente, o **tema que seria abordado**, especificando **onde e quando as atividades aconteceram**, e, principalmente, **anunciando o**

que seria tratado ao longo do texto, no desenvolvimento e na conclusão. No entanto, verificamos que, dos 17 relatórios analisados, 03 não possuíam introdução, outros 03 possuíam uma introdução atípica para o gênero relatório. Dos 11 relatórios restantes, 03 estavam sem objetivos e 02 possuíam objetivos inadequados. Desses 11, só 4 faziam anúncio do que seria tratado no desenvolvimento, enquanto 7 não anunciavam nada.

Vimos com certa preocupação esses resultados, pois, constatamos que, dos 17 relatórios de estágio, 100 % apresentavam problemas de diversas ordens na seção de introdução, assim distribuídos: 03 com configuração atípica remetendo a outro gênero (17,6 %): 01 (em forma de ata); 02 (em forma de diário); 03 relatórios estavam com a seção de introdução ausente (17,6 %); 11 com introdução com problemas (64,1 %): de onde 08 com seção de introdução incompleta (47,5 %), faltando alguma estrutura; e 03 com seção de introdução inadequada (17,6 %); descrevendo ao invés de apenas anunciar as etapas subsequentes, por exemplo. Conforme o gráfico abaixo:



Gráfico 4 – Tipos de Introdução encontrados nos relatórios dos estagiários

Esses dados são preocupantes porque, de acordo com os problemas arrolados, além de traduzirem a falta de conhecimento da estrutura composicional dos relatórios de estágio pelos professores de Língua Portuguesa em formação inicial, também irão se refletir no desenvolvimento e na conclusão desses documentos, uma vez que é a introdução, enquanto abertura do trabalho, que tem que apresentar claramente o objetivo do produtor, sua finalidade (relato da experiência vivenciada no estágio). Dessa forma, é nela que esse objetivo tem que

vir bem definido, posto que é este que prepara o leitor para a leitura, anunciando e antecipando, resumidamente, os principais temas do texto, definindo e justificando o assunto. (GONÇALVES; BIAVA, 2007, p. 8). Se 100 % dos relatórios analisados apresentam problemas na introdução, isso vai repercutir certamente no desenvolvimento e na conclusão, que são estruturas que terão que estar obrigatoriamente articuladas à introdução, podendo haver comprometimento de todo o texto.

2) No que diz respeito ao **desenvolvimento**, ainda em relação ao aspecto composicional do gênero relatório, vimos que ele é constituído de **Descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio**, com **clareza na exposição dessas atividades, fundamentadas por referenciais teóricos** (ABNT, 2002) e resumidas num **cronograma de execução das atividades, com data e período de duração delas**, com detalhamento dos diversos **procedimentos relativos a cada etapa do trabalho** (como foram realizados, os problemas, as soluções encontradas e as melhorias desse processo).

Dessa forma, chegamos aos seguintes resultados:

- 03 relatórios estavam com **estrutura atípica** em que o desenvolvimento não vinha demarcado enquanto tal (17,6 %); enquanto dos 14 (82,3%) relatórios restantes:
- 02 relatavam e descreviam as atividades desenvolvidas tendo como suportes **referenciais teóricos**, enquanto 12, apesar de relatar e descrever, não se fundamentavam em teóricos;
- 05 apresentavam um **cronograma de execução** das atividades desenvolvidas, descrevendo-as e definindo período e duração, enquanto 09 estavam sem cronograma;
- 10 faziam a **Descrição dos procedimentos** das diversas etapas do trabalho, enquanto 04 não descreviam esses procedimentos.

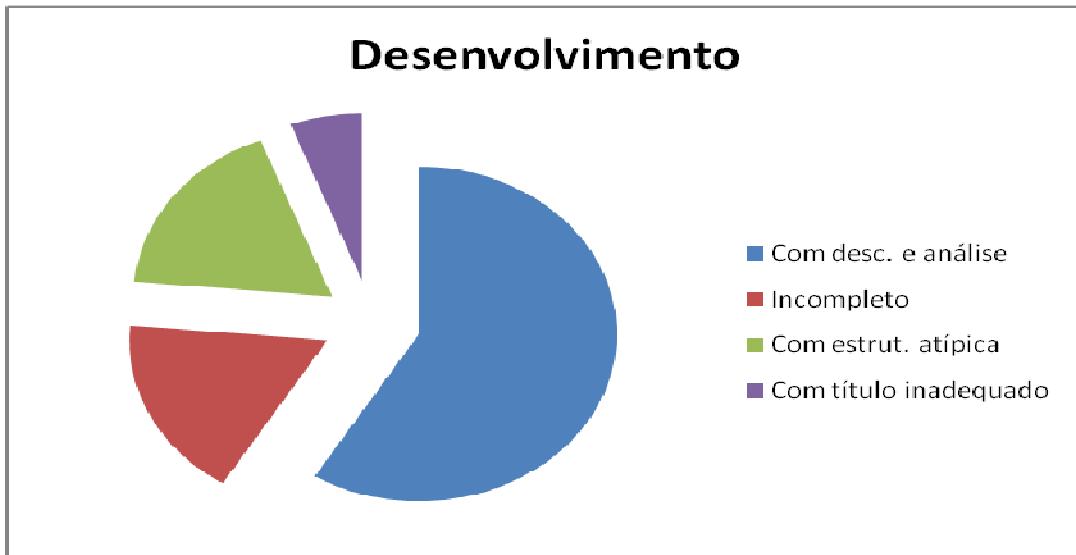


Gráfico 5 – Tipos de Desenvolvimento encontrados nos relatórios dos estagiários

3) Em relação à conclusão, vimos que esta é uma espécie de **avaliação crítica** onde o estagiário faz suas **considerações a respeito do estágio**, com **emissão de opinião sobre a contribuição de todo o processo do estágio para seus conhecimentos e formação profissional**, as principais **dificuldades encontradas e possíveis mudanças** que poderiam dirimi-las (GONÇALVES; BIAVA, 2007). A partir desse entendimento, chegamos aos seguintes resultados em relação à **conclusão**:

Dos 17 relatórios, 02 possuíam conclusões atípicas para um relatório de estágio e 03 estavam sem conclusão. Dessa forma sobraram 12 (70,5 %) conclusões (incompletas) em que faltava algum elemento importante para a sua configuração. Vejamos:

- 09 falavam da importância do estágio para a formação; enquanto 03 sequer mencionavam isso.
- 07 faziam uma análise sobre a disciplina concluída, os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas; enquanto 05 não faziam o mesmo.
- 07 relatavam dificuldades encontradas e davam sugestões; enquanto 05 não relatavam.
- 08 faziam uma avaliação crítica do estágio como um todo; 04 não faziam.

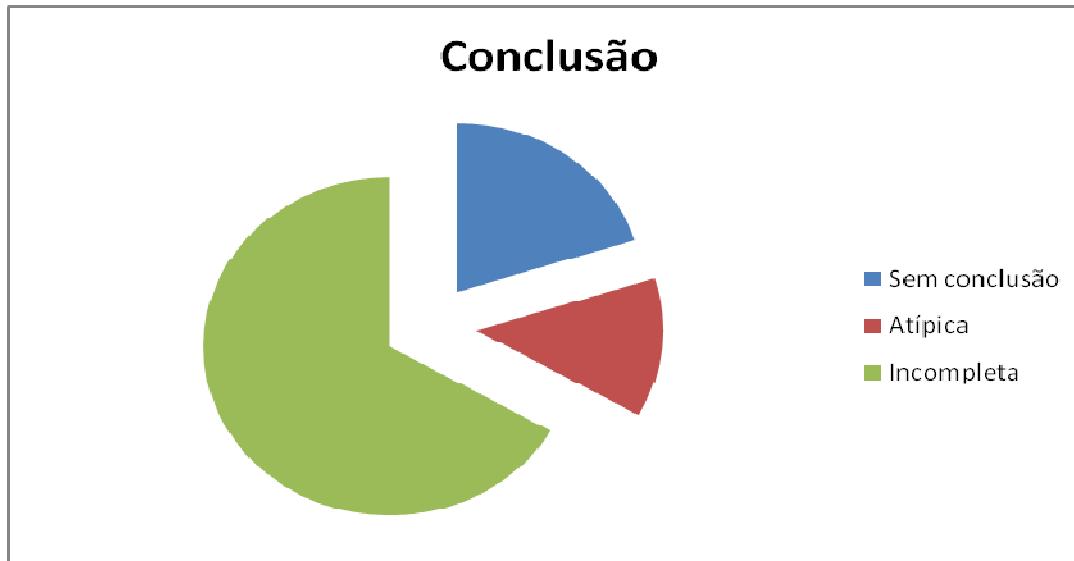


Gráfico 6 – Tipos de Conclusão encontrados nos relatórios dos estagiários

Segundo a análise, vários foram os problemas detectados: 1) problemas internos, quando há uma desarticulação em relação às estruturas que compõem cada parte desses relatórios, quando a parte representada não condiz com seus objetivos; 2) problemas de articulação/ inter-relação entre as partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) – se considerarmos o relatório enquanto texto, suas partes devem estar bem articuladas, portanto, o que é anunciado na introdução deve ser desenvolvido posteriormente; 3) problemas que vão influenciar na estrutura global dos relatórios: estruturas atípicas (introdução, desenvolvimento ou conclusão descaracterizados, em função de outra configuração) e problemas de demarcação das partes que constituem um relatório, onde introdução, desenvolvimento e conclusão são transformados em uma única estrutura, isto é, um texto único sem a devida marcação das partes.

O professor em formação apresenta sérios problemas em relação à estrutura do gênero relatório, pois, além de essas partes não se apresentarem bem definidas e não terem uma estrutura compatível com o que se espera delas, percebemos uma certa indecisão no momento de estruturar adequadamente o relatório.

De um universo de 17 relatórios, 16 apresentam algum tipo de deficiência na sua composição. Isso poderia ser um fator de pouca relevância, se os autores não fossem concludentes de um curso superior e futuros professores de Língua Portuguesa. Além do desconhecimento do gênero relatório, ainda há problemas de construção na escrita com dificuldades de explicitação da proposta nos objetivos e na organização dos tópicos dificultando a compreensão do interlocutor.

É curioso constatar a dificuldade para a produção das partes que compõem o relatório assim como problemas de articulação entre essas partes. Parece que o professor em formação não tem muito claro do que são constituídos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão dos relatórios e, consequentemente, não faz as devidas articulações entre essas partes. Também a não-marcação dessas partes mostra a dificuldade de diferenciá-las.

Nesse momento, porém, esses dados nos revelam problemas em relação à proficiência na escrita desse professor quanto produtor de textos.

Uma vez tratada a questão do gênero relatório sob a perspectiva de sua composição, nosso olhar sobre os relatórios será, doravante, na perspectiva da organização tópica.

5.3 A Organização Tópica dos relatórios

Com o intuito de verificar o desempenho escrito do professor em formação, no que se refere à distribuição da informação no texto, analisamos relatórios de estágio na perspectiva da *organização tópica* (JUBRAN et al., 1992), especificamente no que diz respeito à **manutenção do tópico**, em relação ao seu caráter de **progressão** (desenvolvimento, detalhamento do tópico discursivo) e ao seu caráter de **continuidade** (retomada do tópico, retroação), elementos que contribuem para a compreensão **do texto**.

De acordo com Pinheiro (2003), para viabilizar o constante movimento de progressão e retroação, o produtor do texto dispõe de uma série de estratégias cognitivo-discursivas, sociointeracionais e de formulação textual destinadas a assegurar a boa **articulação** do texto. Ao atribuir a um conjunto de informações o estatuto de referente, o produtor do texto deixa transparecer seu ponto de vista em relação a essas informações. Esse é um dos aspectos interacionais vinculados à conferição de estatuto de referente a um conjunto de informações difundidas no cotexto como mecanismo de articulação tópica. Ao sumarizar todo o conteúdo de tópico através de uma forma referencial, o produtor do texto pode realçar uma parte desse conteúdo.

Esse enfoque referencial se relaciona também ao relevo, ou seja, ao fenômeno que diz respeito a um destaque que o falante/escritor dá a determinados elementos do texto, colocando-os em proeminência em relação a outros, ou a um rebaixamento, ocultando determinados elementos em relação a outros (TRAVAGLIA, 1999).

Pinheiro (2003) afirma ainda que, ao provocar a concentração da atenção do interlocutor em um determinado tópico ou conjunto de enunciados, o produtor do texto

assinala um relevo positivo, ou seja, em favor de uma determinada orientação de sentido, criada na relação entre os interlocutores, esse tópico ou esse conjunto de enunciados assume maior importância em relação aos outros, ganha posição em um plano mais elevado. Salientando a presença do tópico, o produtor do texto prepara, assim, o texto para o desenvolvimento de subtópicos (progressão), no processo de sequenciação tópica, ou para a retomada (continuidade), para não ocorrerem desvios de tópico.

Por isso, consideramos a organização tópica relevante para a nossa pesquisa porque vai servir de referência para entendermos as dificuldades com as quais os professores em formação inicial se deparam para distribuir as informações adequadamente, organizando o conteúdo referente ao tópico discursivo com coerência, nos aspectos de progressão e continuidade. Nossa hipótese inicial é de que alguns problemas em relação à organização desse gênero advêm das dificuldades de manutenção do tópico principal, por problemas de desenvolvimento em subtópicos (problemas de progressão) e continuidade (desvio do fluxo informativo).

Para isso, partimos do conceito de **tópico discursivo**, conforme Jubran et al. (1992), como uma representação semântica da estrutura global de um texto (ou parte de um texto), apresentando-se como um fator de coerência. Nesse sentido, o tópico discursivo passa a ser uma parte constituinte do processo de organização global do texto (PONTES, 1987), concepção que assumimos nesta pesquisa e que nos permitirá entender como o futuro professor desenvolve e organiza o seu texto com coerência.

Dessa forma, entendemos, assim como Jubran e Koch (2006), que “o tópico é uma unidade de análise de estatuto textual-interativo, definido como uma categoria abstrata e analítica, empregada no processo de descrição da organização tópica de um texto” (p. 88). Partindo dessa compreensão, adotamos, nesta pesquisa, o texto como lugar de interação em que os participantes da enunciação, produtor e interlocutor, são construtores sociais, construindo estratégicamente o texto, de modo tal que o produtor, através da organização textual, orienta o seu interlocutor na construção dos sentidos. Por isso que o tópico discursivo é uma importante categoria de análise para os objetivos deste trabalho.

Pesquisas ligadas ao PGPF (Projeto da Gramática do Português Falado) da UFC partem desse conceito de tópico, cujo procedimento, segundo Pinheiro (2005), é identificar uma unidade discursiva que pode abranger tanto um fragmento textual, caracterizado pela **centração** em um determinado tema, quanto extensões mais variáveis, podendo ir, segundo Koch et al. (1990), desde o âmbito do enunciado até um âmbito mais abrangente do texto.

Partindo desse princípio, Pinheiro (2002) ressalta a importância da **análise da organização tópica** de textos, buscando identificar e delimitar os **segmentos tópicos** de um texto e observar como esses segmentos se distribuem na linearidade do texto - **organização linear** - nível que possibilita a observância do princípio de **continuidade**, e se recobrem hierarquicamente conforme o grau de abrangência dos assuntos - **organização hierárquica** - nível em que os produtores de texto devem estabelecer relações entre o **tópico principal e os subtópicos**.

Para Jubran et al. (1992), uma das propriedades do tópico é o seu caráter de **centração** para que se garanta a sua **manutenção**, dessa forma é evitado o desvio do tema desenvolvido, mantendo-se, dessa forma, a coerência textual. Outra propriedade é a **organicidade** que se manifesta através de relações de interdependência tópica e intratópica estabelecidas, de forma simultânea, em dois planos: no hierárquico e no linear (JUBRAN et al., 1992). No primeiro plano, os tópicos se organizam em grau de abrangência do assunto, de acordo com as dependências de super e subordenação entre tópicos; no segundo, a articulação tópica na linearidade ocorre por meio de adjacências ou interposições de tópicos diferentes na linearidade discursiva, caracterizando-se pelos fenômenos de **continuidade** (relação de adjacência entre os tópicos; um tópico novo só é iniciado apenas quando o precedente é esgotado) e **descontinuidade** (através de **ruptura tópica**) quando um tópico em curso é interrompido pela introdução de novo tópico, de forma que o anterior não seja mais retomado; de **cisão tópica**: ocorre pela divisão de um tópico em segmentos descontínuos; e de **expansão tópica**: quando os dados mencionados no interior de um segmento tópico, posteriormente se desenvolverão em outros tópicos.

Os níveis hierárquicos de organização tópica se relacionam de forma interdependente, dando origem a Quadros Tópicos caracterizados pelo princípio de centração num tópico mais abrangente, o tópico principal ou supertópico, que se divide em tópicos co-constituintes, ou subtópicos, que podem ter ainda subdivisões.

Pinheiro (2005) ressalta que, num quadro tópico, a relação estabelecida entre tópico principal e subtópicos, no nível hierárquico, deve promover o aprofundamento das ideias desenvolvidas e, para isso, é preciso saber relacionar as informações em grau de maior/menor abrangência, para a estruturação coerente das ideias.

Depois dessa breve retomada, iremos apresentar aqui a análise que fizemos de dois, dos 17 relatórios do nosso corpus. É necessário, porém, ressaltar que, apesar de terem sido escritos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial e concludentes do Curso de Letras, estes relatórios não foram assim tão claramente elaborados,

na perspectiva da organização tópica, diferentemente do artigo bem escrito e sem tantas particularidades de Pinheiro (2003) que nos serviu de exemplo no referencial teórico. Isto dificultou sobremaneira o nosso trabalho de identificação do tópico discursivo e sua manutenção através da continuidade e progressão tópicas.

Primeiramente partimos do princípio de que era preciso recortar os segmentos em unidades menores, uma vez que os relatórios apresentam uma extensão variada (com vários tópicos de maior ou menor extensão), de acordo com a sua estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão). Portanto, o primeiro segmento que analisamos faz parte de uma das seções do desenvolvimento de um relatório, onde o estagiário fala da sua prática nas quatro etapas do estágio, sendo uma delas a Observação de aulas na escola-campo, a qual passaremos a detalhar (relatório 35).

Depois, optamos pelo procedimento de identificar os segmentos que configuram o tópico discursivo, conforme Jubran et al (1992), chegando à depreensão do tópico principal (A) *A observação de aulas na escola-campo*, como primeiro nível da organização tópica hierárquica. A partir daí, num terceiro momento, subdividimos o tópico principal (A) em dois subtópicos: (A.1) *A visita à escola-campo* e (A.2) *As aulas da professora titular*, que se organizam em torno do tópico principal, assim distribuídos:

- (A) *A observação de aulas na escola-campo*;
- (A1) *A visita à escola-campo* e
- (A2) *As aulas da professora titular*.

Essa organização do relatório pode ser melhor visualizada na figura a seguir:

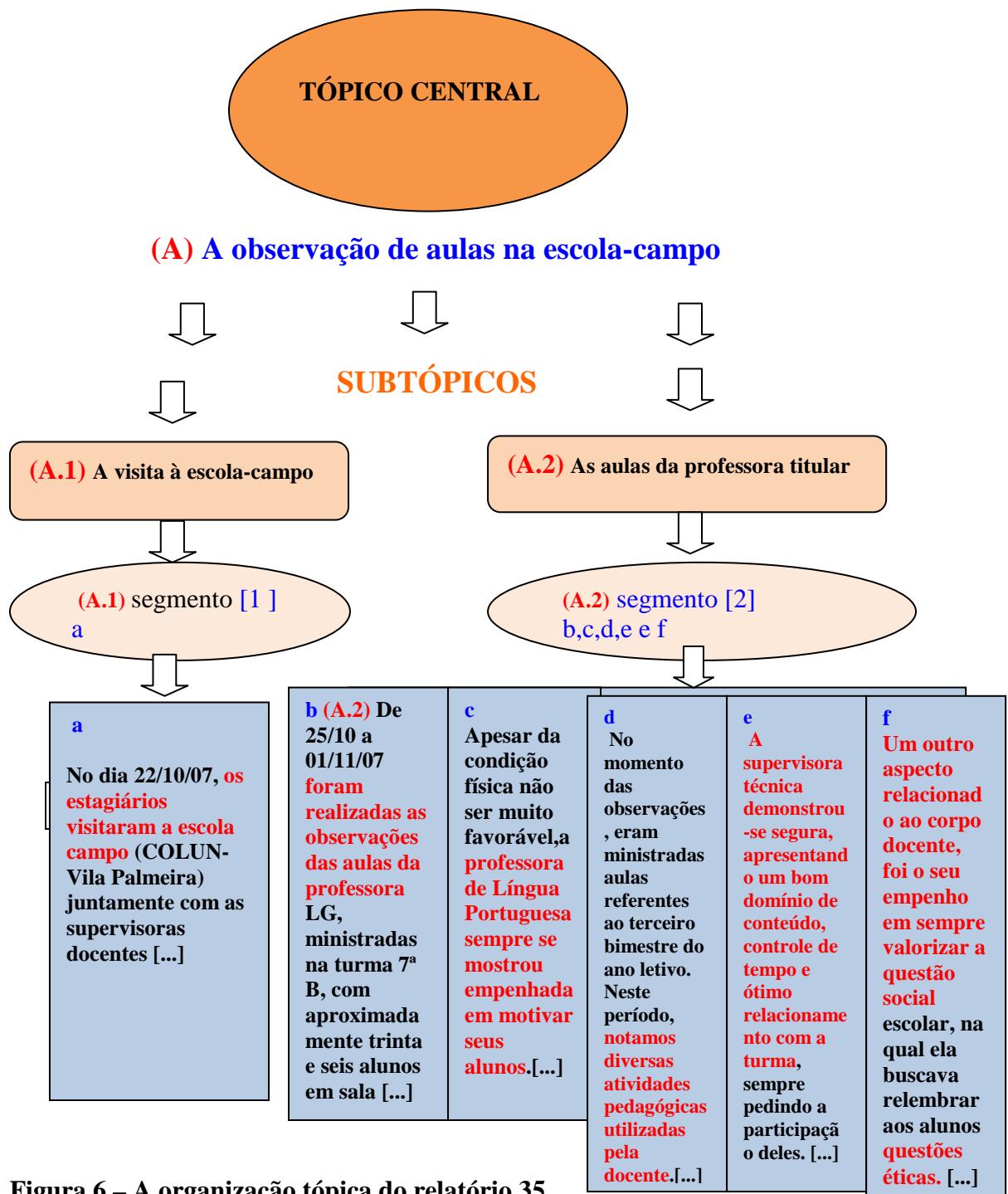


Figura 6 – A organização tópica do relatório 35

Observemos agora o relatório 35, para entender a análise:

Observação analítico-crítica: observação de aulas na escola-campo

[1] a (A.1) No dia 22/10/07, os estagiários visitaram a escola campo (COLUN-Vila Palmeira) juntamente com as supervisoras docentes MA e SD, quando fomos apresentações* a Coordenação e Direção escolar além de ter sido possível conhecer a estrutura física e humana da escola: a localização da sala dos professores, auditório, sala de vídeo, coordenação e salas de aula, além de conhecer também as supervisoras técnicas.

[2] b (A.2) De 25/10/07 a 01/11/07 foram realizadas as observações das aulas da professora LG, ministradas na turma 7ªB, com aproximadamente trinta e seis alunos em sala.

c Apesar da condição física não ser muito favorável, a professora de Língua Portuguesa sempre se mostrou empenhada em motivar seus alunos e dar o melhor de si durante as aulas. Estas eram realizadas de forma interativa com os alunos que, apesar de agitados eram bem participativos e interessados nas aulas.

d No momento das observações, eram ministradas aulas referentes ao terceiro bimestre do ano letivo. Neste período, notamos diversas atividades pedagógicas utilizadas pela docente, como por exemplo: atividades de pesquisa em revistas, resolução de questões do livro didático, ensaio de uma música e de uma peça.

e A supervisora técnica demonstrou-se segura, apresentando um bom domínio de conteúdo, controle de tempo e ótimo relacionamento com a turma, sempre pedindo a participação deles e chamando a atenção a aula, quando necessário. Apenas deixou a desejar na questão do planejamento de ensino tendo em vista que não disponibilizou formalmente por escrito, quais eram os objetivos de suas aulas, os procedimentos adotados, os tipos de avaliação etc.

f Um outro aspecto relacionado ao corpo docente, foi o seu empenho em sempre valorizar a questão social escolar, na qual ela buscava relembrar aos alunos questões éticas e de valores importantes em sala de aula e para com o professor.

Para começar a analisá-lo, partimos do título *Observação analítico-crítica: observação de aulas na escola-campo*, como primeiro enunciado do segmento que dá pistas para a depreensão do tópico principal. Daí, observamos que, no segmento [1] do texto, o produtor relata a chegada dos alunos à escola-campo para a sua primeira visita, com o intuito de conhecer a estrutura física e a comunidade escolar (a) para, subentende-se, começar a observação de aulas. A seguir, ele constrói o segmento [2], recoberto por b, c, d, e e f, tendo como foco **as aulas da professora titular**, onde ele relata o início da observação na sala de aula da professora, contextualizando o espaço de observação (b); avalia o desempenho da professora em relação à motivação dos alunos (c); destaca as diversas atividades realizadas pela professora na sala de aula (d); volta a avaliar a professora, destacando-lhe os pontos positivos e negativos na direção de sala de aula (e) e, por último, ressalta o empenho da professora em valorizar questões éticas e sociais (f).

Colocando dessa forma, parece que foi tarefa fácil entender essa organização tópica, mas não foi. Logo de início, observamos problemas de **coerência** no texto, quando analisamos o primeiro segmento, 1a, correspondente ao subtópico (A1) *a visita ao campo de estágio*, pois, apesar de o relato ter como finalidade, segundo o enunciado no título, a observação de aulas, em nenhum momento isso foi sequer mencionado nesse segmento. É estranho no parágrafo de apresentação desse quadro tópico não haver nenhuma menção ao assunto sobre o qual o tópico trata. Também não há indícios de **progressão** desse subtópico, ocorrendo uma suspensão brusca do tema **visita**, sem o devido detalhamento do tópico, uma vez que *a visita estaria relacionada a observações de aulas na escola campo*. Vejamos:

1 (A.1) No dia 22/10/07, os estagiários visitaram a escola campo (COLUN-Vila Palmeira) juntamente com as supervisoras docentes MA e SD, quando fomos apresentações* a Coordenação e Direção escolar além de ter sido possível conhecer a estrutura física e humana da escola: a localização da sala dos professores, auditório, sala de vídeo, coordenação e salas de aula, além de conhecer também as supervisoras técnicas.

Isto nos leva a pensar em problemas de informatividade por parte do produtor (não havendo, talvez, suficiência de dados para dar **continuidade** a esse tópico secundário que deveria ter começo, meio e fim). Dessa forma, o desenvolvimento desse subtópico é suspenso para dar início a um outro subtópico (A2) (constituído dos fragmentos de **b** a **f**), sem o primeiro sequer ter sido esgotado. Porém, observamos que há problemas também na passagem para o segundo segmento, **b**, ocasionando **descontinuidade**, causada talvez pela falta de um referente que pudesse funcionar como um elemento de retomada no início do segundo subtópico. Vejamos:

2 (A.2) De 25/10/07 a 01/11/07 foram realizadas as observações das aulas da professora LG, ministradas na turma 7ª B, com aproximadamente trinta e seis alunos em sala

Ainda no quesito **continuidade**, encontramos problemas nas substituições:

6 A supervisora técnica demonstrou-se segura, apresentando um bom domínio de conteúdo, controle de tempo e ótimo relacionamento com *a turma*, sempre pedindo a participação *deles* [...]

7 Um outro aspecto relacionado ao *corpo docente*, foi o seu empenho em sempre valorizar a questão social escolar, na qual *ela* buscava [...]

Observamos ainda que o tópico (A.2) se inicia com uma única frase, e os fragmentos pertencentes a este subtópico se justapõem de forma desordenada, com fragmentação do parágrafo que poderia ser sintetizado pelos fragmentos de **b** a **f**, constituindo um parágrafo uno. Esta fragmentação não pode ser entendida como desenvolvimento (**progressão tópica**).

b (A.2) De 25/10/07 a 01/11/07 *foram realizadas as observações das aulas da professora LG, ministradas na turma 7^a B, com aproximadamente trinta e seis alunos em sala.*

c Apesar da condição física não ser muito favorável, a *professora de Língua Portuguesa sempre se mostrou empenhada em motivar seus alunos* e dar o melhor de si durante as aulas. Estas eram realizadas de forma interativa com os alunos que, apesar de agitados eram bem participativos e interessados nas aulas.

d No momento das observações, eram ministradas aulas referentes ao terceiro bimestre do ano letivo. Neste período, *notamos diversas atividades pedagógicas utilizadas pela docente*, como por exemplo: atividades de pesquisa em revistas, resolução de questões do livro didático, ensaio de uma música e de uma peça.

e A supervisora técnica demonstrou-se segura, *apresentando um bom domínio de conteúdo, controle de tempo e ótimo relacionamento com a turma*, sempre pedindo a participação deles e chamando a atenção a aula, quando necessário. *Apenas deixou a desejar na questão do planejamento de ensino* tendo em vista que não disponibilizou formalmente por escrito, quais eram os objetivos de suas aulas, os procedimentos adotados, os tipos de avaliação etc.

f Um outro aspecto relacionado ao corpo docente, foi o seu empenho em sempre valorizar a questão social escolar, na qual ela buscava relembrar aos alunos *questões éticas* e de valores importantes em sala de aula e para com o professor.

Reorganizamos esse segmento, transformando-o em um único parágrafo, e o resultado foi esse:

b (A.2) Depois do nosso *primeiro contato com a escola*, fomos encaminhados para *observar as aulas da professora LG*, na 7^a B, turma que tinha aproximadamente trinta e seis alunos. *Essas aulas eram referentes ao terceiro bimestre do ano letivo e, apesar de as condições físicas da escola não serem muito favoráveis, a professora de Língua Portuguesa sempre se mostrou empenhada em motivar seus alunos e dar o melhor de si durante as aulas* que eram realizadas de forma interativa com os alunos que, apesar de agitados, eram bem participativos e interessados. Diversas foram as *atividades realizadas pela docente* que se mostrou sempre segura, *apresentando um bom domínio de conteúdo, controle de tempo e ótimo relacionamento com a turma, sempre empenhada na valorização de questões sociais e éticas, só deixando a desejar na questão do planejamento de ensino, haja vista a referida professora não disponibilizar para o estagiário o seu plano de aula, para uma melhor avaliação dos objetivos, procedimentos adotados e tipos de avaliação*.

A análise desses dados nos permitiu verificar que os problemas detectados neste primeiro recorte de relatório demonstram, por parte do produtor, dificuldades relacionadas à distribuição informacional, especificamente em relação à **manutenção do tópico** e também

ao desenvolvimento do tópico (**progressão**) e **continuidade tópica**. Pois, este, ao falar da visita ao campo de estágio (cujo objetivo seria de passar por um período de observação de aulas), suspende o desenvolvimento do subtópico (A1), de forma que a sua progressão fica prejudicada. Dessa forma, fica difícil relacionar (A1) ao resto do texto.

Por outro lado, além da suspensão do subtópico, ocorre uma desarticulação, com falha de continuidade, na passagem para o subtópico adjacente (A2). Este vem fragmentado em cinco partes desordenadas e soltas (b a f), com alguns referentes que sinalizam se tratar do mesmo tópico discursivo, mas o seu desenvolvimento se dá de forma precária, não estabelecendo uma articulação adequada entre as partes.

Não podemos afirmar, no entanto, que não existe um quadro tópico que possa ser abstraído desse texto, mas claro está que os problemas de construção e organização dos tópicos, assim como a insuficiência de dados, comprometem, com certeza, o sentido desse relatório.

Por isso, Costa Val (1994) reforça que a eficiência na escrita passa pela capacidade de o produtor do texto ser capaz de produzir informações bem fundamentadas, organizadas e estruturadas adequadamente de forma a construir um texto dotado de sentido.

Faremos agora a análise de outro relatório, o 36, conforme fizemos com o relatório 35, só que lhe daremos um maior detalhamento, em função da sua extensão, recortamo-lo e isolamos um tópico de uma de suas estruturas. Dessa forma, assim procedemos: fizemos um recorte de uma das partes do relatório, o desenvolvimento, que aparece com o título **Atividades desenvolvidas no estágio**, correspondente à etapa de Direção de sala de aula. Com base na categoria analítica do tópico discursivo, isolamos uma seção dessa estrutura cujo título é *Uma experiência em sala de aula*, em que o estagiário faz um relato da experiência com música na sala de aula, ressaltando o quanto as suas aulas foram motivadoras a ponto de melhorar consideravelmente a relação aluno/ professor.

Partimos, então, para a depreensão do tópico principal (A), correspondente ao primeiro nível da organização tópica hierárquica, *A experiência com música na direção de sala de aula*, e o recortamos em dois segmentos (I e II) que materializavam dois subtópicos (A1 e A2), pertencentes a um segundo nível hierárquico do texto. Disso resultou a seguinte organização hierárquica:

- (A) *A experiência com música na direção de sala de aula;*
- (A1) *As dificuldades enfrentadas pela estagiária no relacionamento com os alunos;*
- (A2) *A música como um facilitador da aprendizagem e como uma forma de melhorar a relação aluno/ professor.*

Em termos de linearidade discursiva, o tópico (A) é abstraído em função do conjunto; o segmento (I) possivelmente recobre o subtópico (A1) que compreende os fragmentos 1, 2, 4; o segmento (II) possivelmente recobre o (A2) que compreende os fragmentos 6, 7, 9, 10 e 11. Essa organização do relatório pode ser melhor visualizada no diagrama abaixo:

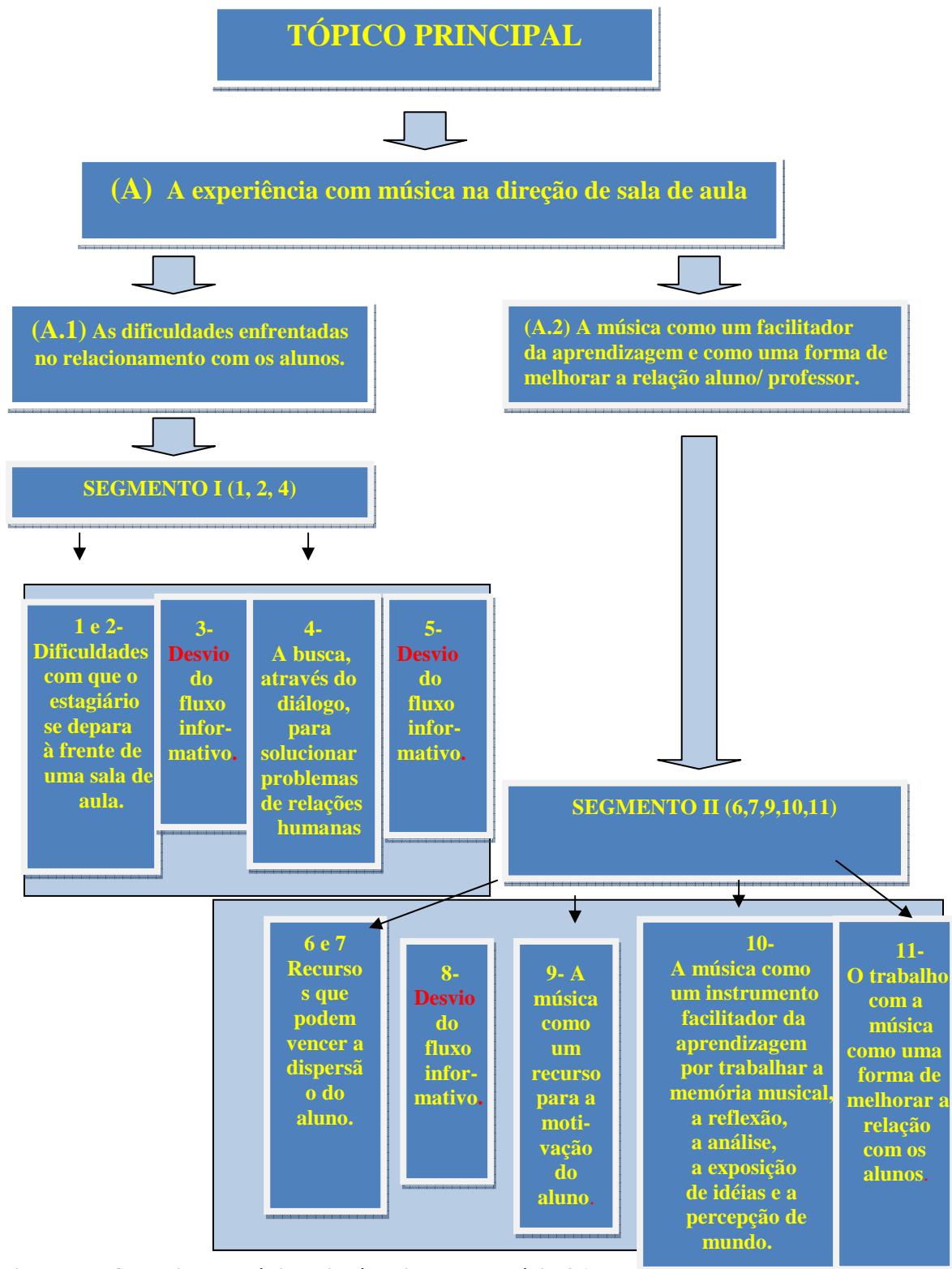


Figura 7 – Organização tópica hierárquica do relatório 36

Passemos agora à análise do recorte do relatório em questão:

RELATÓRIO 36

UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM SALA DE AULA

(I) 1 A sala de aula consta de 24 alunos que desde o início se disponibilizaram para contribuir nas aulas prestadas (sic) pela estagiária. A tira de quadrinho (sic) foi desenhada pela aluna Nathália e Karlane para que a professora pudesse mostrar a todos a análise feita no texto. **Houve também um momento em que a estagiária foi intimidada**, porém, de maneira suave, nada agressivo: “Você teve sorte” disse um, “essa prova ta difícil, você vai ver na hora da avaliação”, disse outro, “Não estou afim de mudar de grupo”, resmungou uma aluna.

2 *Essas são algumas das dificuldades com que o estagiário se depara ao estar à frente de uma sala de aula*, nem todo professor sabe lidar com esse tipo de situação. Habilmente, a estagiária conseguiu contornar todas as situações de maneira simpática e amigável, pois como diria Paulo Freire, “a sala de aula deve ser um ambiente de camaradagem”, ou seja, de amizade e respeito. Alcançar esse objetivo exige realmente muita habilidade e maturidade para não levar para o lado pessoal.

3 É necessário promover a liberdade de expressão do aluno para que ele seja atuante na sala de aula, porém, ele deve saber dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, enquanto aluno. Nesse sentido podemos crer que: “Conceber a linguagem como forma de interação lhes possibilitaria demarcar os seus lugares como sujeitos constituídos nas práticas discursivas, libertos para imprimirem sua singularidade, (...).” (MELO, P. 52, 2005)

4 No estágio 2008.1, a estagiária ao ministrar aulas ao 3º ano do ensino médio, turma C, buscou perceber o outro de maneira adequada, sem preconceitos de nenhuma espécie, para uma comunicação efetiva. **Essa é a chave fundamental para solucionar e problemas ligados às relações humanas**, tanto na escola quanto fora dela. O diálogo é essencial para um trabalho construtivo, proveitoso e de confiabilidade.

5 O professor em seu papel de mediador e facilitador da aprendizagem deve primeiramente saber ouvir, ao contrário do que muitos acreditam ser o certo (treinados para falar e impor suas idéias), Por isso, a estagiária valorizou as habilidades de cada aluno, de maneira receptiva, dando mais importância ao conteúdo da comunicação do que as eventuais limitações da forma.

(II) 6 O diálogo entre textos, a ratificação do conhecimento, a aprendizagem se deu através da própria expressão dos alunos, o que eles sentiam através do que eles observaram em textos, figuras (quando analisaram as poesias do modernismo traçando um paralelo com as pinturas da época e **também com as outras artes contemporâneas como música**). A importância da expressão e raciocínio do aluno para a aprendizagem significativa é um processo avaliativo em sala de aula. O aluno é levado a inferir, a descobrir, sentir-se motivado a buscar mais do conteúdo como uma espécie de vídeo game no qual ele joga com contextos, pinturas e a cada acerto haverá um novo nível a ser ultrapassado.

7 Quando o professor não usa nenhum recurso que chame a atenção do aluno, provavelmente aos oito minutos passados, o aluno já haverá percorrido milhares de lugares e pensamentos aleatórios ou interligados ao assunto professor. Então, captar a atenção do aluno é a única forma de fazê-lo acompanhar a linha de raciocínio que se quer percorrer.

8 A opinião em sala de aula deve ser organizada, reflexiva, não pode fugir ao tema, é uma construção de um texto de vários autores, de várias vozes e buscam neste filosofar coletivo identificar, criticar, criar, mudar algo, refletir, inferir, entre outros objetivos que envolvem a interpretação de texto. “A leitura do mundo é tão antiga quanto a inteligência humana, já a leitura do texto coincide com o aparecimento da escrita. Estudar é realmente um trabalho difícil. E exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática, e exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.” Paulo Ferreira

9 A letra de música, a pintura, a arte em geral possui várias linguagens, seja verbal ou não-verbal, o uso desses recursos devem proporcionar ao aluno a motivação, a reflexão em relação ao tema da aula. O processo de comunicação não se faz apenas na fala, mas na comunicação de pensamentos já adquiridos (mecânicos) com um conhecimento significativo para a concatenação, daí a importância de trazer exemplos do próprio convívio dos alunos, assuntos com os quais eles lidam no cotidiano para a solidificação gradativa do conhecimento.

10 Com o 3º ano do ensino médio, foram trabalhadas letras de músicas visando a análise sintática ou semântica. Os alunos sentiram-se muito a vontade com o uso de músicas como recurso na sala de aula. Um dos pontos positivos de trabalhar com a música é a memória musical que facilita o aprendizado tanto na absorção de conteúdo quanto na reflexão através da

melodia. É um recurso que chama a atenção dos alunos e prende a atenção. A análise da letra da música também é muito importante, sempre deixando que os alunos venham a expor suas idéias e percepções de acordo com sua visão de mundo.

11 Talvez por essa proximidade ao mundo dos alunos através das músicas, o relacionamento entre a estagiária e os alunos tenha sido tão cordial e de amizade. A estagiária buscou conhecer os alunos individualmente compreendendo suas habilidades e deficiências para assegurar uma forma prazerosa de passar o conhecimento dando continuidade ao bom trabalho que o professor J já vinha desenvolvendo.

Quadro 29 – A organização tópica do relatório 36

Não foi muito fácil identificar o assunto para uma melhor delimitação do tópico discursivo (A) *A experiência com música na direção de sala de aula*, pois nem no parágrafo de apresentação foi possível perceber sobre que assunto o texto iria tratar. Também a articulação temática deste tópico com os subtópicos (A1) e (A2), que lhe serviriam de desenvolvimento (**progressão**) ficou prejudicada em função da desorganização deste relatório, prejudicando-lhe o sentido. Houve, desde o início, problemas de manutenção do tópico, pois os subtópicos fragmentados não conseguiam garantir-lhe o caráter de **concernência** e **relevância**, que deveriam demonstrar com precisão a **centração**. Nesse sentido, pelo fato de o tópico discursivo (A) não ficar muito explícito nessa organização textual, tivemos que buscar pistas nos referentes que compunham o tópico para melhor depreendê-lo, tamanha era a desarticulação dos enunciados. Assim, conforme Pinheiro (2003), para melhor compreender os relatórios, atribuímos a um conjunto de informações o estatuto de referente, dando-lhes destaque no texto, por considerarmos que, a partir desse procedimento, transpareceria melhor o ponto de vista do produtor em relação às suas informações.

Nesta análise, chamamos de fragmentos de tópicos aqueles segmentos que não são bem construídos, dificultando sobremaneira a compreensão, por parte do interlocutor, do tópico discursivo como um todo. Foi o que pudemos perceber nos fragmentos que ora nos servem de exemplo:

¹ A sala de aula consta de 24 alunos que desde o início se disponibilizaram para contribuir nas aulas prestadas (sic) pela estagiária. A tira de quadrinho (sic) foi desenhada pela aluna Nathália e Karlane para que a professora pudesse mostrar a todos a análise feita no texto. *Houve também um momento em que a estagiária foi intimidada*, porém, de maneira suave, nada agressivo: “Você teve sorte” disse um, “essa prova ta difícil, você vai ver na hora da avaliação”, disse outro, “Não estou afim de mudar de grupo”, resmungou uma aluna.

Conforme pudemos observar, no exemplo supracitado, o primeiro parágrafo que deveria fazer a apresentação do que seria tratado no texto (no fragmento 1) não consegue situar o tópico, tal é a confusão do produtor. A única pista é o enunciado em destaque, *Houve também um momento em que a estagiária foi intimidada*, que muito superficialmente nos remete à problemas na relação aluno/ professor que serão “traduzidos” em outros momentos do texto.

A partir do argumento inicial do fragmento 2, *Essas são algumas das dificuldades com que o estagiário se depara ao estar à frente de uma sala de aula*, fomos encontrando mais elementos que pudessem semanticamente construir o tópico (conforme destacado abaixo), apesar da desarticulação desse argumento que não deveria configurar um novo parágrafo e sim a continuação do primeiro (incompleto). Observemos que o primeiro enunciado do fragmento 2, em destaque, possui elementos de retomada (**continuidade**) em relação ao primeiro fragmento. Significa dizer que (1) o fato de a estagiária ter sido intimidada (2) “são algumas das dificuldades enfrentadas por ela ao estar à frente de uma sala de aula”. No restante do fragmento (2) não há **manutenção do tópico** (A). Vejamos:

2 Essas são algumas das dificuldades com que o estagiário se depara ao estar à frente de uma sala de aula, nem todo professor sabe lidar com esse tipo de situação. Habilmente, a estagiária conseguiu contornar todas as situações de maneira simpática e amigável, pois como diria Paulo Freire, “a sala de aula deve ser um ambiente de camaradagem”, ou seja, de amizade e respeito. Alcançar esse objetivo exige realmente muita habilidade e maturidade para não levar para o lado pessoal.

O fragmento 4, apesar de ter características de início de texto, é um pouco mais completo, dando uma outra pista do tópico secundário A1 (*As dificuldades enfrentadas pela estagiária no relacionamento com os alunos*), levando-nos a relacionar o enunciado *Essa é a chave fundamental para solucionar problemas ligados às relações humanas* (4) com *Essas são algumas das dificuldades com que o estagiário se depara ao estar à frente de uma sala de aula* (2). O que nos leva a concluir que as dificuldades com que o estagiário se depara são problemas de relações humanas, começando-se a delinear o subtópico A1. Vejamos:

4 No estágio 2008.1, a estagiária ao ministrar aulas ao 3º ano do ensino médio, turma C, buscou perceber o outro de maneira adequada, sem preconceitos de nenhuma espécie, para uma comunicação efetiva. Essa é a chave fundamental para solucionar problemas ligados às relações humanas, tanto na escola quanto fora dela. O diálogo é essencial para um trabalho construtivo, proveitoso e de confiabilidade.

Os fragmentos (3) e (5) são desvios totais do fluxo informativo num movimento momentâneo de suspensão do tópico em andamento, conforme Andrade (2001), ocasionando **descontinuidade**, ocorrendo o fenômeno da digressão baseada na interação que, segundo Jubran et al. (1992, p.367), é um caso em que não há relação de conteúdo com outro tópico. Dessa forma, eles são desconexos em relação ao tópico discursivo (A), devido à ruptura com esse tópico, não colaborando na **progressão** desse tópico principal, em função da inconsistência destes, pois, são inseridos e, logo em seguida, abandonados. Portanto, nada justifica a presença deles na constituição desse segmento. Vejamos:

3 É necessário promover a liberdade de expressão do aluno para que ele seja atuante na sala de aula, porém, ele deve saber dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, enquanto aluno. Nesse sentido podemos crer que: “Conceber a linguagem como forma de interação lhes possibilitaria demarcar os seus lugares como sujeitos constituídos nas práticas discursivas, libertos para imprimirem sua singularidade, (...).” (MELO, P. 52, 2005)

5 O professor em seu papel de mediador e facilitador da aprendizagem deve primeiramente saber ouvir, ao contrário do que muitos acreditam ser o certo (treinados para falar e impor suas idéias), Por isso, a estagiária valorizou as habilidades de cada aluno, de maneira receptiva, dando mais importância ao conteúdo da comunicação do que as eventuais limitações da forma.

O segmento (8) também constitui um caso de desvio súbito do fluxo informativo (**descontinuidade**), também baseada na digressão (JUBRAN et al., 1992). Conforme já vimos, a **continuidade** é fundamental para a progressão tópica, pois é através dela que ocorre a relação do tópico principal com o restante do texto. Essa falha no desenvolvimento do tópico acarreta perda de sentido. Se o produtor, conforme (8), insiste em enxertar segmentos descontínuos, fica a questão de se procurar saber o porquê de ele querer “fundamentar suas idéias” através de dados inconsistentes.

8 A opinião em sala de aula deve ser organizada, reflexiva, não pode fugir ao tema, é uma construção de um texto de vários autores, de várias vozes e buscam neste filosofar coletivo identificar, criticar, criar, mudar algo, refletir, inferir, entre outros objetivos que envolvem a interpretação de texto. “A leitura do mundo é tão antiga quanto a inteligência humana, já a leitura do texto coincide com o aparecimento da escrita. Estudar é realmente um trabalho difícil. E exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática, e exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.” Paulo Ferreira.

Segundo Pinheiro (2005, p.25), todos os tópicos apresentam início, meio e fim e, embora sejam desenvolvidos em diferentes momentos do texto, estes são mantidos por algum tempo, desenvolvendo-se em subtópicos, até que se inicie um novo tópico e assim sucessivamente. É possível ainda, segundo esse autor, o retorno a um tópico já abordado anteriormente e, nesse retorno, ocorreria uma aparente digressão no plano linear. Porém, não é exatamente o que acontece nos fragmentos 6 e 7, pois, apesar de eles serem descontínuos, isto é, não manterem relação de conteúdo com o tópico (A1) (que aparentemente não tinha sido esgotado), apresentando digressão no plano linear, eles anunciam, através de pequenas marcas no texto, o tópico A2 (*A música como um instrumento facilitador da aprendizagem e como uma forma de melhorar a relação aluno/ professor*) que até então não havia se manifestado e que se delinearia melhor nos fragmentos 9, 10 e 11.

6 *O diálogo entre textos, a ratificação do conhecimento, a aprendizagem se deu através da própria expressão dos alunos, o que eles sentiam através do que eles observaram em textos, figuras (quando analisaram as poesias do modernismo traçando um paralelo com as pinturas da época e também com as outras artes contemporâneas como música). A importância da expressão e raciocínio do aluno para a aprendizagem significativa é um processo avaliativo em sala de aula. O aluno é levado a inferir, a descobrir, sentir-se motivado a buscar mais do conteúdo como uma espécie de vídeo game no qual ele joga com contextos, pinturas e a cada acerto haverá um novo nível a ser ultrapassado.*

7 *Quando o professor não usa nenhum recurso que chame a atenção do aluno, provavelmente aos oito minutos passados, o aluno já haverá percorrido milhares de lugares e pensamentos aleatórios ou interligados ao assunto professor. Então, captar a atenção do aluno é a única forma de fazê-lo acompanhar a linha de raciocínio que se quer percorrer.*

Em relação ao tópico secundário (A2), percebemos que ele, apesar de se fazer anunciar sub-repticiamente em 6 e 7, conforme já mencionado, este só se delineia efetivamente nos fragmentos 9, 10, 11, conforme já dito. Verifiquemos isso nos enunciados em destaque:

9 *A letra de música, a pintura, a arte em geral possui várias linguagens, seja verbal ou não-verbal, o uso desses recursos devem proporcionar ao aluno a motivação, a reflexão em relação ao tema da aula. O processo de comunicação não se faz apenas na fala, mas na comunicação de pensamentos já adquiridos (mecânicos) com um conhecimento significativo para a concatenação, daí a importância de trazer exemplos do próprio convívio dos alunos, assuntos com os quais eles lidam no cotidiano para a solidificação gradativa do conhecimento.*

10 *Com o 3º ano do ensino médio, foram trabalhadas letras de músicas visando a análise sintática ou semântica. Os alunos sentiram-se muito a vontade com o uso de músicas como recurso na sala de aula. Um dos pontos positivos de trabalhar com a música é a memória musical que facilita o aprendizado tanto na absorção de conteúdo quanto na reflexão através da melodia. É um recurso que chama a atenção dos alunos e prende a atenção. A análise da letra da música também é muito importante, sempre deixando que os alunos venham a expor suas idéias e percepções de acordo com sua visão de mundo.*

11 Talvez por essa proximidade ao mundo dos alunos através das músicas, o relacionamento entre a estagiária e os alunos tenha sido tão cordial e de amizade. A estagiária buscou conhecer os alunos individualmente compreendendo suas habilidades e deficiências para assegurar uma forma prazerosa de passar o conhecimento dando continuidade ao bom trabalho que o professor J já vinha desenvolvimento (sic).

Portanto, a organização tópica, do ponto de vista da montagem textual, possibilita que os segmentos tópicos e enunciados constitutivos de cada segmento sejam dispostos de forma adjacente na superfície do texto de modo que um enunciado se segue a outro, ou um segmento se segue a outro, configurando-se, assim, o processo de desenvolvimento (**ou progressão**) do tópico, desde que haja **continuidade tópica** (elementos de retomadas que confirmem essa adjacência).

A partir desse movimento textual, pudemos buscar pistas nos **referentes** que nos permitiram perceber um movimento interacional, que é a indicação da forma **contínua e progressiva** de como as informações devem ser distribuídas. Dessa forma, assim como Pinheiro (2003), atribuímos a um conjunto de informações o estatuto de referente, por considerarmos que, a partir desse procedimento, transpareceria melhor o ponto de vista do produtor. Isto se deu pelo fato de o texto apresentar uma certa fragmentação, então, procuramos, enquanto interlocutores, colocar ordem no caos.

Além disso, recorremos constantemente ao nosso conhecimento de mundo para preencher as lacunas do texto. Porém, é preciso que saibamos que o produtor não deve contar sempre com isso. Se é ele que formata o texto (BAKHTIN, 2003), é ele, portanto, que deve organizar esse texto convenientemente de forma a deixá-lo o mais claro e o mais coerente possível, de forma a levar esse interlocutor a construir por inteiro o sentido do texto.

No que se refere aos relatórios analisados, num corpus de 17, observamos que os problemas arrolados são perceptíveis em muitos deles, de maneira que optamos por trabalhar com uma amostragem constituída de dois relatórios já que os problemas se repetem.

Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou que o professor de Língua Portuguesa em formação inicial demonstra problemas de informatividade (suficiência de dados), assim como problemas de coerência (continuidade, progressão e articulação) que o impedem de produzir um texto legível. A análise também ratifica o importante papel da organização tópica no que diz respeito à manutenção, desenvolvimento e continuidade do tópico para o estabelecimento do sentido do texto.

Creamos que esta pesquisa pode vir a dar contribuições importantes para o ensino/aprendizagem da produção escrita, pois oferece a possibilidade de o aluno-professor compreender melhor suas falhas na escrita, desenvolvendo melhor estratégias de ensino-aprendizagem da produção textual. Em sendo assim, acreditamos que esta seja uma forma de criarmos oportunidades para que os alunos/ professores percebam a importância da organização das informações no texto, podendo assim contribuir para a produção de textos de boa qualidade e comprehensíveis, atingindo melhor os objetivos de uma boa escrita.

6 CONCLUSÃO

A importância do gênero acadêmico relatório de estágio do Curso de Letras não reside só no fato de ser uma prova documental de que o estágio foi concluído, nem pelo fato de se constituir como uma das formas de avaliação, mas, sobretudo, em função da sua importância nesse momento tão particular da formação inicial do professor, o momento do seu estágio docente. Daí o seu valor social, histórico e educacional. Nesse sentido, mais do que um instrumento de avaliação, ele é um excelente instrumento de intervenção, capaz de diagnosticar, inclusive, problemas na formação.

Foi pensando nisso que nós, ancorados na Linguística textual e no Interacionismo Sociodiscursivo, utilizamos relatórios de estágio para investigar a influência da organização textual na construção de sentidos desse gênero acadêmico. O nosso objetivo era refletir sobre a questão da competência textual escrita do professor de Língua Portuguesa, em formação inicial. Queríamos saber que dificuldades apresentavam esses futuros professores quanto à composição dos relatórios de estágio, e como estas dificuldades interferiam na qualidade da produção escrita. Também queríamos saber de que forma o contexto de produção poderia interferir na produção desse gênero e que tipo de problema o professor em formação inicial apresentava na organização do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica, e como isso poderia influenciar na compreensão do texto.

Em função desse objetivo, levantamos hipóteses de que o professor em formação, ao produzir o gênero relatório, poderia desconsiderar a importância da estrutura composicional, especificamente o papel desempenhado pela introdução, desenvolvimento e conclusão, ocasionando uma descaracterização desse gênero. Também supomos que este professor poderia apresentar problemas em relação à esfera discursiva, no contexto de produção, podendo ocasionar algum tipo de inadequação ao gênero produzido. Depois sugerimos que esse produtor poderia também apresentar problemas em relação à organização do conteúdo informacional, especificamente na organização tópica, no que diz respeito à manutenção tópica, comprometendo a coerência do texto. A partir da análise feita, pudemos constatar que as nossas hipóteses foram confirmadas e, mais ainda, que a falta de habilidade do professor de Língua Portuguesa com a produção escrita decorre da pouca vivência deste com a produção de textos em geral e da sua pouca orientação em relação aos textos acadêmicos.

Assim sendo, passamos às nossas conclusões:

Quanto ao **aspecto discursivo**, no que diz respeito ao contexto de produção, é necessário fazermos um pequeno preâmbulo para entendermos melhor os resultados. Na perspectiva do ISD, a instância responsável pela elaboração de um texto deve ser definida de um ponto de vista físico (objetivo), referente a parâmetros do ambiente, e também sócio-subjetivo, referente tanto à organização da tarefa regulada por normas quanto aos conhecimentos acumulados na caracterização individual. Nesse sentido, se a interação comunicativa implicar no mundo físico, ficará evidenciado que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado no tempo e no espaço que são, no nosso caso específico, o professor da disciplina Prática de Ensino e os professores em formação inicial; os alunos da escola básica e o professor da escola básica – localizados ora na universidade ora na escola-campo. Portanto, o **lugar de produção** é na **universidade**, na **disciplina Prática de Ensino**; o **momento de produção** é ao **término do estágio**; o **emissor** (produtor, ou locutor) é o estagiário, **professor em formação inicial**; o **receptor** (leitor, destinatário, ou interlocutor) é o **professor da disciplina** Prática de Ensino e professores da escola-campo. Por outro lado, se a interação comunicativa implicar no mundo sócio-subjetivo, ficará evidenciado que o texto resultará no **modo de interação** em que o texto é produzido, **no lugar social** (na disciplina Prática de Ensino da UFMA), no **papel social** desempenhado pelo **enunciador** (estagiário, professor em formação inicial), no **papel social do destinatário** (professor formador, avaliador desse documento).

Dessa forma, na investigação por nós realizada, foi possível perceber que os professores em formação apresentam dificuldades, em especial em torno dos parâmetros sócio-subjetivos, no que diz respeito aos envolvidos no processo de interlocução, produtor e interlocutor. Dessa forma o produtor parece desconhecer o seu papel social e o papel social do seu interlocutor que, conforme vimos em Bronckart (2007), é *a peça-chave da produção do texto* (pois, além de dar sentido ao texto, também vai utilizá-lo como instrumento de avaliação, já que é o professor da disciplina). Constatamos, portanto, que o emissor não tem a devida noção do contexto em que essa situação de interação está inserida, principalmente por não possuir uma linguagem compatível com o grau de formalidade que a situação de produção e o tipo de gênero exigem, em função dos papéis sociais exercidos, ocorrendo uma inadequação ao nível de discurso do gênero em foco.

Dessa forma, em relação a essa questão, percebemos problemas em relação aos contextualizadores pré-textuais (capa e folha de rosto), que são elementos obrigatórios nos relatórios de estágio, responsáveis pela contextualização social. Estes devem conter o título do relatório, o autor, o nome da instituição (e demais setores hierárquicos) a qual o estagiário está

vinculado, assim como o local e o ano da produção. E, apesar de todas essas informações serem importantes para o gênero relatório de estágio, constatamos que na capa e folha de rosto do gênero em estudo não aparecem bem demarcados esses elementos: o destinatário social (professor da UFMA), o enunciador (o próprio estagiário) e a instituição (UFMA), que representam o mundo sócio-subjetivo.

Se, conforme Bakthin (2003), o destinatário influencia e formata o enunciado, conforme já dito, e, conforme Bronckart (2007), as decisões do enunciador decorrem também dessa imagem do seu interlocutor, vemos, a partir daí, a confusão do professor em formação em relação a si mesmo, enquanto emissor, ao destinatário de seu texto e à instituição. Isso pode ser bem verificado nos resultados, pois, dos 17 relatórios, 7 possuíam capa e folha de rosto como contextualizadores (41,1 %); outros 7 possuíam apenas a capa, sem folha de rosto (41,1 %), por conseguinte, 14 estavam sem o destinatário social (82,2 %); e somente 1 estava completo (5,8 %) com todos os constituintes, inclusive enunciador, destinatário e instituição.

Em relação ao **objetivo** do produtor ao escrever o relatório, outro constituinte do mundo sócio-subjetivo, este deveria, a priori, retratar a prática vivenciada durante o estágio, através do relato do seu produtor que, por sua vez, demonstraria ao destinatário (o professor de Prática) sua competência linguístico-textual, fazendo referência ao fazer profissional através do seu dizer (SOUZA, 2008), produzindo, assim, no destinatário, um efeito de sentido. A análise, porém, mostrou-nos problemas na situação de produção no que diz respeito à formulação dos objetivos. Como consequência, ocorreram problemas também na organização do relatório com um todo, já que é o objetivo que vai servir de ancoragem nessa organização, já que é ele que vai antecipar e nortear o que vai ser descrito/ relatado ao longo de todo o texto.

Outro problema detectado, no que diz respeito à situação de produção, foi em relação à linguagem, pois, uma análise superficial dos relatórios nos demonstrou que, apesar de esse ser um gênero formal, exigindo uma linguagem mais padrão, em função de advir e se destinar a membro da comunidade universitária, aparecem, nesse documento, muitos problemas de ordem linguístico-formal, como: problemas de contração, redundâncias, omissão de palavras, inadequação vocabular, paragrafação, regência, colocação pronominal, concordância, no uso de tempos e modos verbais, pontuação, ortografia (grafia e acentuação gráfica), do uso inadequado de iniciais maiúsculas/ minúsculas, problemas de informatividade (insuficiência de dados), coesão e coerência (articulação, continuidade e progressão). Todas essas ocorrências, que somam 211 infrações num universo de 17 relatórios, comprometem sensivelmente a produção escrita desse futuro professor, acabando por ferir-lhe a imagem,

desenhando-lhe um perfil negativo, pelo fato de se tratar de um texto acadêmico e, ainda mais, pelo fato de o produtor ser um futuro professor de Língua Portuguesa.

No capítulo que trata do **aspecto composicional**, a análise dos relatórios nos demonstrou que ocorrem problemas de diversas ordens, tais como: a) problemas internos em que a parte representada não possui uma estrutura adequada para o gênero proposto, portanto, não condizendo com seus objetivos; b) problemas de inter-relações entre as partes que compõem o relatório (introdução, desenvolvimento e conclusão), ocasionando desarticulação entre essas estruturas; e problemas na estrutura global dos relatórios, como estruturas atípicas e dificuldades de demarcação das partes.

O que torna, porém, esse resultado ainda mais curioso é a constatação de que, em um universo de 17 relatórios, 16 apresentam algum tipo de deficiência na sua composição, deixando transparecer, conforme visto, que o professor em formação não tem muito claro como se constituem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão desse gênero, não fazendo as devidas articulações entre essas partes, e, consequentemente, demonstrando dificuldades em diferenciá-las, daí a não-marcação dessas estruturas. Toda essa dificuldade, do professor em formação inicial, no trato com a escrita, chamou-nos a atenção porque esta foi revelada até na explicitação da proposta circunscrita nos objetivos dos relatórios, dificultando sobremaneira a compreensão do interlocutor.

No que diz respeito à **organização tópica**, percebemos que há dificuldades de manutenção do tópico principal nos quadros tópicos que constituem os relatórios de estágio, ocasionando com isso uma descontinuidade em relação a esse tópico, com desvios do fluxo informativo. Ocorrem ainda, por falha na informatividade, problemas de progressão tópica. Como se trata de construções mal elaboradas, tivemos uma certa dificuldade em dividir hierarquicamente os tópicos e segmentá-los em subtópicos, de acordo com a tese pretendida pelo produtor. Por conta dos problemas de continuidade e progressão, percebemos dificuldade por parte do produtor na distribuição do conteúdo informacional do texto, o que nos demonstrou falta de entendimento do que seria realmente o gênero acadêmico relatório de estágio. Dessa forma, ficando patente a dificuldade do estagiário no trato com a redação acadêmica.

Portanto, ficaram comprovadas as dificuldades de produção escrita do professor de Língua Portuguesa em formação inicial no que diz respeito ao aspecto composicional e discursivo dos relatórios produzidos, assim como na distribuição do conteúdo informacional, através da organização tópica. O resultado disso é um professor que desconhece a configuração textual do gênero em foco, não conseguindo articular seu texto ao contexto de

produção, desconsiderando o seu destinatário, descuidando da linguagem de um gênero formal, destinado ao professor universitário, e, por consequência, descuidando de sua própria imagem, enquanto enunciador desse gênero.

Ficou palpável que os estagiários demonstram ter pouca noção do que seja um relato ou uma descrição, desconhecendo até mesmo a configuração do gênero acadêmico relatório de estágio, comprovando terem dificuldades no plano do conteúdo/ forma e não terem claramente definida a configuração textual desse gênero, haja vista desconhecerem as seções que o organizam e também por não possuírem referências claras e precisas sobre as categorias que o compõem. Dificuldades como essas demonstram uma falta de compreensão do valor social, histórico e educacional que o relatório possui nesse momento tão particular, que é o momento de formação inicial do professor, o momento do seu estágio docente.

Por conta disso, acreditamos que nossa pesquisa deu conta das questões propostas, mas durante o percurso surgiram outras que merecem destaque e que precisam ser estudadas. Acreditamos que a universidade precisa rever e redirecionar os estudos sobre gêneros acadêmicos, como objetos de ensino-aprendizagem de documentos formais. E que especificamente os cursos de letras estejam conscientes das implicações discursivas, metodológicas e didáticas que a falta desse conhecimento pode acarretar na formação de professores. É preciso rever com urgência o perfil escrito do professor que queremos formar.

Tudo isso nos leva a discutir e repensar a formação inicial dos professores hoje, tornando-se cada vez mais pertinente identificar as razões dessa dificuldade de escrita, por parte do futuro professor, para então refletirmos, através de pesquisas, de que forma ela pode ser contornada.

A tarefa primordial de qualquer formação é dar condições para que os futuros professores se sintam preparados, seguros de suas práticas e de suas competências. Essas inquietações a respeito da formação oferecida nos cursos de licenciatura talvez advenham da falta de relação teoria-prática dos cursos. E no caso específico do Curso de Letras, a expectativa é a de que o futuro professor de Língua Portuguesa já chegassem ao estágio com alguma competência na escrita e algum domínio na produção de gêneros acadêmicos, já que está no final do curso e, nesse contexto, o estágio serviria apenas como um espaço de desenvolvimento profissional, onde ele, professor, teria a possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas educativas. Nesse sentido, o relatório de estágio seria apenas mais um espaço de interlocução, onde os futuros professores explicitariam suas crenças e preocupações, analisando os contextos a partir dos quais experienciariam novas formas de atuação. Dentro desse campo, acreditamos que seria interessante investigar como é trabalhada

a produção acadêmica durante o curso e se há disciplinas que trabalham especificamente com ensino de redação acadêmica e como isso acontece.

Essas constatações implicariam em redirecionamentos no próprio estágio, pelo professor de Prática de Ensino que orientaria a produção do relatório, acompanhando todas as fases do processo de sua elaboração, proporcionando um acompanhamento ao aluno de forma a resgatar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tentando minorar os problemas organizacionais existentes em relação a esse documento. Falamos em “minorar” porque não vai ser em dois semestres de estágio, no exercício da elaboração de um relatório, que o professor em formação vai vencer deficiências que já o acompanham ao longo de seu percurso de estudante desde o ensino básico. Por outro lado, esta pesquisa fez apenas um recorte de dois semestres em que temos uma amostragem de uma situação que poderia ser ampliada para outros momentos de pesquisa (o agir do professor na sala de aula não como produtor de textos, mas como orientador de outros produtores de texto, por exemplo), para que possamos vislumbrar um resultado com maior número de incidências a fim de se chegar a uma conclusão menos parcial.

Essa questão da orientação do relatório no estágio é apenas uma possibilidade mais prática para tentarmos vencer as dificuldades dos estagiários na elaboração desse documento. Porém o mais acertado seria não apenas darmos atenção à produção somente no final do curso, conforme a supracitada proposta, mas que possamos montar oficinas de produção de textos acadêmicos ao longo do curso, conscientes das implicações que os problemas de escrita do professor de Língua Portuguesa, em formação inicial, possam acarretar.

Para finalizar, além de ratificar que alguns estagiários não revelam um nível de competência desejável na elaboração do gênero acadêmico relatório de estágio, elaborado com base numa experiência vivenciada por eles e originada de uma prática escolar, enquanto futuros professores de Língua Portuguesa, ponderamos também que alguns apenas demonstram cumprir uma atividade (produzir um relatório) exigida por uma disciplina de final do curso. Portanto, com esta pesquisa, demonstramos a existência de uma lacuna provocada pelo desconhecimento da estrutura composicional, da situação de produção e distribuição do conteúdo informacional dos relatórios de estágio. Por isso, é importante que a UFMA, enquanto instituição de ensino superior produtora de conhecimento e formadora de profissionais, trabalhe na perspectiva de intervenção social, e que a qualidade do processo de formação acadêmica certamente possa influenciar na qualidade da formação de cidadãos críticos e profissionais suficientemente preparados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.N. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Línguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANDRADE, M.L. **Relevância e contexto:** o uso de digressões na língua falada. São Paulo: Humanitas, 2001.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, A.D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 447-462, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 20, n. 1, p. 23-48. 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo: EDUSP, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Repensando as escolas de aplicação:** Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001732.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, J.P. **Le fonctionnement des discours:** um modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. **Langue Française**, Paris, v. 38, p. 7-14, 1978.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais:** teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

DIONISIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FLÔRES, L.L.; OLÍMPIO, L.M.N.; CANCELLIER, N.L. **Redação:** o texto técnico/ científico e o texto literário. Dissertação, descrição, narração, resumo, relatório. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

FRANGELLA, R.C.P. **O colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores:** um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade de Brasília. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/.../134_rita_de_cassia_p.pdf>. Acesso em: 22 set. 2009.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. UnB, 1998.

GONÇALVES, E.S.B.; BIAVA, E.S. **Manual para elaboração do relatório de estágio curricular.** 6. ed. atual. Florianópolis: CEFET, 2007.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

JUBRAN, C.C.A.S. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A.T. (Org.). **Gramática do português falado.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1993. v. 3.

JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil:** construção do texto falado. Campinas: Ed. UNICAMP, 2006. v. 1.

JUBRAN, C.C.A.S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado.** Campinas: UNICAMP, 1992. v. 2.

KAPPEL, I.B.A. A distribuição informacional na organização tópica do texto. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-134, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br>>. Acesso em: 24 nov. 2008.

KARWOSKI, A.M.; GAYDECZK, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é lingüística aplicada. **Pesquisas em Lingüística Aplicada**, INPLA, v. 1, p.1-12, 1990.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I.G.V. **A Inter-Ação pela Linguagem.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Introdução à lingüística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS E.M.; MARCONI M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEURQUIN, E.V.F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.G.; THEOBALD, P. (Org.). **Ensino de línguas questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2008. p.57-79

_____. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Fortaleza: Ed. UFC, 2007. 2 CD.

MARCUSCHI, L.A. **Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito**. In: MOURA, D. (Org.) os múltiplos usos da língua. Maceió: Ed. UFAL, 1999. p.38-48.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Linguística do texto**: o que é, como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARCUZZO, P. **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MATENCIO, M.L.M. **Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas**: um estudo sobre o gênero resumo. Belo Horizonte, 2002. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, em Belo Horizonte, 2002.

_____. **Re"textualização de textos acadêmicos**: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte. PUC MINAS, 2001.

MATEUS, M.H. et al. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. Coimbra: Almedina Caminho, 1992.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 66-117.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, v. 8, p. 119-128. 1999.

_____. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.65-83.

MOTTA-ROTH, D. **Academic worting**. Santa Maria: UFSM, 1994. Oficina apresentada na XVII Semana de Letras.

_____. Análise de gênero: uma área, uma abordagem, uma metodologia de pesquisa? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2006, Santa Maria. **Anais do...** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria/CAPES, 2006c. v.2, p.1-7.

_____. Ensino de leitura em língua estrangeira com base em gêneros textuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA, 1., 2006, Santo Angelo. **Anais do...** Santo Angelo, RS: EDIURI, 2006d. p.1-16

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006 a.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; Gaydeczka, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a. p.145-163.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, p. 495-517, 2006 b.

MUSSALIM, F. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. São Paulo: Global, 2004. v. 1.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Práticas de leitura para universitários: ler, gostar de ler e interagir pela leitura. **Chronos**, Caxias do Sul, v. 34, p. 69-82, 2007.

PINHEIRO, C.L. A organização tópica na leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 149-160, jan./jun. 2005.

_____. Aspectos da organização tópica na fala e na escrita. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, 1., 2002, Fortaleza. **Anais da...** Fortaleza: UFC, 2002. Comunicação apresentada na XIX.

_____. **Estratégias textuais-interativas**: a articulação tópica. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto**: um estudo a partir da topicalidade. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, Assis, 2003.

PONTES, E.S.L. **O tópico no português do Brasil**. São Paulo: Pontes, 1987.

RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas on line**, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/20/artigo05.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2008

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa (Tomo II)**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus. 1986.

RODRIGUES, M.G.S. **A organização do relatório de prática de ensino de língua portuguesa**: um perfil do concluinte de letras. 2002. 275 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2002.

ROJO, R.H.R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação** oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SILVA, A.; MARGONARI, D.M. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, v. 7, p. 39-53, 2004.

SILVA, M.S.M. **A escola e a comunidade**: um estudo das relações. São Luís: EDUFMA, 1987.

SOUZA, E.G. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional**. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/2008/teses/tese-edna-guedes.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O relevo no Português falado: tipos e estratégias, processos e recursos. In: NENES, Maria Helena de Moura. (Org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Humanitas, 1999. v. 3.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.