

(DES)ENCONTROS NO DISCURSO DE ESTAGIÁRIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Marise Adriana Mamede GALVÃO
marisegalvao@digizap.com.br

Maria das Graças Soares RODRIGUES
gracasrodrigues@gmail.com
(UFRN-Campus de Currais Novos)

RESUMO: Este trabalho tem como foco a análise da construção dos sentidos em relatórios de estágio de prática de ensino em Língua Inglesa no curso de Letras, em uma universidade pública do Rio Grande do Norte. Seguiu-se a perspectiva dos estudos qualitativos, no âmbito da Lingüística de Texto, especificamente no que se refere à organização do tópico e da coerência do texto. Observou-se que os relatórios revelam problemas na linha da continuidade tópica, na contradição no que é posto em relevância entre as partes e nas relações das partes com o todo.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; relatório; construção dos sentidos.

ABSTRACT: The aim of this work was the analysis of the construction of meaning in final reports, concerning the English Teaching Practice in the languages course of a public university, in Rio Grande do Norte State. It was applied the perspective of qualitative studies, in the context of text linguistics, specifically relating to the topic organization and to the text coherence. It was observed that those reports displayed problems in the continuity of the topic, showed contradictions among the relevant points of different parts and problems concerning the way the individual parts are related to the whole.

KEYWORDS: stage, reports, construction of senses.

0. Palavras introdutórias

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar a continuidade de sentidos em relatórios produzidos por alunos do 8^o período do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES. Esses relatórios explicitam aspectos do trabalho do professor e do estagiário em instituições de Ensino Fundamental e Médio na rede pública, além das peculiaridades da escola e do corpo discente.

Rodrigues (2003: 57) tem investigado a produção textual escrita de alunos de graduação, no que concerne especificamente aos relatórios de estágio de concluintes do curso de Letras. Essa autora assinala que:

Há muitos estudos acerca da qualidade da produção textual escrita dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas há poucos trabalhos relativos à escrita de estudantes do nível superior; daí nosso interesse em analisar relatórios de Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa produzidos por concluintes de cursos de Letras, uma vez que é na fase final do curso que esse gênero discursivo é solicitado aos alunos.

Seguindo o exemplo de Rodrigues (2003), a questão levantada nesta investigação volta-se às conexões estabelecidas em torno do tópico desenvolvido pelo estagiário, no relato das atividades de estágio. Essa pretensão implica observar se, na construção do sentido do texto, o estagiário mantém o foco de atenção em torno do mesmo objeto e qual a relevância do que está sendo dito.

Para cumprirmos as nossas intenções, selecionamos um *corpus* constituído de 10 (dez) relatórios; entre esses, analisamos 5 (cinco), haja vista termos verificado, preliminarmente, as ocorrências dos fenômenos que privilegiamos nesta pesquisa. Para tanto, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativista, assim como uma perspectiva orientada pelos dados coletados, ou seja, o método indutivo.

Do ponto de vista teórico, este trabalho reúne contribuições da Lingüística de Texto, nas questões acerca de Construção dos Sentidos, Tópico e Coerência. Dessa forma, tomamos como base estudos de Rodrigues (2003); Jubran *et al* (1992); Jubran e Elias (2006); Koch (2002); Beaugrande e Dressler (1981), Van Dijk (1989, 1997), Charolles (1988), entre outros.

1. Considerações sobre estágio e relatório

O estágio supervisionado em prática de ensino de Língua Inglesa é uma das exigências do currículo do curso de licenciatura em Letras (habilitação Língua Portuguesa/Língua Inglesa) na UFRN-CERES, e se desenvolve na disciplina "Prática de Ensino de Língua Inglesa", no último semestre da graduação, ou seja, no 8º. período do aluno na universidade.

O estágio supervisionado é constituído, geralmente, por reflexões acerca do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, seguindo-se de coletas de dados, com o objetivo de reunir informações acerca da escola, da sala de aula e do aluno, objetivando a elaborar um diagnóstico da situação do campo de estágio.

A partir desse diagnóstico, o estagiário dispõe de elementos para elaborar o seu projeto de ensino, baseando-se em suas observações, nos dados fornecidos pelo professor, pelo aluno e pela administração da escola.

Em seguida, o estagiário assume o papel docente e passa a ministrar aulas com base em pressupostos didático/pedagógicos atualizados e em recursos materiais que atendam a essas exigências.

Após a regência, o aluno deverá produzir um relatório concernente às atividades realizadas durante o estágio, seguindo as orientações de manuais técnicos e atendendo a postulados de produção textual escrita.

Em pesquisas acerca da temática, Rodrigues (2003: 53) parte da hipótese de que “os concluintes de Letras têm dificuldades de escrever textos acadêmicos coerentes”, ao abordar as questões da continuidade de sentidos em relatórios de prática de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a autora refere-se às rupturas entre as partes e o todo do relatório, entre o tema anunciado no título e o conteúdo da seção.

Neste trabalho, estamos interessadas nas conexões tópicas que promovem a construção dos sentidos e permitem a formação de um texto coerente pelas relações das partes entre si e dessas com o todo. Para tanto, discutiremos as noções de tópico e coerência, de suma importância para a análise da construção do sentido do texto.

2. A construção de sentido em um texto

Na concepção interacional, dialógica da língua, conforme Koch (2002), o texto é considerado o próprio lugar de interação, e os interlocutores constituem-se enquanto sujeitos ativos.

Nessa concepção, a compreensão é uma atividade de produção de sentidos, e sua realização concretiza-se a partir da observação dos elementos constitutivos da superfície do texto e da forma com eles se organizam. Além disso, a compreensão requer a ativação de conhecimentos armazenados na memória e reconstruídos durante os eventos comunicativos.

Para essa pesquisadora, o sentido do texto é construído na interação com os sujeitos co-participantes, e a coerência passa a dizer respeito ao modo como elementos da superfície do texto e aqueles do contexto social, juntos, formam uma configuração veiculadora de sentidos. Ao partir desse princípio, a continuidade de sentidos será tratada tanto nos estudos a partir do tópico, como a partir da coerência.

2.1 Noções de tópico

Para focalizarmos a construção de sentido em textos, é relevante apresentarmos os conceitos de tópico discursivo e coerência. Tópico é

um dos elementos organizadores do texto, e essa organização acontece a partir de um dos princípios básicos, a coerência.

Na linguagem comum, o termo tópico é definido, de forma mais ampla, como o “assunto sobre o que se fala” (grifo nosso). Marcuschi (1993) sugere que essa forma de expressar o fenômeno não é suficiente, pois não dá conta das condições de realização, nem da natureza dos eventos interacionais.

Há autores, entre esses, Koch (1993) que, ao discutirem o tópico, apontaram dificuldades em defini-lo, por implicar algo dependente do nível de investigação envolvido e de noções intuitivas. Koch (1993: 72) parte da idéia de que tópico é “aquilo sobre o que se fala”, mas revela que a noção de tópico é mais complexa e abstrata.

A questão do tópico discursivo como categoria analítica é discutida por Jubran et al (1992) e atualizada por Jubran (2006). Como aponta a autora, o tópico discursivo não deve ser confundido com os termos da estrutura sentencial “tópico/comentário” e “tema/rema”; segmentos textuais com estatuto tópico configuram-se além do nível da sentença e contribuem para a construção de um foco comum na linha discursiva (grifo nosso).

Desse modo, Jubran (2006: 91) menciona que:

[...] a partir da observação dessa convergência para um assunto proeminente e, bem como da organização dos tópicos no texto, em termos de seqüenciação e de variáveis graus de detalhamento que eles comportam nas manifestações verbais, podem ser estabelecidas as propriedades particularizadoras do tópico discursivo: *centração* e *organicidade*.

A propriedade tópica da centração diz respeito a um conjunto de referentes relacionados entre si e postos em relevo em um ponto específico da mensagem em desenvolvimento. Dessa forma, essa propriedade de abranger os seguintes traços, de acordo com Jubran (2006: 92), deve ter:

- a) *concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificadora, ou de outra ordem - , pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso);
- b) *relevância*: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado.

No sentido atribuído pela pesquisadora, a concernência e a relevância são traços imprescindíveis para identificar um trecho como

segmento tópico; a pontualização localiza o segmento no momento da interação.

A organicidade é a segunda propriedade definidora do tópico discursivo, conforme Jubran (2006). Isso significa que as relações de interdependência, ou conexões, são estabelecidas no plano hierárquico e no plano linear. No plano hierárquico, temos as dependências de superordenação e subordinação entre tópicos; no plano linear, as articulações intertópicas na linha discursiva.

Ao abordarem a problemática da organização textual, Koch e Elias (2006: 173) sugerem que:

[...] é verdade que podemos dividir um texto em fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Acontece, porém, que cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto; várias dessas unidades, conjuntamente, formarão outra unidade de nível superior e assim por diante.

Ou seja, as unidades em cada nível formam um tópico. O tópico superior, principal, é constituído por quadros tópicos; cada um desses quadros é formado por subtópicos; esses, por sua vez, englobam os segmentos tópicos, no nível mais baixo da hierarquia tópica.

Trata-se de uma organização que procede de um tópico global, ao qual outros tópicos estão subordinados hierarquicamente, construindo a coerência do texto.

Na linearidade do texto, os tópicos aparecem delimitados, concernentes e relevantes para o desenvolvimento do texto, portanto, para a construção do sentido.

Em resumo, de acordo com Koch e Elias (2006: 181), “para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica [...]”. No dizer dessas autoras, o desenvolvimento do tópico nos níveis vertical e horizontal é de importância fundamental para a construção da coerência em textos.

2.2 Noções de coerência

2.2.1. Caracterizando a coerência

Nos últimos 20 anos, o conceito de coerência foi revisto e reformulado por diferentes teóricos do texto. Considera-se atualmente que a coerência é construída a partir da interação entre a situação de comunicação, os conceitos ativados pelo texto e os conhecimentos armazenados na memória dos participantes.

A coerência mantém, assim, estreito vínculo com o leitor ou ouvinte, uma vez que compete ao interlocutor a interpretação do conteúdo veiculado em dada comunicação, como veremos pelos estudos

dos autores que fundamentarão nosso trabalho. Discutiremos a coerência segundo van Dijk (1989; 1997), Beaugrande e Dressler (1997), Charolles (1988), Adam (1990) e Marcuschi (1983), e nos reportamos a Koch e Travaglia (1991) e a Brown e Yule (1996).

Os trabalhos de van Dijk (1989; 1997) sobre a coerência textual são relevantes para quem se propõe desenvolver investigações sobre a coerência, não só porque ele foi um dos pioneiros a teorizar sobre a estrutura do texto, mas também porque sua proposta ultrapassa a frase como unidade de análise e privilegia o texto.

Ele revê o nível de análise da coerência semântica restrita a construtos teóricos, como proposições, referência, etc., pois eles não explicam o fenômeno da coerência em sua totalidade. Para o autor, a coerência é construída não só com base nas proposições expressas no discurso, mas também com base no conhecimento armazenado na memória do leitor/ouvinte. Vê-se que van Dijk (1989; 1997) considera o interlocutor na definição de coerência.

Ao tomarmos como suporte, além da lingüística, a psicologia cognitiva, esse lingüista explica que o leitor/ouvinte, ao ler ou escutar um discurso, freqüentemente apreende o tema ou os temas desse discurso.

Ao proceder dessa forma, o leitor ou ouvinte está referindo-se a alguma propriedade do significado ou do conteúdo do discurso. Com base nesse argumento, van Dijk (1989: 55) formula o conceito de macroestrutura semântica, a saber: “a macroestrutura de um texto é uma representação abstrata da estrutura global do significado de um texto”.

Esse conceito novo nos estudos sobre a estrutura dos textos leva à reconstrução teórica da noção de tema ou do assunto do discurso. O foco não é mais a relação local entre as orações do texto, mas a organização global.

Beaugrande e Dressler (1997 [1972;1981]) representam um marco nos estudos sobre o texto. Os autores enfatizam a relevância de se proceder ao exame da coerência tendo como suporte os pressupostos teóricos da lingüística e da psicologia cognitiva, ou seja, com base na ativação dos conhecimentos, a partir das expressões lingüísticas que constituem o texto, na ativação dos conhecimentos armazenados na memória dos participantes da comunicação e na situação de interação.

A coerência, segundo Beaugrande e Dressler (1997: 135-148), depende da continuidade de sentido, que deve ser:

[...] entendida como a regulação da possibilidade de que os conceitos e relações que subjazem à superfície textual sejam acessíveis entre si e interajam de um modo relevante (...) a coerência há de entender-se como resultado da combinação dos

conceitos e das relações em uma rede composta por conhecimentos que giram em torno dos temas principais do texto.

Os conceitos subjacentes à superfície textual têm um papel relevante na construção da coerência, pois eles desencadeiam a continuidade de sentido. A ativação desses conceitos será tão mais significativa quanto maior a experiência de mundo dos participantes da interação comunicativa. Os conceitos ativados na mente dos interlocutores, ao serem conectados entre si, estabelecem relações cujos vínculos implicam a continuidade de sentido.

Nessa perspectiva, a coerência está vinculada ao texto, mas não depende só dele: contribuem também os conhecimentos enciclopédicos e de mundo¹ que os receptores têm armazenado na memória². Os conhecimentos enciclopédicos, embora sejam insuficientes para que se construa a coerência, são importantes. Nesse sentido, Beaugrande e Dressler (1997: 136) esclarecem que:

[...] é impossível que o conhecimento coincida exatamente com as expressões lingüísticas que o representam ou que o transmitem, contudo, sobre este assunto persiste um erro que poderia qualificar-se de endêmico, tanto na lingüística, quanto na psicologia. Esta confusão nasce da enorme dificuldade que supõe entender e descrever o conhecimento sem relacioná-lo de maneira constante com as expressões lingüísticas que o transmitem.

Observa-se a relevância do processamento do conhecimento que advém da interação entre os conceitos subjacentes ao texto e à relação mental³. Esses procedimentos implicam a atualização dos significados com vistas à construção do sentido global de um texto. A lingüística textual fundamenta-se em conceitos da semântica (significado, sentido, etc.) para desenvolver o estudo da coerência, daí a importância dos processos cognitivos⁴.

¹ Estamos distinguindo conhecimento enciclopédico e conhecimento de mundo. O primeiro depende de formação, estudos e leituras especializadas. O segundo advém da própria experiência de vida e inclui o conhecimento enciclopédico, mas não depende dele.

² A memória armazena os conhecimentos enciclopédicos e os de mundo.

³ Beaugrande e Dressler (op.cit. :37) explicam que “um conceito é uma estruturação de conhecimentos (ou conteúdos cognitivos) que o falante pode ativar ou recuperar em sua mente com maior ou menor unidade e congruência. As relações são os vínculos que se estabelecem entre os conceitos que aparecem reunidos em um mundo textual determinado: cada vínculo recebe uma denominação segundo os conceitos que conecte. Por exemplo, em ‘meninos jogando’, ‘meninos’ é um conceito objeto e ‘jogando’ é um conceito ação”.

⁴ Beaugrande e Dressler (op.cit.: 135) conceituam o significado como “a capacidade de uma expressão lingüística (ou de qualquer outro tipo de signo) representar e transmitir

Beaugrande e Dressler (1997) propõem que o exame da coerência e da coesão se dê à luz do enfoque procedimental. Esse enfoque explica a relação estabelecida entre os diversos conhecimentos conectados, ainda que não estejam totalmente explícitos na superfície lingüística.

A inclusão da relação entre os conceitos significa, portanto, uma substituição do modelo de análise lingüística modular, peculiar à lingüística descritiva estrutural e que não considerava o usuário, pelo modelo interativo, que conta com a participação desse.

Com esse novo enfoque, ultrapassa-se o exame da coerência limitado aos níveis sintático e semântico, que não davam conta da construção da coerência como um todo.

Nesse sentido, Beaugrande e Dressler (1997: 71) comentam que “a produção e a recepção de um texto, sem considerar a interação entre os níveis lingüísticos e os fatores situacionais ou cognitivos, só poderiam explicar-se como uma espécie de milagre”.

Desse modo, os conhecimentos ativados com vistas à produção ou à recepção de textos são representados em termos de modelos cognitivos globais, os quais favorecem a construção de hipóteses sobre o tema principal do texto.

Beaugrande e Dressler (1997: 143) apontam os seguintes modelos cognitivos globais: *frames*, esquemas, planos e *scripts*. Os *frames* contêm o conhecimento cujo sentido não se questiona. Os autores ilustram esse modelo cognitivo com “festa de aniversário”.

Como apontam os autores, os *frames* indicam que elementos estão relacionados entre si, mas não há imposição de uma ordem, enquanto os esquemas estruturam-se em torno de uma progressão temporal. Os planos objetivam uma meta intencionada, e os *scripts* visam a indicar os papéis e as ações que os participantes devem realizar.

Charolles (1988) aborda o problema da coerência textual e discursiva a partir da intervenção do professor em textos escritos de alunos julgados por ele como incoerentes.

Nesse contexto, Charolles (1988: 47-75) complementa que:

[...] a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente.

E propõe quatro meta-regras, a saber:

conhecimentos (isto é, significados virtuais). O sentido é definido como conhecimento que se transmite de maneira efetiva mediante as expressões que aparecem no texto”.

1º) Meta-regra de repetição (MRI): para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.

2º) Meta-regra de progressão (MRII): para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.

3º) Meta-regra de não-contradição (MRIII): para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

4º) Meta-regra de relação (MRIV): para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados.

Essas meta-regras estabelecem orientações referentes à continuidade temática e à progressão semântica, advertem quanto a possíveis contradições entre as idéias discutidas e postulam a pertinência do conteúdo abordado. A repetição pode materializar-se pela retomada explícita, através de recursos, como pronominalizações, definitivizações, referenciações contextuais, substituições lexicais.

Esses mecanismos viabilizam a continuidade temática do texto, mas impõem que se faça um uso adequado, para que não resultem em circularidade temática, ou falta de progressão semântica. Em suma, são considerados os mecanismos presentes e subjacentes à superfície textual.

4. Análise dos dados

Para a análise do *corpus*, foram selecionados 05 relatórios de prática de ensino de Língua Inglesa, produzidos no 2º semestre letivo de 2006. No que concerne ao aspecto formal, os relatórios foram segmentados em seções: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, destinadas ao relato das atividades realizadas no estágio supervisionado.

Apenas as seções introdução e conclusão foram identificadas como tais em seus títulos; a seção de desenvolvimento teve diferentes denominações, de acordo com a criatividade do estagiário.

Como exemplificação, na seção destinada ao desenvolvimento do relatório, os estagiários focalizaram a escola-campo de estágio, definindo títulos como "o ambiente escolar e seus recursos", "caracterização da escola", entre outros (grifo nosso).

A seção destinada às questões mais específicas em torno da sala de aula, do professor e do aluno recebeu títulos como, por exemplo, “perfil do supervisor de campo”, “conhecendo e analisando a prática do supervisor de campo”, “dialogando com o professor”, etc (grifo nosso).

O primeiro relatório que analisamos focaliza um tópico relacionado ao diagnóstico da situação ensino e aprendizagem nas escolas-campo de estágio. O estagiário 1 focaliza o trabalho do professor de Inglês do Ensino Médio.

Relatório 1

Excerto 1

A gramática contextualiza-se na medida em que se trabalha um texto base; a escrita, através da produção textual relacionada à oralidade que é desenvolvida, considerando assuntos do cotidiano através de debates e opiniões, focalizando, assim, na sala de aula as habilidades básicas – de cumprimentar, iniciar uma conversação, dar opiniões, solicitar, expressar emoções, informar e descrever pessoas e acontecimentos – todas apresentadas como abordagens de ensino que proporcionam o desenvolvimento dos alunos. (p.10)

Na mesma seção, (excerto 2) verificamos:

Excerto 2

[...] A avaliação realizada em sala de aula considera os aspectos da participação oral e escrita do aluno nas atividades desenvolvidas individualmente ou em grupos. (p.11)

O excerto 3 evidencia as observações do estagiário 1 em torno de uma sala de aula específica, a do Ensino Médio, na seção “Caracterização dos Professores” (grifo nosso)..

Excerto 3

Por seu turno o professor ministrante de aulas no Ensino Médio conta com alunos mais disciplinados, comprometidos e de natureza comparativamente maleável. Possui uma boa metodologia de ensino, interage quase sempre com os alunos e tem uma boa relação de amizade [...], mas enfrenta um problema de ordem geral na realidade das salas de aula: o desinteresse do corpo discente. (p.12)

O discurso traz a visão do estagiário acerca da prática pedagógica observada. Nesse caso, entendemos que, nos dados coletados pelo estagiário, o professor (excertos 1 e 2) realiza um trabalho interativo, favorecendo a participação dos alunos.

Esse fato é verificado a partir da seleção lexical sugestiva de interação em atividades orais e escritas, alunos comprometidos, relação de amizade e interação.

Porém, há um rompimento dessas idéias de trabalho conjunto, prejudicando a continuidade de sentidos, quando o estagiário emite a sua opinião, introduzindo o conector “mas”, caracterizando o “desinteresse do corpo discente”, no final do excerto 3.

Nesse aspecto, a coerência textual estaria comprometida, já que a meta-regra de não-contradição está sendo descumprida, haja vista a introdução de elementos contraditórios no tópico em desenvolvimento.

Relatório 2

No relatório 2, as contradições nas relações entre tópicos nem sempre ocorrem na mesma seção, mas em partes diferentes. No excerto 4, o foco de atenção incide no relato do estagiário direcionado à relação aluno/professora e na opinião do aluno acerca da língua em estudo. No discurso do estagiário, os alunos têm uma visão positiva em relação à Língua Inglesa, como é explicitado a seguir:

Excerto 4

[...] os alunos do Ensino Fundamental, de acordo com a entrevista, têm um bom relacionamento com a professora, assistem as aulas com atenção e a maioria afirma gostar da Língua Inglesa. Apreciam filmes, desenhos, produção de textos, artes e leitura. Sugeriram viagens de estudo, dentre as atividades, e a prática de esportes, já que a escola não oferece espaço físico adequado [...]. (p.10)

Na seção “traçando um perfil do professor”, excerto 5, o discurso revela as observações do mesmo estagiário, em torno do trabalho pedagógico em análise (grifo nosso).

Excerto 5

[...] Com relação às habilidades lingüísticas observou-se que ela [a professora] se expressa bem oralmente, de forma clara e objetivam favorecendo condições para a participação dos alunos, considerando a função social da leitura e da escrita através da produção textual. [...] Suas aulas são bem variadas,

vislumbrando-se atividades que prendem a atenção dos alunos [...]. (p. 11)

Em suma, pode-se dizer que a professora sempre motiva, ministra aulas com determinação, tentando manter a atenção e interesse dos alunos, fazendo-os participar. (p. 12)

No excerto exemplificado, não há dúvida de que o professor realiza um trabalho eficaz, a partir de aulas variadas, que despertam a atenção e o interesse dos alunos, no dizer do estagiário.

Entretanto, na seção “Planejando a prática de ensino”, excerto 6, o estagiário traz informações que rompem com os postulados anteriores (grifo nosso). Ou seja, os alunos têm dificuldades com o aprendizado da Língua Inglesa, de maneira que o estagiário necessita planejar atividades de ensino que vão ao encontro dos anseios da classe.

Excerto 6

Com algumas das informações coletadas, foi possível constatar a dificuldade dos alunos em ler e traduzir textos, devido à falta de dicionários, como também em escrever e pronunciar simples palavras. Sendo assim, tentou-se trabalhar quatro aspectos fundamentais, tais como: leitura, prática oral, léxico e escrita, [...] objetivando despertar o interesse destes.

[...] Levando-se em consideração a dificuldade dos alunos em assimilar os conteúdos da referida língua, houve uma grande preocupação em se planejar atividades de acordo com os anseios destes e, também, de tentar mudar a visão negativa que eles mostraram em relação ao Inglês. (p.13)

A partir das evidências nos excertos 4, 5 e 6, podemos afirmar que os alunos gostam da Língua Inglesa; as aulas são variadas, o professor trabalha de forma interativa. Desse modo, como compreender a necessidade de mudar a visão negativa desses alunos em relação à Língua Inglesa?

Trata-se, portanto, de pontos ao longo do discurso, que mostram desencontros entre tópicos veiculados pelo aluno estagiário, rompendo com o sentido que vem sendo construído discursivamente. De acordo com as meta-regras explicitadas, observamos que a coerência do texto apresenta-se comprometida, principalmente, pela inserção de elemento semântico que contradiz as seqüências tópicas anteriores.

Relatório 3

No relatório 3, seção “dialogando com o professor” (excerto 7), o estagiário faz referências ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores dos níveis médio e fundamental (grifo nosso).

Excerto 7

[...] Os dois professores demonstraram conhecimento dos PCNs, mas, os mesmos precisam melhorar suas metodologias de ensino, principalmente, a professora do Ensino Fundamental, pois seria mais significativo usar menos questões gramaticais e focalizar mais a prática. (p. 12)

No relato do estagiário, ficou patente que os professores precisam melhorar as metodologias de ensino, focalizar a prática, a língua em uso. Porém, na seção “perfil do supervisor de campo”, o estagiário 3 ressalta que as aulas foram significativas e que o trabalho dos professores correspondeu às expectativas (grifo nosso).

Excerto 8

[...] O trabalho profissional dos supervisores de campo é bastante eficaz e correspondeu ao que esperávamos. As aulas assistidas foram significativas e, na medida do possível, sempre acompanhados de assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos [...] (p.3).

Nesse relato ficou claramente estabelecido o problema da manutenção da coerência textual, quando nos subsidiamos nas meta-regras da não-contradição e da relação. Provavelmente, as necessidades de melhorias metodológicas, no dizer do estagiário (excerto 7) e a atribuição de um ensino definido com eficaz (excerto 8), comprometem as relações que se estabelecem na construção do tópico instaurado.

Relatório 4

No relatório 4, o diagnóstico da situação escolar é focalizado na seção “o ambiente escolar e seus recursos” (grifo nosso). Uma das questões indaga acerca da existência de projeto político-pedagógico para orientação do trabalho acadêmico, conforme observamos no discurso do estagiário:

[...] Não há projeto político-pedagógico na escola, segue a proposta prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais [...]. (p.7)

Constatamos que na mesma seção, excerto 10, o estagiário menciona que os conteúdos são selecionados de acordo com a proposta da escola.

Excerto 9

No que se refere aos conteúdos, estes são selecionados de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, também, considera a proposta curricular da escola e os conhecimentos dos alunos. (p. 10)

Conforme as considerações teóricas, o estagiário revela que os conteúdos veiculados em sala de aula consideram a “proposta da escola” (grifo nosso). Observamos, porém, que a coerência tópica apresenta-se comprometida, haja vista ter sido explicitado pelo estagiário que “não há projeto político-pedagógico [...]” na instituição (grifo nosso).

Nesse sentido, observamos que a meta-regra da não-contradição não foi garantida na tessitura textual, pois não há clareza em determinados itens da construção do relatório em análise.

Outra questão que compromete a construção dos sentidos nesse relatório diz respeito à relação título-conteúdo. Na seção destinada à caracterização da escola, definida como “o ambiente escolar e seus recursos”, o estagiário centra a atenção, também, nos dados indicativos da situação do aluno e do trabalho realizado em sala de aula, sem segmentar uma nova seção (grifo nosso).

Esse fato sugere que o tópico em relevo não está contido na proposta veiculada no título da seção, propiciando uma ruptura entre as partes e o todo discursivo. Observamos, assim, que o autor do relatório não seguiu a meta-regra que estabelece a progressão tópica, já que a coerência entre o todo e as partes apresenta-se com rupturas, implicando problemas na relevância do foco de atenção.

Um exemplo de ruptura com a continuidade de sentidos no texto pode ser observado no excerto 10. No segundo parágrafo, o estagiário revela que a gramática é explorada a partir de repetições das leituras e enunciados, muito embora tenha afirmado que o professor assume uma proposta comunicativa.

Excerto 10

Quanto à abordagem de ensino ela procura não ser totalmente tradicional. No desenvolvimento de seu trabalho, assume uma postura comunicativa, para que com isso os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: cumprimentar, iniciar uma conversação, expressar emoções, comparar e questionar.

A gramática é explorada dentro dos textos, utilizada como suporte nas aulas e a oralidade é explorada a partir de repetições das leituras e enunciados trabalhados. (p.10)

Ao tomarmos como suporte teórico as meta-regras (Charolles, 1988), verificamos nesse excerto 10, um caso de contradição, já que, do ponto de vista metodológico, se o professor adota uma postura comunicativa, embora parcial, como pensar na gramática enquanto suporte, mesmo sendo explorada por meio de textos? Como definir um trabalho comunicativo em sala de aula, se o trabalho da prática oral é realizado por “repetições das leituras e enunciados” (grifo nosso)?

Relatório 5

No relatório 5, excerto 11, o estagiário também faz um relato dos dados coletados junto ao professor, sem a preocupação de organizar uma seção para essa finalidade. Ao fazer referência ao professor de Língua Inglesa do Ensino Médio, o estagiário explicita que:

Excerto 11

[...] Em sala de aula, ela procura diversificar seu trabalho, aplicando as abordagens de ensino tradicional, audiovisual e comunicativa. Acredita, deste modo, que tais abordagens proporcionam melhor desenvolvimento das habilidades do aluno, como por exemplo: cumprimentar e descrever pessoas e acontecimentos [...]. (p.11)

[...] A gramática recebeu um bom enfoque no ensino e foi trabalhada dissociada de textos; apenas atividades de fixação foram desenvolvidas. As atividades não apresentavam nenhuma relação com os conteúdos de outras disciplinas. (p.12)

[...] Foi possível, também, perceber que a professora se preocupou em elaborar atividades diferentes.

[...] Durante estas aulas, foi realizada produção textual, uma atividade significativa, pois os alunos foram levados a utilizar seus conhecimentos na Língua Inglesa para produzir uma carta, com situações reais, trabalhando a criatividade. [...] (p. 12)

O discurso do aluno traz informações contraditórias, comprometendo a meta-regra da não-contradição, trazendo problemas para a tessitura textual:

Primeiramente, o professor seleciona três abordagens diferentes para o ensino de Língua Inglesa, a saber, comunicativa, áudio-oral e tradicional.

Em segundo lugar, cumprimentar, descrever pessoas e acontecimentos são habilidades comunicativas postuladas em abordagens interativas e contextualizadas, diferentemente do que ocorre no ensino que segue, por exemplo, a perspectiva estruturalista.

Por último, se o ensino segue a perspectiva sociointeracional, comunicativa, interdisciplinar, não postula um trabalho em torno da gramática dissociada do texto. Ademais, como falar de produção textual e atividades significativas, em abordagens centradas no professor, como, por exemplo, as que privilegiam as repetições de estruturas lingüísticas?

Considerações Finais

A análise dos relatórios de estágio de Prática de Ensino de Língua Inglesa revela que os textos apresentam problemas relacionados à coerência tópica.

Do ponto de vista mais amplo, o fato pode ser justificado pela dificuldade de o aluno lidar com o relatório, haja vista ter tido poucas experiências com a produção desse gênero durante o curso de Letras, muitas vezes restrita apenas ao último período da graduação.

A análise nos leva a questionar, também, se o aluno-estagiário enfrenta dificuldades para produzir um relatório topicamente coerente, em decorrência à pouca experiência com esse gênero textual; ou à pouca experiência com as questões educacionais no âmbito da teoria/prática, contribuindo igualmente para que o estagiário produza relatório pouco reflexivo, em que as contradições e rupturas na construção dos sentidos sejam um fato.

Especificamente, constatamos que os problemas de construção de sentido do texto implicam a ruptura com as regras que sinalizam a não-contradição, a seqüenciação e o estabelecimento de relações, que impossibilitam a manutenção do foco de relevância do tópico em desenvolvimento.

Assim sendo, este estudo possibilitou um olhar para a questão da produção dos relatórios de estágio em dois sentidos. Primeiramente, estaríamos preocupadas com o problema da coerência tópica; em seguida; ampliaríamos a discussão na direção de observarmos até que ponto o autor do relatório estaria preparado para realizar observações e diagnósticos em instituições de ensino da rede oficial.

Essa preparação implicaria, certamente, produzir textos com seqüências articuladas, sem que as partes apresentem desconexões com o todo, a partir da experiência com o gênero e com as questões educacionais pertinentes a um curso de licenciatura em letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Éléments de Linguistique Textuelle*. Liège: Madraga, 1990.
- BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- _____. *Introducción a la lingüística del texto*. Tradução de Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel, 1997.
- BROWN, G.; YULE, G. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros, 1996.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In. GALVES, C. et al. (Orgs.) *O texto – leitura e escrita*. Tradução Charlotte Galves et al. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.
- JUBRAN, C.C.A.S. Tópico discursivo. In. KOCH, I. V.; JUBRAN, C. C. A. S. (Orgs.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 89-132.
- _____ et al. Organização tópica da conversação. In. ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*, Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992, p. 357-447.
- KOCH, I. V. *A Inter-ação pela Linguagem*. Coleção: Repensando a Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: 2006.
- _____.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência*. São Paulo: Contexto, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: [s.n.], 1983. Série Debate.
- _____. *O Tratamento da Oralidade no Ensino de Língua*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Recife: UFPE (digital), 1993.
- RODRIGUES, M. G. S. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In. SILVA, C. R.; CHRISTIANO, M. E. A.; CASTRO, O. M. (Orgs.) *Da gramática ao texto*. João Pessoa: Idéia, 2003, p. 57-80.
- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Tradução Sibila Hunzinger. Barcelona: Paidós, 1989 [1978a].
- _____. *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y los estudios del discurso*. 11^a. ed. México: Siglo Veintiuno, 1997 [1978b].

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em agosto de 2008