

UNIVERSIDADE TUIUTÍ DO PARANÁ

Michelle Ranckel

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS FORMANDOS DE LETRAS DE UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE A COERÊNCIA**

CURITIBA

2010

Michelle Ranckel

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS FORMANDOS DE LETRAS DE UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE A COERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao
programa de pós graduação da
Universidade Tuiuti da Paraná,
como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em
Educação.

Orientador: Sandino Hoff

CURITIBA

2010

**TERMO DE APROVAÇÃO
Michelle Ranckel**

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS FORMANDOS DE LETRAS DE UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE A COERÊNCIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 09 de maio de 2011.

Programa de Pós Graduação
Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof. Dr. Sandino Hoff
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dr. Ariclê da Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dr. Armindo José Longhi
Universidade do Contestado - UNC

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sandino Hoff, pela valiosa contribuição no meu processo de formação acadêmica e pelo acompanhamento efetivo, dedicação e paciência no período de desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, pelos momentos de aprendizagem proporcionados durante o curso, que muito me contribuíram para minha formação.

A todos os colegas da turma de 2009, cujas presenças foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, a Melissa, Valdirene, Rodrigo, Paulo e Jucélia, pela amizade e por estarem sempre dispostos em qualquer que fosse à dificuldade.

Ao meu amigo Savio, que esteve sempre disposto a oferecer uma palavra de incentivo nos momentos difíceis.

Ao Everaldo, pelo incansável apoio no decorrer dessa trajetória e por vários momentos de “acolhida” sempre prestativo em Curitiba.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio, incentivo que me impulsionou nas horas difíceis e principalmente por acreditarem em mim.

A meu filho, Luiz Felipe, por ter sido paciente nos momentos em que não pude lhe dar a atenção que merecia e por ser sempre meu companheiro.

A todos que acreditaram em mim e que de alguma forma contribuíram para meu desenvolvimento.

A principalmente a Deus, por me dar forças para seguir adiante nos momentos de dificuldade e por ter permitido a realização deste trabalho.

ABSTRACT

The perspective that it has in relation to the literal production of university students is of that, after every year of studies of Portuguese Language, they have incorporated at least the rules less complex, as referring to the cohesion and the coherence and the too much normative questions on accent, orthography, punctuation and agreement. The subject is preoccupying and also reason to develop an inquiry. Thus, this work of research objectified to inquire as they write students of the course of Letters. It was opted to the inquiry of the found literal incoherence in the period of training reports, elaborated for the academics of the course of Letters, as final work for disciplines Methodology of Portuguese Education, in the years of 2006, 2007 and 2008, of the State College of Philosophy, Sciences and Letters of Union of the Victory. In this work the productions of the academics had been analyzed in order to characterize the professional profile of the area of Letters in what it refers to the examination of the literal incoherence, specifically, of the repetition, progression, not-contradiction and of the relation of the coherence mechanisms. Of this form, to investigate the grammatical aspects of the texts of the academics meant to identify the profile of the professional of Letters in accord with its capacity to act with ability and ability the proper object of its area, the language. The inquiry selected 34 reports, elaborated for the academics. The general objective of the research is: to investigate the literal coherence of the written productions of the reports of period of training elaborated by the academics. The specific objectives: to verify the literal coherence of the reports in its dimension of repetition; to desvelar the coherence of the writings in its dimension of the subject progression; to analyze the literal coherence in its dimension of not-contradiction; to detect the coherence of the texts written for the trainees in its dimension of relation. The used methodology was to the content analysis, in its modality of thematic analysis to verify if the mechanisms really they are used and with that frequency. After accomplishment of the research we can confirm that it has lack of ability of the pupils in the production of the report and this is each more preoccupying time if we will be to consider that must mainly be responsibility of the college and of the course of Letters the development of the abilities and abilities which are proposals in the Project Pedagogical Politician of the IES in study. The observed citizens must display texts with "start, way and end", to transfer an idea and if to want to relate them goal rule of Charolles (1978, apud GALVES, 1988). Being thus, it was possible to conclude that goal rule of the Repetition and of the Progression, they appear in the productions of the academics, in contrast of the relation and not the contradiction. We believe that the future professors of maternal language know the importance of the construction of a coherent text and, fitting and lacking to the university to offer subsidies to its pupils so that they can have more contact with the correction of its productions.

Keyword: period of training report; literal coherence; written production.

RESUMO

A perspectiva que se tem em relação à produção textual de estudantes universitários é a de que, após todos os anos de estudos de língua portuguesa, eles tenham incorporado pelo menos as regras menos complexas, como as referentes à coesão e coerência e às demais questões normativas sobre acentuação, ortografia, pontuação e concordância. O tema é preocupante e também motivo para desenvolver uma investigação. Assim, este trabalho de pesquisa objetivou averiguar como escrevem estudantes do curso de Letras. Optou-se pela investigação da incoerência textual encontrada nos relatórios de estágio, elaborados pelos acadêmicos do curso de Letras, como trabalho final para a disciplina Metodologia do Ensino de Português, nos anos de 2006, 2007 e 2008, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Neste trabalho foram analisadas as produções dos acadêmicos a fim de caracterizar o perfil profissional da área de Letras no que tange ao exame da incoerência textual, especificamente, da repetição, progressão, não-contradição e da relação dos mecanismos de coerência. Dessa forma, investigar os aspectos gramaticais dos textos dos acadêmicos significou identificar o perfil do profissional de Letras em consonância com sua capacidade para atuar com competência e habilidade o objeto próprio de sua área, a língua. A investigação selecionou 34 relatórios, elaborados pelos acadêmicos. O objetivo geral da pesquisa é: Investigar a coerência textual das produções escritas dos relatórios de estágio elaborados pelos acadêmicos. Os objetivos específicos: verificar a coerência textual dos relatórios em sua dimensão de repetição; desvelar a coerência dos escritos em sua dimensão do tema progressão; analisar a coerência textual em sua dimensão de não-contradição; detectar a coerência dos textos escritos pelos estagiários em sua dimensão de relação. A metodologia utilizada foi à análise de conteúdo, em sua modalidade de análise temática para verificar se os mecanismos são realmente utilizados e com que frequência. Após realização da pesquisa podemos confirmar que há falta de habilidade dos alunos na produção do Relatório e isso é cada vez mais preocupante se formos considerar que deve ser responsabilidade da faculdade e principalmente do curso de Letras o desenvolvimento das competências e habilidades as quais são propostas no Projeto Político Pedagógico da IES em estudo. Os sujeitos observados devem expor textos com “começo, meio e fim”, para se passar uma ideia e se quisermos relacioná-los as metarregras de Charolles (1978, apud GALVES, 1988). Sendo assim, foi possível concluir que as metarregras da Repetição e da Progressão, aparecem nas produções dos acadêmicos, ao contrário da relação e da não contradição. Acreditamos que os futuros professores de língua materna sabem a importância da construção de um texto coeso e coerente, cabendo e faltando à universidade oferecer subsídios aos seus alunos para que eles possam ter mais contato com a correção de suas produções.

Palavras-chave: relatório de estágio; coerência textual; produção escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUÍSTICA	14
1.1 REVENDO A NOÇÃO DE LINGUÍSTICA	14
1.1.1 O Ensino das Línguas Vivas	15
1.1.2 A Linguística na formação do professor de língua	22
1.1.3 O Currículo e a noção de competência linguística	25
1.2. DIMENSÃO DA ESCRITA	29
1.2.1 Fatores de coerência	31
1.2.2 Fatores de contextualização	32
1.2.3 Elementos da categoria coerência	37
1.2.4 Elementos da categoria análise	38
1.3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM ESTUDO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	39
1.3.1 A disciplina prática de ensino de língua portuguesa	41
2. ESTUDO SOBRE A FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UNIÃO DA VITÓRIA- PR	44
2.1 A FACULDADE E O ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS DA FAFIU.....	46
3 A PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E A ANÁLISE DOS DADOS	50
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.2 METODOLOGIA APLICADA PARA OBTENÇÃO DOS DADOS.....	53
3.3 SISTEMATIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	55
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

A perspectiva que se tem em relação à produção textual de estudantes universitários é a de que, após todos os anos de estudos de língua portuguesa, eles tenham incorporado pelo menos as regras menos complexas, como as referentes à coesão e coerência e às demais questões normativas sobre acentuação, ortografia, pontuação e concordância. O tema é preocupante e também motivo para desenvolver uma investigação. Assim, este trabalho de pesquisa objetivou averiguar como escrevem estudantes do curso de Letras que ao concluir a graduação apresentam uma produção textual sob a forma de monografia. Espera-se que ela demonstre que os acadêmicos saibam comunicar-se corretamente em seus escritos. Tais textos, porém, sofrem crítica constante dos docentes que ministram as disciplinas no ensino superior. Enquanto acadêmica e agora como professora no ensino superior, continuo ouvindo os professores, após corrigirem os trabalhos de suas disciplinas, fazerem as críticas aos textos dos alunos.

Pensando nisso, esta pesquisa elaborou-se a partir do objeto definido como a escrita dos acadêmicos de Letras, avaliada nos relatórios de estágios, investigando-se as incoerências entre teoria e prática revelada pelos alunos do Curso de Letras em suas produções textuais. Nessa perspectiva, a pesquisa tem por objeto a escrita dos acadêmicos de Letras, produzida ao final de seu curso, cuja incoerência é investigada. Por coerência entre teoria e prática entendemos ser a unidade de um texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não seja ilógico, contraditório, ou desconexo. Assim, depois de confirmado o objeto de pesquisa, investigou-se quais foram às incoerências entre a relação teoria e prática no que condiz à produção textual dos alunos estagiários.

Para Pimenta & Lima (2004) o estágio é uma atividade prática e teórica, na qual “a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo certo saber e conhecimento”. Dessa forma, apesar de, muitas vezes, o sujeito da ação não ter consciência, toda a ação ou prática tem por base uma teoria.

É no relatório de estágio que os futuros docentes devem demonstrar capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. Assim, o estágio não pode ser

considerado como a parte prática do curso ou da formação do estudante, pois é um dos momentos da formação que possibilita a interação mais próxima com a realidade com que o futuro profissional irá atuar.

Tendo por objeto a análise de relatórios de estágios que os alunos desenvolveram para a fase final do curso de graduação, enunciamos o objetivo geral desta pesquisa da seguinte forma: investigar a incoerência textual das produções escritas dos relatórios de estágio elaborados pelos acadêmicos do curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

Para que seja possível investigar as incoerências contidas nos textos dos alunos estagiários, resumimos aqui alguns pontos referentes à coerência de um texto escrita e baseada em autores como Koch e Travaglia, Savioli poderemos definir vários termos, dispendo assim, coerência como a unidade de um texto.

Um texto coerente é, então, um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não seja ilógico, contraditório, ou desconexo. Podemos definir coerência a partir do nexos entre idéias, acontecimentos e circunstâncias. A coerência textual é a relação existente entre as partes do texto, é o vínculo entre as idéias expostas nele.

Identificamos a formação do perfil do profissional de Letras, neste estudo, quando o formando está em consonância com sua capacidade para atuar com competência e habilidade o objeto próprio de sua área, a língua. Pois, sabe-se, é indispensável que o professor de Língua Materna possua as competências necessárias para ser capaz de elaborar textos com maior eficiência, sendo mais criativo e competente a ensinar à escrita a seus futuros discentes.

Por competência lingüística entende-se a capacidade de quem escreve em produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de regras. Sobre produção escrita, podemos dizer que, é quando o cidadão exerce plenamente sua cidadania em nossa sociedade. Isso significa saber obter informações, analisá-las criticamente e principalmente saber divulgá-las. E para usar essas informações, é preciso ter o domínio da linguagem escrita.

O que temos observado é que está presente a competência lingüística oral em nossos alunos, mas, por outro lado, há uma ausência da competência escrita, que para os professores da língua materna é fundamental. A expectativa que os docentes têm em relação à escrita de estudantes universitários do curso de Letras é a de que, após terem estudado a língua portuguesa, tenham incorporado as regras

sobre coesão e coerência e outras regras como acentuação, ortografia, pontuação e concordância.

Como o mundo moderno está cada vez mais exigente isso faz com que os profissionais procurem adaptar-se e enquadrar-se nos paradigmas da sociedade. A preocupação com o desempenho dos nossos alunos está cada vez maior, principalmente no que se refere à produção de texto, pois, acompanhando a dinâmica histórica, observa-se que o homem modificou seu posicionamento em relação ao mundo. Hoje ele necessita estar integrado ao que está acontecendo no planeta, portanto, houve uma modificação em seus pensamentos e valores, surgindo assim novos paradigmas. Mas, o retrato que temos da educação brasileira hoje é aquela educação distante do aluno, onde professor que tem dificuldades para compreender as partes integrantes dos mesmos para o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer. E, partindo dessa realidade escolar, faz-se necessário que as instituições de ensino superior e seu corpo docente estejam constantemente refletindo e reavaliando seus currículos, permitindo que haja relação entre a teoria aprendida e a prática.

Sendo assim, qualquer tipo de texto deve relacionar as ideias com o que já foi feito ou com o que ainda vai se dizer. Para tal finalidade, devemos considerar os quatro elementos de Charolles. (1997)

A primeira denominada metarregra é a repetição, pois ao produzimos um texto, sabemos que é necessário utilizar algumas repetições para retomarmos os elementos citados. Geralmente são os pronomes que se encarregam de retomar as ideias. A repetição também pode ser usada para uma expressividade maior, quer dizer, para enfatizar uma ideia.

A segunda metarregra é a progressão. Sabemos que um texto precisa trazer novas idéias e informações para progredir, caso contrário, ele se tornará uma repetição atrás da outra do que já foi dito garantindo a continuidade do tema.

A terceira é uma das quais considero muito importante é a da não-contradição, pois um texto só será coerente se as expressões utilizadas não se contradizerem.

E a última é a relação. Por fim, o texto tem a necessidade de relacionar as idéias para se tornar coerente. Um texto só será texto se houver um *entrelaçamento* de ideias.

Observando atentamente as metarregras verificamos quão grande é a importância destas para a reflexão sobre a teoria aprendida no decorrer do curso de Letras e qual é seu reflexo nos relatórios de estágio. Lendo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória de 2009, notamos que uma das competências desse profissional é “Compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado”. (PROJETO Pedagógico, 2009, p.23)

Nessa perspectiva, questiona-se: os mecanismos de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação, que formam a categoria de (in)coerência textual, revelam o perfil profissional e a cidadania do formando em Letras? No procedimento investigativo, os textos escritos pelos alunos desvelam essa problemática.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a coerência textual das produções escritas dos relatórios de estágio elaborados pelos acadêmicos e como específicos: Verificar a coerência textual dos relatórios em sua dimensão de repetição; Desvelar a coerência dos escritos em sua dimensão do tema progressão; Analisar a coerência textual em sua dimensão de não-contradição; Detectar a coerência dos textos escritos pelos estagiários em sua dimensão de relação.

Coerência que os autores Koch e Travaglia conceituam no livro “Texto e Coerência” como: a coerência como algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Nada mais é que o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa ocasião de interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sócio-cultural e interacional. Ela é a possibilidade de estabelecer uma unidade ou relação no texto.

Para colocar em investigação o estudo sobre a incoerência textual dos acadêmicos em fase final de curso, constituímos o corpus analisado de trinta e quatro relatórios de estágio dos acadêmicos do curso de Letras nos períodos de 2006, 2007 e 2008, nos quais focalizamos a relação teoria e prática.

A escolha para analisar os relatórios de estágios baseou-se em que a FAFI se apresenta como a única com curso de Letras da região sul do Paraná e essa análise visa compreender de que forma os acadêmicos utilizam os conhecimentos

adquiridos por eles no decorrer do curso no que diz respeito à coerência textual.

A importância de um olhar mais atento à formação dos profissionais do curso de Letras tem sua forma mais eficaz na análise dos relatórios de estágio. O relatório de estágio é o lugar onde os futuros docentes devem demonstrar capacidade de utilizar, adequadamente os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. Partindo desse pressuposto, observamos a adequação do estágio às aulas e às propostas oficiais.

A utilização da práxis pedagógica na elaboração do relatório de estágio é significativamente primordial, pois além de contribuir com o processo de formação, também serve para refletir sobre a prática como uma perspectiva transformadora, tão necessária aos atuais e futuros professores. Assim, com o objetivo de verificar como escrevem os acadêmicos em final do curso de Letras Português-Inglês, utilizamos a análise de conteúdo em sua variante de análise temática. Esta trabalha com as temáticas dos textos – no caso, já definidas pelas categorias de repetição, progressão, não-contradição e da relação dos mecanismos de coerência – e aglutina nas respectivas temáticas os conteúdos dos textos que a elas se referem. Subdivide-os em itens e sub-itens de análise.

O início da pesquisa se teve com a coleta dos relatórios. Para isso foi necessário entrar em contato com a professora coordenadora do colegiado de Letras e após isso com as professoras da disciplina de prática de ensino dos anos de 2006, 2007 e 2008. A coleta desse material foi um pouco trabalhosa, como não há lugar para serem guardados na faculdade, a maioria deles estavam na casa das professoras. Sendo assim, foi necessário por várias ocasiões se dirigir até as residências das docentes para fazer a coleta dos documentos.

A insistência de se estudar esse material, se dá por serem textos que passaram por leitura e posteriormente avaliação, mas apesar disso, nenhum dos relatórios utilizados para essa pesquisa teve marcações ou anotações quanto aos erros de ortografia, coesão, coerência ou quanto às dificuldades encontradas no decorrer da produção.

Trabalhando com os escritos dos acadêmicos, a situação investigativa torna-se bastante objetiva, pois, não há mais o fator de que os acadêmicos estão sob observação, o que poderia influir nos resultados. Os acadêmicos não foram solicitados a que escrevessem textos para análise. A coleta de dados foi feita em escritos sérios, válidos para aprovação do curso. Além disso, os escritos puderam

ser produzidos com calma, com tempo disponível, com possibilidades de releituras e de correções. Toda essa situação investigativa torna-se mais objetiva do que subjetiva em termos do material analisado. Sendo assim, os autores não terão seus nomes expostos em nenhum momento, mantendo-se, assim, sigilo da produção.

O primeiro capítulo apresenta considerações sobre a Linguística, sua importância no ensino das Línguas Vivas e seu papel na formação do professor de Língua Materna; a seguir, direciona o estudo teórico para a noção de competência lingüística dos docentes. Ainda sobre a dimensão da escrita, seus fatores de coerência e de contextualização e em seguida os mecanismos de coerência de Charolles. O segundo será feito um breve estudo sobre a Instituição de Ensino Superior em estudo e a prática como componente curricular, analisa a relação existente entre a disciplina de Prática de Ensino do Curso de Letras e os Relatórios de Estágio e busca entender a relação entre a teoria e a prática, apreendida e manifestada pelos estagiários em seus relatórios e também é abordada a coerência textual focada nas produções escritas dos relatórios de estágio elaborados pelos acadêmicos.

E por fim, a produção dos relatórios de estágio e a análise dos dados, sua sistematização, a metodologia aplicada para obtenção dos dados e a análise dos dados.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGÜÍSTICA

1.1 REVENDO A NOÇÃO DE LINGÜÍSTICA

Ferdinand Saussure (1857- 1913) inicia e amplia a investigação sobre a linguagem expandindo horizonte dos estudos lingüísticos. Até o final do século XIX não eram questionados nem o surgimento da linguagem nem seu funcionamento.

Saussure mostra que cabe à Linguística ir além do simples estudo dos signos. Somente em 1916, três anos após sua morte, seus discípulos publicaram o *Curso de Lingüística Geral*, uma obra capaz de mostrar novos caminhos para os estudos lingüísticos.

Saussure eleva a linguística a estudo científico. Em sua obra, dá exemplo das dicotomias, classificando-as em: I) Semiologia: preocupa-se com a linguagem de todos os seres e com qualquer sistema de comunicação e a lingüística que é o estudo científico da linguagem humana; II) Signo: é a união do conceito (significado) com a imagem acústica (significante); III) Arbitrariedade: não depende da livre escolha de quem fala e linearidade que se aplica à unidade do plano de expressão, por serem emitidas em ordem linear ou sucessiva; IV) Linguagem: para Saussure ela possui um lado social e um individual, pois é impossível conceber um sem o outro. A língua traz consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante sua existência e a fala, ao contrário da língua, é múltipla, imprevisível, irreduzível a uma pauta sistemática; V) Sincronia: pode ser entendida como sinônimo de descrição, do estudo do funcionamento da língua. A Lingüística sincrônica se ocupa das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva. A Diacronia analisa as relações que unem termos sucessivos, não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si; VI) Sintagma: é definido como a combinação de formas mínimas numa unidade lingüística superior, é toda e qualquer combinação de unidades lingüísticas na seqüência de sons da fala e paradigma, opera no plano da expressão com base na similaridade dos sons, como nas rimas, aliterações e assonâncias e no plano do conteúdo, baseiam-se na similaridade do sentido, na associação do termo coma simbologia que desperta em nossa mente.

1.1.1 O Ensino das Línguas Vivas

Partindo dessas idéias, Saussure definiu o objeto dessa nova ciência, ou seja, a língua. Começa-se a pensar na língua nacional de maneira diferente e inicia-se o processo de mudança e a partir de 1938, a Universidade do Distrito Federal ofereceu então o primeiro curso de Linguística no Brasil. Tentando firmar na Universidade Brasileira a importância da Linguística expandindo assim os estudos nessa área.

Na década de 1960 no Brasil, os professores, no preparo de suas aulas, deveriam seguir os programas elaborados nos gabinetes do governo, sempre obedecendo à distribuição dos conteúdos e seu tempo. Em consequência, as aulas de língua materna não levavam os alunos ao domínio da atividade lingüística, detinham-se apenas ao ensino da gramática, preocupando-se com as regras e com o domínio de normas da gramaticalidade. O uso que os alunos faziam da língua era esquecido ou discriminado.

Essa realidade de ensino durou praticamente duas décadas e fez com que o ensino da língua, quase somente gramatical, deveria seguir uma metodologia de ensino entendida como um conjunto de procedimentos indicados para bem ensinar uma língua. O que acaba opondo-se aos métodos atuais de abordagem, que são mais amplos e mais abstratos.

Sendo assim, os educadores necessitavam de um método que pudesse ser modelado a partir das experiências vividas nas aulas de língua materna. E é partindo disso que algumas características citadas por José Carlos Paes Almeida Filho da Universidade de Brasília as quais eram exclusivamente para o ensino contemporâneo de línguas foi pensada na época como um auxílio para a aprendizagem.

Não ter preocupação com o *método* acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos;

Saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal);

Ensinar língua não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre);

Entender o quadro afetivo com que os participantes chegam e vão se desenvolvendo ao longo dos cursos;

Saber avaliar quais interações e processos produzem quais resultados ensinar envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar

conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante. (ALMEIDA FILHO, www.estacaodaluz.org.br, p. 9)

As citações acima foram feitas por Almeida Filho em 1931, o Método Direto foi denominado como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto n. 20.8333, de 21 de dezembro de 1931 e as obras que defendem esse método são **O Ensino Científico das Línguas Modernas** (Maria Junqueira Schmidt, 1935) e **O Ensino das Línguas Vivas** (Fernando Carneiro Leão, 1935), como sendo as publicações antecessoras do início de uma preocupação com o avanço do ensino de língua.

Em 1969, Schmidt em sua 3ª edição cita:

A ineficácia do ensino das línguas no Brasil é devida à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à insuficiência de preparo dos professores, à exigüidade de tempo nos horários, à ausência de homogeneidade nas classes, à inexistência de método no ensino. Todavia, com a adoção oficial do método direto, pode-se prever um futuro muito mais brilhante e fecundo para o ensino de línguas. (SCHMIDT 1969, p. 9-0)

O método direto foi adotado no Colégio Pedro II, por iniciativa do Professor Delgado de Carvalho. O Colégio Pedro II sendo uma tradicional instituição de ensino, localizada no estado do Rio de Janeiro. É o segundo s colégio mais antigo ainda em atividade no país, sendo o Atheneu Norte-Riograndense o primeiro. Seu plano educacional era formar uma elite nacional. Sendo assim, os alunos do Imperial Colégio saíam com o diploma de Bacharel em Letras, aptos a ingressar nos cursos superiores, em especial nos de Direito.

Essa instituição foi fundada devido a reorganização do antigo *Seminário de São Joaquim*, conforme projeto apresentado à regência de Araújo Lima (1837 - 1840) pelo então ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Foi inaugurado em 2 de dezembro de 1837, data de aniversário do imperador sendo denominado como Imperial Colégio de Pedro II.

Em 1857, o colégio dividiu-se em Internato e Externato, sendo a primeira modalidade instalada no bairro da Tijuca no ano seguinte (1858), onde permaneceu até 1888, quando as suas dependências foram transferidas para o Campo de São Cristóvão.

No ano de 1889 com a Proclamação da República o nome da instituição foi alterado para *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, logo em seguida, para *Ginásio Nacional*. Mas em 1911 reassumiu sua primeira designação.

Pensando no método direto como método oficial, podemos entender um pouco sua relação com a lingüística de SAUSSURE, pois o método utilizado, pois para ele a sociedade está interligada e é influenciada por estruturas que existem através da língua. Dessa forma, podemos observar que o estudo do signo lingüístico tem uma especial importância, pois o signo para ser signo necessita da união de dois termos: significado e significante.

Saussure ressalta que o signo lingüístico é arbitrário, quer dizer, que o significado depende da livre escolha do que fala uma vez que ele esteja estabelecido num grupo lingüístico e que não contestado por ninguém, dominando assim toda a lingüística da língua.

Desse modo, podemos compreender que o signo lingüístico não surge de uma vontade própria, individual, mas de uma rede de relações, coletivas, regidas por um sistema lingüístico, podendo assim, relacioná-lo com o método de ensino direto da Língua.

Isso nos dava a entender que as noções gramaticais deveriam ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras; a aprendizagem deveria obedecer à seqüência de ouvir e falar, ler e escrever; a língua a ser ensinada deveria ser atual e corrente, fazendo pouco ou nenhum uso da língua materna e que o Método Direto deveria dessa forma ser adotado desde a primeira aula

As preocupações com o avanço do ensino da língua foram muitas e as dificuldades no emprego deste método também, principalmente no que se refere à insuficiência de professores com formação lingüística que permitisse essa prática de ensino. Contudo, é evidente que a implantação desse Método Direto no ensino secundário promoveu avanços e mudanças importantes na evolução do ensino de línguas em nosso país e tinha como objetivos os seguintes fins:

FINS INSTRUMENTAIS

- 1- Ler com compreensão, facilidade e prazer.
- 2- Entender a língua estrangeira quando falada.
- 3- Falar com fluência e acurada pronúncia.
- 4- Escrever com relativa correção.

FINS CULTURAIS

- 1- Conhecer a civilização do povo cuja língua se estuda.
- 2- Apreciar o sentido literário e artístico de uma língua estrangeira.

FINS EDUCACIONAIS

- 1- Desenvolver hábitos de esforço de compreensão e de uso dos processos mais eficientes de penetração de uma língua estrangeira.
- 2- Criar a atitude de compreensão dos ideais e das tradições dos povos estrangeiros.

3- Habituat ao emprego das horas de lazer na leitura de literatura estrangeira. (SCHMIDT, 1969, p.21-22)

Para Schmidt não bastava confeccionar os objetivos, era necessário cumprir cada passo verificando suas dificuldades. Só assim poder-se-ia entender o ensino científico, que nada mais é que um ensino consciente e seguro. A autora cita também que para alcançar os fins acima é necessário um método. Para ela, esse método é “o caminho mais rápido, mais seguro e mais racional para chegar ao maior resultado” (SCHMIDT, 1969, p. 26).

Vários métodos surgiram no ensino das línguas. Schmidt (1969, p. 26-48) cita: método indireto e direto, natural, intuitivo, fonético, psicológico, eclético, científico.

O MÉTODO INDIRETO teve início com o ensino das línguas mortas, onde o Latim ocupava o centro dos programas secundários, até chegar ao ponto que decaiu ao método da tradução e gramática, surgindo assim, as línguas vivas e em conseqüências outros métodos.

O MÉTODO DIRETO foi uma reação ao método indireto, sua principal tendência era que seus processos decorriam da psicologia.

O MÉTODO NATURAL ou MATERNAL como também era conhecido por se associar muita ao que a criança aprendia sem ordem, nem método, mas exclusivamente no uso e na repetição. Para isso a mãe utilizava-se do método intuitivo. A aprendizagem se fazia sem explicações até o estágio escolar.

O MÉTODO INTUITIVO resume-se no conceito das coisas ensinadas ou estudadas.

O MÉTODO FONÉTICO, conhecido também como método novo ou da reforma. Nesse método a pronúncia é o centro do sistema.

O MÉTODO PSICOLÓGICO baseava-se no sistema de associação de idéias e visualização mental.

O MÉTODO ECLÉTICO e o READING – METHOD, esse permite uma quantidade maior de tradução sem recair no método de tradução. Procurava-se desenvolver apenas a compreensão da leitura.

O MÉTODO CIENTÍFICO nada mais é que o método direto enriquecido com todas as experiências feitas no campo das línguas. Esse método tem como objetivo estabelecer os diferentes estágios da aprendizagem por meio de pesquisas, procurando atingir o máximo de resultados em um curto espaço de tempo.

SCHMIDT (1969) considera que todos os métodos citados acima fazem parte e tinham uma finalidade prática tão importante quanto a Pedagogia.

São muitos e podemos notar a partir disso que estudar os métodos é algo banal, mas, o intrigante é encontrar um que se adéque às necessidades reais e educacionais de forma que possamos aproveitar os pontos positivos do velho, combinando com o novo.

Depois de tratados os métodos, os quais são muitos, partiremos para uma prévia sobre o poder social que Guedes (2008) menciona quando expõe que a cultura escrita desencadeou ao longo da história um processo fortemente unificador, que visava e visa até hoje uma estabilidade lingüística e que se buscava a neutralidade da variação, assim resultando na “norma padrão” da língua.

Sendo assim Guedes (2008) cita que até os anos 60, estudar a língua pátria era assimilar a gramática, as regras que a regiam, assim como preparar os estudantes para argumentarem e reproduzirem modelos clássicos do discurso persuasivo. Nossa língua sempre foi uma disciplina com inúmeras regras e procedimentos, a qual, cada vez mais se distanciava daquela língua já conhecida e empregada pelos alunos, fora da escola, em casa, na rua, no trabalho.

Segundo Gomes & Arão (2009) em 20 de dezembro de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 dá uma nova inspiração nas organizações de programas curriculares de Português, introduzindo oficialmente a Linguística no curso de Letras. O Conselho Federal de Educação com a instrução nº 7/62 recomendava um ensino da Língua Portuguesa que pudesse adequar à expressão oral e escrita do aluno, fazendo com que desaparecesse a rigidez no ensino da Língua Portuguesa como era exigido pela Portaria Ministerial nº 1942. Partindo disso, os professores de Língua Portuguesa emanciparam-se, sem precisar cumprir rígidos programas.

No transcorrer dos anos 60 as disciplinas de Teoria Literária e Lingüística são inseridas nos cursos de Letras o que favoreceu um novo ritmo para as Universidades que poderiam avançar nas pesquisas sobre a língua.

Vandresen (2001) cita em seu artigo que em 1963, Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília (UnB) convida Ayrton Rodrigues a assumir a chefia do Departamento de Linguística. Nessa condição, entusiasmado, atuou na criação e na elaboração do primeiro Mestrado de Linguística. Ainda no ano de 1963 e 1964 dirigiu o primeiro curso intensivo de preparação de professores de lingüística, com apoio do MEC seguindo o Conselho Nacional de Educação de Dezembro de 1961, a qual

estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Linguística nos currículos dos cursos de Letras.

Em 1965, o campus da Universidade de Brasília foi atacado e cercado por policiais militares e do Exército várias vezes durante o ano. No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores demitiram-se, protestando contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente. Definitivamente a crise chega à Universidade de Brasília e Ayron acaba coordenando o Museu Nacional do Rio de Janeiro e mais tarde em 1968 cria o segundo curso de pós-graduação em Linguística no Brasil. Foi nessa condição que em 1969 participou da criação da Associação Brasileira de Linguística.

Em 1970, a deficiência de profissionais qualificados dá início a uma crise na educação brasileira e passa a preocupar toda a sociedade, foi um momento de grande efervescência política, econômica e social.

Essa década foi marcada pelo autoritarismo político e pelo tecnicismo de um mundo que impedia a construção de uma cidadania participativa. Isso acabou se manifestando na escola, através de legislações e por meio da ideologia.

A educação no Brasil caminhou desde o início com dificuldades, sendo reservada a uma elite dominante e exploradora, sempre voltada a dominação social. Essa concepção se configurava na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns e por isso os demais não precisariam aprender.

Hoje, algumas destas influências ainda persistem e fazem com que os problemas continuem no ensino brasileiro. A desvalorização dos docentes sofrida a partir de 1970 que culminou a situação que hoje se vê. Os desafios enfrentados pelos docentes como baixos salários, péssima qualidade educacional oferecida pelas instituições, amplas jornadas de trabalho, indisciplina na sala de aula por parte dos alunos, acabam por justificar a precariedade do sistema de ensino brasileiro.

Para Romanelli (2007) a economia brasileira sempre foi instituída na grande propriedade e não na mão-de-obra escrava o que teve grandes implicações de ordem social e política, fazendo com que até o início do século XX a educação no Brasil fosse deixada de lado por algum tempo.

Devido a isso, em 1971 a Lei nº 5692 fundamentada na política de uma escola para todos que se baseava no discurso: “Democracia já, escola para todos”

organizou os currículos de 1º e 2º graus em núcleos-comuns compostos pelas áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Em 1976, o grupo de pesquisa coordenado por Celso Cunha, com o objetivo de encontrar os motivos para as mudanças citadas acima, apontou para a crise do ensino de várias formas, entre elas, a de natureza sociocultural, a qual atribuiu grande responsabilidade no uso inadequado do português; a socioeconômica, pelo desfavorecimento econômico e cultural dos familiares e, claro, a pedagógica, pelo surgimento da Linguística. Ainda há a questão do estrangeirismo que nada mais é do que a influência das línguas umas sobre as outras. A imigração de vários povos trouxe para o Brasil várias realidades culturais, sociais e lingüísticas.

É um pouco difícil definir o que é estrangeirismo, se fossemos questionar qual deveria ser nossa Língua oficial, com certeza chegaríamos à conclusão que só poderia ser o Tupi Guarani, pois quem vivia no Brasil antes dos portugueses chegarem eram os índios. Pensado assim, nossa própria Língua seria um estrangeirismo.

Com o passar dos anos e com a chegada de outras etnias, o uso de algumas expressões é tão comum que nem percebemos que são utilizadas na sua forma original, como é o caso de *pizza*, *cooffe break*, *outdoor*.

O uso dessas expressões em qualquer tipo de comunicação acabou resultando em estudos, como por exemplo, o projeto criado pelo deputado Aldo Rebelo. Em 1999 o Projeto de Lei 1676 tinha como objetivo proibir o uso do estrangeirismo no Brasil na tentativa de valorizar a língua nacional.

Em dezembro de 2007 a Lei foi aprovada e Rebelo tenta justificar a criação de Lei. O deputado diz que nosso idioma está sendo substituído por outro e que sua intenção é melhorar o ensino da Língua Portuguesa, valorizando a nossa Língua.

A tentativa de proibir o uso de estrangeirismos na nossa língua não é nova. Em 5 de Junho de 2009 o governador Roberto Requião de Mello e Silva encaminhou um anteprojeto à Assembléia Legislativa do Paraná que discutia o uso de outros idiomas e que segundo ele desvaloriza a língua portuguesa.

A proposta foi bem-vinda, mas como esperado, gerou muita polêmica e o temido aconteceu, o governador do Paraná em 21 de julho de 2009 sancionou Lei 16.177 que proíbe estrangeirismo no Paraná. A partir da publicação qualquer propaganda necessita ser traduzida o que gerou muita polêmica entre os lingüistas,

pois sabemos que o estrangeirismo está cada vez mais presente no português e com a globalização a tendência é um aumento ainda maior.

Sabe-se que há uma enorme preocupação com a educação globalizada e que o ensino de línguas volta a ser revitalizado, sendo assim, o conhecimento é o maior patrimônio de um país, e uso do estrangeirismo somado a esse conhecimento pode ser revelado e ampliado.

O Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio é prova disso, pois reconhecem que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25)

1.1.2 A Linguística na Formação do Professor de Língua.

Inúmeras pesquisas são feitas a fim de apurar como está a competência lingüística dos alunos das mais variadas séries. Um exemplo disso é o Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL) vinculada ao CNPq, que após pesquisa chegou a resultados nada satisfatórios e em meio a várias causas desse fracasso está a formação deficiente do professor. Mediante isso, a lingüística é responsável por uma nova concepção de linguagem que pressupõe uma inovação na forma de ensinar, propondo uma compreensão da língua como um sistema complexo em constante transformação que precisa ser compreendido para que possamos utilizá-lo com mais eficácia. No entanto, por mais necessário que seja a compreensão da língua, muitos professores não se interessam em tê-la, logo, suas práticas consistem apenas em reproduzir aquilo que vivenciaram durante o processo de formação.

Após rever o conceito e o surgimento da lingüística nos remetemos a pensar qual a importância da Lingüística para a formação do professor. O profissional de língua materna deve, através do ensino, estabelecer uma relação entre a língua e a sociedade, que pode ser dimensionada a partir da afirmação de Guimarães (2002, p.18): “Só há línguas porque há falantes e só há falantes porque há línguas”.

A língua tem uma grande em relação com os sujeitos falantes, pois, a identidade dos sujeitos se estabelece na relação com a linguagem e é de natureza subjetiva.

No Brasil, o ensino da norma gramatical como sendo o ensino da língua é o que produz nos alunos a identidade de falantes de uma língua a qual não dominam. Quer dizer que possuímos sujeitos lingüisticamente inseguros diante da língua cujas regras deveriam “dominar”, mas não dominam. Isso faz com que cada vez mais o sujeito sinta-se desencorajado a escrever ou falar, o que traz conseqüências, sobretudo na produção escrita, tornando-se inseguro o que acaba tornando uma pessoa que só segue as normas sem questioná-la e sem saber usá-las.

A experiência como professora de comunicação e expressão tem-me revelado a existência de algumas dificuldades entre acadêmicos e a gramática da língua materna. De fato, ao observar aulas de produção textual, parece-me que o português aprendido pelos estudantes, é aquele com que comunicamos dia-a-dia e não com aquele o qual deveria ser utilizado em suas produções.

Pensando dessa forma, no quadro da formação inicial de professores de língua materna, a Linguística e o estudo da língua deve ajudar a formar o professor reflexivo, que reflita sobre ato educativo: a língua materna.

Na formação inicial, os objetivos e os conteúdos requerem muita atenção e o professor necessita ser reflexivo. Vários são os conceitos que orientam essa perspectiva do profissional reflexivo.

Donald Schön (1997) e sua trilogia caracterizam quais os pensamentos que se tornaram referência para muitas pesquisas na área da formação de professores.

Newton Duarte (2003) problematiza quando Schön segue a pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e o conhecimento teórico, mas concorda que devemos sim ser críticos aos fundamentos sempre fazendo um feedback de nosso próprio trabalho, mas também que não estamos imunes as contradições entre o que fazemos e os professores.

Esclarece também a diferença que Schon faz entre conhecer na ação e reflexão na ação. O primeiro segundo Schön é automático, rotineiro, quer dizer, tácito. Já a reflexão na ação é o que aparece a partir de resultados de uma forma inesperada e é produzida pela ação. Ambos são processos que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Ainda cita que

Schön estabelece uma ligação intensa entre o que o aluno traz para a sala de aula e o que o professor constrói por meio da reflexão na ação.

Schön (1997) critica a racionalidade técnica, mas propõe uma formação de um profissional reflexivo, a partir do (aprender - fazendo e tutoria), pois, para ele precisamos estar em contato com a prática para poder refletir sobre ela.

Pimenta & Lima (2009) critica as contribuições de Schön (1997) no que se refere à formação de professores, assinalando que a expressão “professor reflexivo” está sendo classificada com o adjetivo, dando a entender que não passa de um atributo próprio do ser humano. Mas, apesar da crítica, Pimenta encontra em Schön (1997) um forte valor da prática na formação profissional, prática essa que deve ser refletida para que tenha importância. O ensino reflexivo, mesmo quando analisado por diferentes óticas dá ênfase a experiência e desenvolvimento profissional.

Mas, sabemos que não adianta apenas defender uma formação reflexiva por parte do professor, é necessário que haja uma reflexão crítica do sujeito no que condiz a realidade. Senão desta forma, a reflexão acaba por se tornar um ato individual não tendo um objetivo de transformação de sua prática. O que leva o educador a adotar uma postura reflexiva são as dificuldades que encontra ao realizar a tarefa. Assim, se o docente não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas. (SAVIANI, 1996, p. 26).

O professor prático reflexivo reconhece a riqueza das experiências que reside na prática. Por isso, a reflexão deve levar à crítica e à autocrítica, um processo constante que deve ocorrer durante toda a carreira do professor.

No processo reflexivo, o professor deve instigar o aluno a construir e comparar novas estratégias, novas pesquisas, novas formas de enfrentar e definir os problemas. É imprescindível que os professores possuam uma atitude crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos.

Pois, tornar um professor competente quer dizer torná-lo atuante na reflexão, criando a partir daí uma nova realidade, experimentando e corrigindo. Sendo assim, é no campo da formação inicial, que devemos fazer com que os acadêmicos adquiram esse processo de reflexão, sempre relacionando o teórico e o prático num sentido de controlar-se e de orientar-se para um trabalho de desenvolvimento, para que mais tarde, possam junto de seus alunos solucionarem as questões e as dificuldades diárias.

1.1.3 O Currículo e a Noção de Competência Lingüística.

A Língua é um sistema, ou de sinais ou de símbolos que utilizamos como meio de comunicação. A esses sinais, ou símbolos, damos o nome de signos, assim, a língua ou linguagem é um sistema de *signos*. Para Saussure (1999) a associação do conceito com a imagem acústica é chamado de “signo Linguístico”, que é o elemento que existe para designar qualquer coisa. Para o lingüista, o significado é o conceito, a ideia e o significante é a imagem acústica e para ele o signo lingüístico é arbitrário.

É ainda válido discutir se a *arbitrariedade* de que fala Saussure, na realidade é uma ausência de sentido, entre significante e significado, entre ideia e imagem acústica.

Por isso, segundo Saussure (1999) a Linguística é constituída inicialmente pelas manifestações da linguagem humana, indiferente dos povos, nações ou épocas, pois devemos sempre estar atentos à relação entre significado e significante.

A tarefa da lingüística é de fazer a história e a descrição de todas as línguas reconstituindo a língua materna de cada família, tentando assim, encontrar regras comuns entre elas e que possam se referir a todos os fenômenos, tornando-os universais, fazendo desse modo com que possamos delimitar e definir nossa própria língua, dominando-a e tornando-nos competentes linguisticamente. Como define Marcuschi:

[...] Esta competência é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Desta competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente lingüístico, tais como: conhecimentos efetivos dos indivíduos; capacidade de memorização; domínio intuitivo de um aparato inferencial prático; partilhamento de conhecimentos e outros. (MARCUSCHI, 1983 p. 26-27)

A presença dos fatores acima facilitará a aquisição da competência discursiva que une uma série de saberes. Uma delas é a competência lingüística que é saber usar dos recursos gramaticais ensinados no curso de formação, a outra é a competência textual, que é reconhecer e produzir um texto coerente, capacidade essa que todos os profissionais devem possuir principalmente o egresso do curso de

Letras. Sendo assim, espera-se que o egresso seja capaz de utilizar a língua para criar seus próprios textos.

Refletir sobre a competência escrita dos egressos é de suma importância, pois assim, podemos analisar quais as práticas de ensino são utilizadas e como está a formação desse profissional. Devido a isso, interessa-nos observar o desempenho dos mesmos na produção de texto.

Apesar dos alunos não utilizarem toda a capacidade que lhes é devida, temos observado que a competência lingüística sofreu um grande progresso. Pode-se até dizer que isso é resultado do inter-relacionamento do ensino de Língua Portuguesa com a Lingüística.

Capacidade, diz respeito ao que os sujeitos podem fazer com os recursos lingüísticos. Possuímos uma gama de capacidades, não somente a que se refere ao saber gramatical e é claro que não se pode mais aceitar uma visão única de competência, já que o domínio do conhecimento é bem maior quando se fala de capacidades de um indivíduo falante de determinada língua.

O currículo apresenta um conceito de competências que tem como centro a organização curricular e a metodologia da produção do currículo de formação de professores. Com a divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como um novo modelo educacional.

Deste modo, o modelo educacional para formação de professores, amparada ao desenvolvimento das competências, possibilita controlar a aprendizagem e o trabalho dos professores, mobilizando múltiplos recursos, entre eles, os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal.

Segundo Saussure (1999) desde o início do século XX o conceito de competências já era utilizado pelos teóricos, aparecia nos currículos de formação de professores com denominações diferentes, atendendo e com propósitos educacionais semelhantes.

Nas décadas seguintes muitas propostas de formação amparavam-se no currículo por competências e a partir dos anos 90, o uso da noção de competências no currículo tem sido visto como um período de revolução na educação.

Perrenoud (2000) mesmo sendo de outra área é um dos primeiros a defender a abordagem das competências tanto para o trabalho do professor como do aluno,

entendendo que o ensino por competências pode transformar a formação e a prática do professor.

O referido autor sugere que os alunos devem ter capacidade de saber lidar com suas aquisições escolares dentro e fora da escola. Sendo assim, os educadores precisam propiciar aos alunos, durante a formação escolar, momentos para que possam desenvolver suas competências.

A ideia de competências na legislação é o foco principal na organização curricular, dando evidência para prática, para a experiência e para avaliação das competências. E nas propostas oficiais a ideia que a escola necessita estar sintonizada às mudanças que ocorrem na sociedade e ajustada ao mercado.

A escola deve estar preparada para a instabilidade do mercado, formando docentes flexíveis que possam desenvolver em seus alunos a capacidade de adaptar-se ao trabalho.

A responsabilidade com sucesso ou o fracasso dos alunos é de total encargo do professor. O docente é constantemente apontado como principal alvo na avaliação institucional, pois deve atender às perspectivas da sociedade. Sua imagem está projetada a alguém que muito é cobrado na prática, tanto na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, tanto no desempenho de sua escola, ou até mesmo no seu desempenho particular. Esquecendo que o trabalho deve ser coletivo, criativo, autônomo e singular.

Os profissionais da área da educação responsáveis pela elaboração e planejamento dos currículos de formação de professores muito discutem sobre conceito de competências, pois esse tema sempre gera grande repercussão. No parágrafo acima podemos nitidamente ver que o novo paradigma dado faz-nos desconfiar da aceitação aparentemente fácil.

O sistema necessita ser reformulado. Seus programas devem centrar no processo de produção de um currículo para formação de professores com uma postura reflexiva.

Segundo Saviani, a educação é idealizada como produção de um saber, pois o docente deve ter capacidade de observar, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com sua experiência.

O professor competente é responsável pela difusão e socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos para superar o saber natural.

Para sermos competentes lingüisticamente precisamos ter a capacidade de elaborar a partir de um número finito de regras, um número infinito de frases. Assim, ser um profissional competente implica também estar apto a questionar velhos conceitos formados sobre os fenômenos lingüísticos.

Um indivíduo que domina os recursos e os mecanismos da língua e sabe refletir sobre tais estratégias, conseguirá compreender melhor os sentidos da língua no seu cotidiano. Sob essa lógica, pode-se assegurar que a competência se caracteriza pelo taylorismo/fordismo e seguindo esse pensamento, a pedagogia do trabalho tinha como instrutor um trabalhador experiente, que tutelava a aprendizagem dos novos trabalhadores e que tinham na observação, repetição e memorização as divisões do seu processo de aprendizagem.

Daí a prioridade do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade e o descaso com a formação do profissional da educação.

Os processos escolares de modo geral reproduziam a memorização de conteúdos compreendidos até então como produtos do conhecimento humano. Os alunos não podiam intervir apenas observar, repetir, memorizar e reproduzir.

Os conhecimentos, pré-requisito para o cumprimento das atividades práticas, eram ensinados na sua dimensão teórica durante a maior parte do curso e a prática ocorria ao final, ficando a articulação entre teoria e prática por conta do aluno. E, diga-se de passagem, que muito se tem falado e escrito sobre a relação entre teoria e prática, mas pouco se avançou na sua práxis pedagógica. Sendo assim, desde a formação inicial, o professor é instigado a refletir sobre algumas questões buscando uma formação vinculada às competências e às habilidades de maneira que estejam presentes nas práticas pedagógicas para dar conta dos fatos do cotidiano.

Pensando na formação de um educador competente, Saviani resume que antes de nada ele precisa ser é um filósofo, pois o professor será forçado a examinar e a solucionar problemas que surgem em sua profissão. Cita também que refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. “É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.” (SAVIANI, 1996, p.16)

Saviani (1996) ao conceituar reflexão a compara a uma reflexão filosófica e a resume em três requisitos. A primeira é a radical, nela o problema deve ser estudado até suas raízes, ou melhor, até seus fundamentos. A segunda, a rigorosa serve para

garantir a exigência da primeira e o sistema. E em terceiro e último lugar, a de conjunto, pois um problema nunca pode ser analisado isoladamente. O contexto deve ser criteriosamente analisado, pois é nele que se busca e encontra a ação e a ação é o problema.

Por isso se diz que a filosofia é busca. E...

[...] é nesse, sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-se no contexto e a examina em função do conjunto.” (SAVIANI, 1996, p.17)

A reflexão deve acontecer durante toda a carreira do professor, pois o professor prático reflexivo admite a riqueza das experiências da prática e busca conhecimentos que favoreçam uma tomada de decisão competente frente às situações desafiadoras.

1.2 DIMENSÕES DA ESCRITA: A COERÊNCIA

A coerência está totalmente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto. Para haver coerência é preciso que se estabeleça no texto uma relação entre seus elementos e as formas como esses elementos se relacionam, não é linear e a coerência aparece assim como organização radiculada do texto. A relação também depende de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais, como as finalidades comunicativas dos participantes da situação comunicativa de que o texto é o instrumento, que caracteriza o nível argumentativo. Também estão amarradas as formas de influências do falante e as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas que ocupam determinados lugares sociais.

A coerência estabelece uma interação entre dois usuários e é necessário observar que a coerência depende da capacidade que os usuários tem em recuperar os sentidos do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário dependendo da situação e para vários usuários depende de vários fatores.

A coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entendem a ligação, a relação, a qual se mostra relevante e sempre se tornam elemento de questionamento pelo interessado no fenômeno da coerência.

A conceituação da coerência como um princípio de interpretabilidade nos leva à posição de que não existe um texto incoerente em si. Mas que o escritor precisa saber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, etc.

Como já foi definido acima Koch & Travaglia, (1998, p. 21) também concordam em dizer que um texto é coerente, quando a coerência está “diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários”.

Em outra obra intitulada “Texto e Coerência”, os autores conceituam a coerência como algo que estabelece uma interação, uma interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Caso isso não ocorra nas frases, essas acabarão por se contrariarem ou por quebrarem uma linha de raciocínio.

Quando um texto é coerente, tudo pode ser compreendido dentro de um único significado, assim entendemos que suas partes são compatíveis. Por isso, ao escolher as palavras precisamos combiná-las para que atinjam o mesmo fim.

Para Koch & Travaglia (1997) a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido ao texto. Para que haja coerência é importante que possa ser estabelecido no texto alguma forma de relacionar os elementos entre si.

Os autores acima citam que a construção da coerência procede a um grande número de elementos que servem como ponto de partida para que possamos relacionar os conhecimentos armazenados em nossa memória. Deste modo, podemos dizer que a coerência de um texto depende de uma relação entre as informações existentes na mente do escritor e do leitor. Como esclarece Koch & Travaglia:

Evidentemente o relacionamento entre esses elementos não é linear e a coerência aparece assim como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto. A continuidade estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto e são não só de tipo lógico, mas também dependem de fatores sócio-culturais diversos e de fatores interpessoais. (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p.25)

Esses fatores interpessoais são os conhecimentos que dão capacidade ao produtor de relacionar textos novos com outros já existentes, eles são adquiridos no decorrer de nossa vida e são importantíssimos para que consigamos estabelecer coerência.

1.2.1 Fatores de Coerência

A construção da coerência provém de um grande número de fatores. Koch & Travaglia (1997) apresentam os elementos lingüísticos, o conhecimento do mundo e o conhecimento partilhado. Os autores citam, em primeiro lugar, os elementos lingüísticos, considerados por ele, de extrema importância para o conhecimento da coerência, pois atuam como fornecedores de

“pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc.” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 59)

A ordem como esses elementos serão apresentados, contribuem de maneira ativa na construção da coerência.

O segundo fator apresentado pelos autores refere-se ao conhecimento de mundo. Este exerce um papel muito importante, pois faz com que o texto fale de coisas que fazem parte de nossos conhecimentos; coisas que nos dão condições de produzir coerência. O conhecimento de mundo de que falamos é adquirido com as experiências vividas com o passar do tempo.

Esses conhecimentos são armazenados em nossa memória em *blocos* e são denominados como: a) *Os frames* que são conhecimentos armazenados na memória debaixo de certo “rótulo”, como o exemplo de Carnaval confete, serpentina; *Os esquemas* que formam conhecimentos armazenados em seqüência temporal ou causal. Por exemplo, o manual de instrução; *Os planos*: os conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo. Por exemplo, como vencer um jogo; *Os scripts*: um conjunto de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura. Ex: batismo, missa; Por fim, as *superestruturas* ou *esquemas textuais* que são conjuntos de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles.

O terceiro fator é o conhecimento compartilhado. Os elementos textuais que remetem ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação “nova” trazida pelo contexto. Para que o texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova.

O quarto fator é a Inferências. Trata-se da operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.

1.2.2 Fatores de Contextualização

São aqueles que dão suporte para o texto em uma situação comunicativa. Podem ser de dois tipos:

[...]os contextualizadores propriamente ditos e os prospectivos ou retrospectivos. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre etc., que ajudam a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência. (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 67)

Os fatores prospectivos ou retrospectivos são aqueles que adiantam informações sobre o conteúdo e a forma do texto: título, autor, início do texto.

Após tratar os conceitos, os autores retornam aos fatores e apresentam um quarto fator:

A Situacionalidade é o fator responsável pela coerência. Pode ser visto atuando em duas direções:

- *Situação para o texto:* trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção do texto. A situação deve ser aqui entendida quer em sentido estrito, ou seja, o contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida.
- *Texto para a situação:* ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, crenças, etc. Portanto, esse tipo de texto não é uma cópia fiel do mundo real, mas o mundo tal como é visto pelo produtor a partir de uma determinada perspectiva. Assim, o texto exerce um papel de relevância, pois em dada situação pode não sê-lo coerente e em outra sim: daí a importância do texto para a situação.

A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for à informação por ele trazida. A informatividade abrange o grau de previsibilidade da informação contida no texto. Depende da previsibilidade da informação o texto ser mais ou menos informativo. Encontra-se dividido em grau de informatividade baixo, maior e máximo.

A focalização tem a ver com a concentração em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Diferenças de focalização podem causar problemas sérios de compreensão, impedindo por vezes a coerência. Portanto, verifica-se que a focalização tem relação direta com a questão do conhecimento de mundo e de conhecimento partilhado.

A intertextualidade pode ser de forma ou conteúdo. De forma quando o produtor de um texto repete trechos, expressões ou enunciados de outros textos, ou então, o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. Isso pode ocorrer de maneira explícita ou implícita. De conteúdo quando se trata de uma constante, ou seja, os textos de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma época, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros.

Há ainda a Intencionalidade que diz respeito ao modo como os emissores usam os textos para perseguir e realizar suas intenções e diz respeito à produção de textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. A intencionalidade tem uma difícil relação com o que se tem chamado de argumentatividade:

“Se aceitamos como verdade que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma ‘cópia’ do mundo real, pois o mundo é recriado no texto através da mediação de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 80)

A argumentatividade tem aparecido no texto por meio de uma série de marcas ou pistas, tais como: tempos verbais operadores e conectores argumentativos (até, mesmo, aliás, ao contrário, mas, embora, enfim, etc.), os modalizadores (certamente, possivelmente, indubitavelmente, aparentemente, etc.)

Já a *aceitabilidade* constitui a contraparte da intencionalidade. Diz respeito à produção de um texto que seja aceitável para os receptores, posto que o objetivo seja comunicar ou fazer-se entender.

Para que um texto tenha consistência, é necessário que os enunciados não sejam contraditórios, dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. E para que seja relevante, é preciso que o conjunto de enunciados que o compõe seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

Para existir coerência é necessária harmonia de sentido de maneira a não ter nada ilógico, nada desconexo; que tenha relação entre as partes do texto, criando uma unidade de sentido. As partes do texto devem estar inter-relacionadas para que possam expor uma informação nova e expandir o texto; não apresentar contradições entre as idéias e principalmente, apresentar um ponto de vista, uma nova visão de mundo.

A coerência é uma característica textual que depende da interação do texto, do seu produtor e daquele que procura compreendê-lo. Assim sendo, a coerência deve ser percebida como um fator que se estabelece no processo de comunicação, ela não existe antes do texto, mas constrói-se concomitantemente à construção do texto e está estreitamente ligada com a intenção e conhecimentos dos interlocutores.

Após verificarmos os fatores de coerência, podemos observar que também existem níveis, os quais segundo SAVIOLI, 2002 são: coerência narrativa, coerência figurativa, coerência de linguagem e coerência argumentativa. Vejamos:

A Coerência narrativa ocorre quando se respeitam as implicações lógicas existentes entre as partes da narrativa, portanto uma incoerência seria relatar uma ação realizada por um sujeito que não tem condições de executá-la. Francisco Platão Savioli, 2002 diz que

Um texto narrativo é constituído de uma sequência de transformações que se vão sucedendo ao longo do seu percurso. Todas as etapas dessas transformações devem encadear-se de maneira tal, que uma esteja implicada na outra. Numa etapa não podem haver uma transformação que não esteja prevista na etapa anterior, a ponto de causar surpresa. (SAVIOLI, 2002, p. 219)

Já a Coerência figurativa diz respeito à combinatória de figuras para manifestar um dado ou à compatibilidade de figuras entre si.

A Coerência de linguagem é a compatibilidade, do ponto de vista da variante lingüística escolhida, no nível do léxico e das estruturas sintáticas utilizados no texto. Assim é incoerente colocar expressões chulas ou da linguagem informal num texto caracterizado pela norma culta. O que pode aparecer com certa frequência nos relatórios de estágio é a incoerência com a compatibilidade do ponto de vista da variante lingüística escolhida e o nível no léxico e das estruturas sintáticas utilizados no texto. Esse tipo de incoerência é denominado como coerência no nível de linguagem. Sendo assim, Savioli cita que:

“A escolha da modalidade de linguagem mais adaptada a cada texto é também um requisito que contribui para a **coerência** do texto. Não tem cabimento um pregador, que durante um ritual religioso, usar linguagem displicente ou mudança. Seria chocante, já que as cerimônias religiosas estão associadas a uma forma de linguagem formal. Seria chocante, no sermão dominical, o pastor ou o vigário usar palavras chulas contra um desafeto ou contra o comportamento dos fiéis durante o culto.” (SAVIOLI, 2002, p. 219)

A incoerência textual é facilmente notada por um falante da língua, mas não é tão fácil ser percebida quando é você quem escreve. O texto só será coerente se houver um equilíbrio entre a informação velha e a nova e se os diferentes planos se entrelaçarem formando um texto. Para que exista esse entrelaçamento são utilizados vários níveis de coerência.

A coerência narrativa é constituída por uma sequência de transformações que se sucedem durante o percurso. Já a coerência figurativa consiste em usar figuras adequadas para representar o tema o qual se pretende. A coerência de linguagem é a escolha da linguagem para que se adapte ao texto, contribuindo assim, para a coerência textual. E por fim, a coerência argumentativa, que é a confirmação ou afirmação de algo exposto.

Embora os níveis de coerência estiverem divididos quase da mesma forma, Platão & Fiorin (1998) citam mais dois tipos de coerência: a temporal e a espacial. A primeira é aquela que respeita as leis da sucessividade e a segunda, diz respeito à compatibilidade do ponto de vista da localização no espaço.

A Coerência temporal é aquela que respeita as leis da sucessividade dos eventos ou apresenta uma compatibilidade entre os enunciados do texto, do ponto de vista da localização no tempo.

Os autores também subdividem os níveis de coerência narrativo, figurativo e temporal em dois conceitos. A coerência intratextual e a coerência extratextual.

A coerência intratextual que é aquela relacionada a compatibilidade, de adequação, de não-contradição entre os enunciados e a coerência extratextual que se adéqua ao que é externo o texto. Para conseguirmos entender o que é coerência, precisamos perceber a sua falta, assim, fica muito mais fácil distingui-la.

Savioli (2002) cita também que existem mecanismos gramaticais e esses possuem subdivisões, as quais devem ser levadas em conta na atribuição do significado. “O contexto” que é unidade maior responsável em atribuir sentido a uma unidade menor que nela está inserida.

Inicialmente a “situação do conhecimento” são informações que necessitam ser especificadas para que o texto não pareça um absurdo, quando não se conhece a situação em que foi produzido; as “regras do gênero” quando adequamos o conhecimento de mundo aos diferentes gêneros textuais e o “intertexto” quando um texto recorre a outro e nós percebemos a relação entre eles.

A divisão das regras do gênero é quase a mesma, segundo KOCH & TRAVAGLIA (1998), mas os fatores são nomeados de forma diferenciada.

O primeiro fator é a contextualização, são aqueles que dão sustentação ao texto e são subdivididos em dois tipos: os propriamente ditos que aparecem como datas, locais, assinaturas, elementos gráficos e os perspectivados, como expectativas sobre o conteúdo e de forma: título, autor, início de texto.

O segundo é a situacionalidade que no entender dos autores pode ser vista de duas formas: a situação para o texto, o lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros e do texto para a situação.

O terceiro, a informatividade é o grau de previsibilidade contida no texto. Se toda a informação for inesperada, poderá parecer incoerente para o leitor, pois exigirá um maior esforço para a compreensão.

O quarto fator diz respeito à focalização. Sua compreensão pode ser afetada dependendo do tipo de focalização de seus usuários. A focalização é diretamente ligada ao conhecimento de mundo e ao conhecimento partilhado.

O quinto fator, a intertextualidade, quando o autor utiliza-se de expressões , trechos ou até mesmo de um estilo determinado seu uso é muito comum na produção textual.

O quinto a intencionalidade e o sexto, a aceitabilidade, ambos importantes para a coerência textual.

Quando o autor procura dar pistas ao leitor utiliza-se da intenção e da argumentação. Já a aceitabilidade, procura a partir das pistas para ativar o conhecimento de mundo e da situação para assim atingir a coerência.

Podemos perceber após essa breve revisão que falar e agir com coerência é sempre visto como traço positivo. Um texto coerente faz pressupor que o enunciador tem total controle sobre o que está dizendo.

Devido a isso, Savioli (2002) afirma que chamar alguém de coerente é tido como elogio; e de incoerente, como ofensa.

O texto deve relacionar as ideias com o que já foi feito ou com o que ainda vai se dizer. Para tal finalidade, devem ser considerados quatro elementos os quais Charolles classifica em: Metarregra da repetição; progressão; não contradição e por último a da relação.

1.2.3 Elementos da Categoria: Coerência

Para alcançar a finalidade esperada, devemos considerar os quatro elementos de Charolles. A primeira denominada metarregra é a repetição, pois ao produzimos um texto, sabemos que é necessário utilizar algumas repetições para retomarmos os elementos citados. Geralmente são os pronomes que se encarregam de retomar as ideias. A repetição também pode ser usada para uma expressividade maior, quer dizer, para enfatizar uma ideia.

A segunda metarregra é a progressão. Sabemos que um texto precisa trazer novas idéias e informações para progredir, caso contrário, ele se tornará uma repetição atrás da outra do que já foi dito garantindo a continuidade do tema.

A terceira é uma das quais considero muito importante é a da não-contradição, pois um texto só será coerente se as expressões utilizadas não se contradizerem.

E a última é a relação. Por fim, o texto tem a necessidade de relacionar as idéias para se tornar coerente. Um texto só será texto se houver um *entrelaçamento* de ideias.

Observando atentamente as metarregras verificamos quão grande é a importância destas para a reflexão sobre a teoria aprendida no decorrer do curso de Letras e qual é seu reflexo nos relatórios de estágio

1.2.4 Elementos da Categoria de Análise

Os elementos das categorias que formam a análise temática são os postos no seguinte quadro.

Repetição	Progressão	Não Contradição	Relação
Geralmente são os pronomes que se encarregam de retomar as ideias. A repetição também pode ser usada para uma expressividade maior, quer dizer, para enfatizar uma ideia.	O texto necessita progredir. Caso contrário, ele se tornará uma repetição atrás da outra do que já foi dito. A progressão garante a continuidade do tema.	As expressões utilizadas não podem se contradizer com as informações presentes no texto. Só é tolerado se a contradição for intencional, pois nesse caso não afetará a lógica do texto.	O texto tem há a necessidade de relacionar as ideias. Esse só será coerente se os acontecimentos ou os conceitos apresentados tiverem um porquê que explique a sua inclusão no texto. Um texto só será texto se houver um <i>entrelaçamento</i> de ideias.

1.3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM ESTUDO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Na década de 50, União da Vitória estava entre as maiores e mais afortunadas cidades do Estado, era a mais importante cidade do sul e do sudoeste do Paraná, cumprindo influência social e cultural sobre toda a região. Nessa circunstância, começou a ser pensada na possibilidade de criação de curso superior em União da Vitória.

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras União da Vitória – Paraná, criada 22 de dezembro de 1956 representada pela Lei n.º 3001, com decreto de autorização n.º 47.666, de 10 de janeiro de 1960 e reconhecida no dia 31 de julho de 1967 pelo Decreto n.º 61.120.

A instituição estudada segue o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 e homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002. O documento que se encontra em anexo cita em seus artigos e parágrafos como a instituição deve organizar seu currículo os conteúdos a serem ensinados e o perfil que o egresso deverá ter ao concluir seu curso.

A Prática de Ensino e o Estágio Curricular da Língua Portuguesa são caracterizados como disciplinas e são ministradas nas séries finais dos cursos de Letras. O professor da disciplina de Prática de Ensino busca situar seu trabalho de formação acadêmica em teorias e práticas atuais e discuti-las de modo adequado e satisfatório. A intenção dessa disciplina é promover reflexões sobre a metodologia a ser utilizada pelos graduandos de língua portuguesa e discutir as dificuldades que podem ser encontradas.

Assim, pensando na formação e na construção de um espaço para veiculação entre teoria e prática que garanta uma sólida vivência profissional desde os primeiros anos da graduação a instituição de ensino superior em estudo cita em seu Projeto Político Pedagógico a distribuição das 400 horas a serem cumpridas no transcorrer dos quatro anos. Essa divisão das horas encontra-se igualmente divididas. Sendo 100 horas na primeira série, 100 horas na segunda, 100 horas na terceira e 100 horas na quarta, assim para adequar a matriz curricular. (PROJETO Político, 2009, p. 25)

A nova Lei de Diretrizes e Bases reestruturou o currículo do curso de Letras no final do ano de 1997 e implantou no ano seguinte a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com a finalidade de promover a reflexão e dar suporte ao graduando.

De acordo com essa reestruturação *curricular* a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Curricular, e a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Curricular é reorganizada a partir do segundo ano de graduação, onde busca ensinar aos graduandos os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Inglesa, com uma visão investigativa de quem deseja aprender e ao mesmo tempo refletir, analisar e propor inovações.

Assim, o estagiário no segundo ano, terá 144 horas de atividades teóricas e práticas referentes ao ensino/aprendizagem de língua materna e estrangeira, buscando aproximar-se da realidade escolar iniciando um processo de reflexão dos conhecimentos teóricos relacionando-os ao conhecimento prático. No terceiro ano, somando-se outras 144 horas. E assim, no quarto ano, os acadêmicos devem elaborar seu trabalho de conclusão de curso, visando o aproveitamento das competências e habilidades assimiladas ao longo da graduação. Portanto, o acadêmico deverá abordar a prática desenvolvida em sala de aula no ensino fundamental ou médio sempre aliando teoria e prática. Para a elaboração do pré-projeto até sua apresentação pública, o acadêmico do curso de Letras realiza 216 horas de estágio supervisionado. Portanto, a nova matriz curricular que se encontra em anexo propõe o total de 504 horas de estágio supervisionado, atendendo dessa forma a Resolução CNE/CP 2/2002.

A oportunidade de aplicação prática de um trabalho cuidadosamente planejado e embasado teoricamente possibilita o aproveitamento de um trabalho prático e estudos gradativos desenvolvidos ao longo do curso.

O Relatório de Estágio que deve ser elaborado pelo acadêmico no último ano do curso, tendo como objetivo a vivência das competências e habilidades adquiridas durante sua formação, buscando primeiramente reconhecer os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e estrangeira nas escolas e na medida em que for se integrando ao universo e ao dia-a-dia da escola, iniciará seu processo de reflexão que segundo Pimenta:

[...] é na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2009, p. 48)

As dificuldades encontradas na realização do estágio tornarão o acadêmico mais preparado e capacitado para superar as situações, e seu ato reflexivo permitirão que defina com maior precisão quais as formas, métodos e técnicas que poderão ser utilizadas para determinado fim. Além dessas aptidões, o acadêmico desenvolverá de forma mais efetiva e proveitosa suas atividades, aproximando-se do cotidiano escolar e de sua responsabilidade como docente.

1.3.1 A Disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa

A Prática de Ensino e o Estágio Curricular de Língua Portuguesa são ministrados nas séries finais do curso de Letras, posteriormente os alunos apresentarem uma visão teórica pertinente à área. Sendo assim, o curso de Letras pretende formar um profissional habilitado e reflexivo-crítico.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da produção textual, a situação não é diferente, a insegurança toma conta dos graduandos, pois não se prioriza a criatividade e o prazer na escrita, mas sim, o conhecimento e a experiência do aluno sobre um assunto.

A produção de um texto sempre foi um conteúdo indispensável. Esse era o conceito que os alunos possuíam, o qual era dever do professor de Prática de Ensino modificar e para poder reverter este quadro, é necessário que o docente da disciplina Prática de Ensino ofereça aos alunos um novo modo de ver e de ensinar. Como Martins cita:

É muito comum ouvir, nos meios educacionais, sobretudo entre os alunos, expressões como: “Aquele professor não tem didática...”; “ele tem conhecimento, mas não sabe comunicar...”; “isso é falta de didática...” A Didática é vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino. Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque dado a essa disciplina pelos estudiosos. (MARTINS 1989, p.39)

Isso quer dizer que não se trata apenas de saber o conteúdo, o professor precisa saber ensinar. Apesar da teoria e da prática desenvolvida nas aulas de Prática de Ensino, as quais visam preparar o estagiário para sua regência é expressiva a dificuldade originada pela insegurança. Sabemos que no início de

qualquer profissão, muitos são os motivos que geram incertezas. Isso é próprio do processo de ensino-aprendizagem.

Geraldi (1997) aponta que o graduando foi treinado a trabalhar a gramática separada do texto, o que se torna complicado no momento em que ele prepara-se para seu estágio de regência. Assim, percebe-se nitidamente que falar da teoria é bem diferente que colocar essa mesma teoria em prática.

Assim, a prática como componente curricular deve ser composta por uma parte teórica e por outra prática para garantir assim uma consistente vivência profissional desde os primeiros anos da graduação.

Segundo Candau (2000) a prática adquire relevância na medida em que formos fieis aos parâmetros da teoria. Se houver desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor responder às exigências teóricas.

Conforme as concepções entre teoria e prática que orientam os princípios da pesquisa, a formação de professores adequada pela ação-reflexão prevê momentos de estudo de alguns referenciais teóricos e metodológicos sobre o objeto de ensino que para nós é o relatório de estágio.

Logo, entende-se a disciplina de prática como uma atividade que permite o aluno adquirir experiência profissional específica e ao mesmo tempo refletir criticamente sobre os conhecimentos envolvidos na sua relação com a sociedade, tentando conhecer os fatores que contribuem e os que interferem na sua aprendizagem.

A finalidade inicial da formação de professores é a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade, implicando assim, num compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Para que isso seja alcançado, a legislação estabelece uma carga horária de 2800 (duas mil e oitocentos) horas nas quais a articulação teórico-prática garanta aos estagiários vivenciar e acompanhar o trabalho pedagógico da escola, como também participar de todas as atividades acadêmicas no percurso de sua formação.

Isso ocorre no estágio de regência, quando a ampliação do conhecimento teórico tem relação direta com prática. O conteúdo da aula é sugerido pelo professor, mas a aula é ministrada pelo estagiário. A metodologia é exigida dos alunos, são solicitadas novas técnicas e metodologias. Candau (2000) em seu livro *Didática em Questão* reúne a contribuição de vários autores e propõe a superação de uma didática instrumental, onde o ensino era programado, para uma didática

fundamental, onde se enfatiza os meios. Quer dizer, onde vê a educação como um processo, semelhante ao processo de produção industrial, reduzindo a didática a uma dimensão técnica da prática.

A autora preocupa-se também salve qual papel a didática exerce na formação do educador. Questiona-se perguntando se a didática da forma como vem sendo ensinada e executada, auxilia o educando a se habilitar para as atividades que deverá desenvolver como profissional.

Segundo Candau (2000, p. 32) a discussão de “como” fazer alguma coisa, desligada do “o que” fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir.

Para a autora, a separação entre teoria e prática, entre “o que fazer” e o “como fazer”, acarreta inúmeras distorções.

Brandão (2000, p. 59) cita que se fosse eliminada a cadeira da didática dos cursos de formação, nada aconteceria, pois o resultado de uma entrevista feita por ele resultou no entendimento que nada o que se usa ou lê é utilizado como subsídio à prática docente.

Para o autor, a didática que deve ser usada é aquela que se aprende ensinando e experimentando, somado ao gostar de fazer o que faz. Esse gostar implica em dominar a área e os conteúdos que ensina. Isso seria mais um dado a ser pensado em relação à coerência textual dos egressos. Muitos entram para o magistério, incapacitados de elaborar sua didática na prática, porque a recusam, não se envolvem o suficiente e não gostam do que fazem.

Sendo assim, o Curso de Letras além de formar cidadãos capazes de atuar no mercado de trabalho, devem formar-se gostando do que fazem.

Os acadêmicos deverão estar providos de uma visão crítica da realidade, sendo capazes de compreender os fatos da língua, de conduzir investigações de língua e linguagem através da análise de diferentes teorias, bem como da aplicação das mesmas a problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e língua inglesa.

Caso a universidade não consiga isto, certamente não conseguirá vincular a teoria e prática, nem atenderá a demanda profissional da região de modo a conhecer, analisar, propor alternativas, muito menos, enfrentar as dificuldades do sistema municipal, estadual e federal de educação.

2. UM ESTUDO SOBRE A FACULDADE E O MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

Na década de 50 o município de União da Vitória estava entre as maiores e mais bem-sucedidas cidades do Estado. Era a mais importante cidade do sul e do sudoeste do Paraná e exercia uma forte influência social e cultural sobre toda a região.

A atividade econômica que mais gerou renda foi à extração de madeira, que teve impulso com construção da estrada de ferro e que propiciou a instalação de diversas serrarias.

A mata nativa, composto de espécies nobres e de elevado valor econômico, como a araucária, a imbuía e a canela, foram extraídos em grande quantidade devida à abundante mão de obra e a facilidade de transporte, o que facilitou para a região tornar-se um importante exportador de madeira.

Nessa posição, a possibilidade da criação de curso superior em União da Vitória começa a ser cogitada. A criação de um curso superior começa a ganhar corpo com o Governo Munhoz de Rocha, e torna-se realidade com a decisão do Governador Moisés Lupion que atende ao pedido do Diretório Municipal do então Partido Social Democrático (PSD), partido do Governador na época.

O Governador que, além de pertencer ao PSD, acrescia de um fascínio especial pela cidade e região, onde possuía um eleitorado significativo e atendendo as solicitações mediou através da Lei nº 3001 de 22 de dezembro de 1956, a criação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras subordinada à Secretária de Educação e Cultura do Estado do Paraná, a qual teve sua primeira aula inaugural no dia 28 de março de 1960.

O decreto nº47666 publicado em 19 de janeiro de 1960 levou a assinatura do presidente da República Exmo. Sr. Juscelino Kubitchek de Oliveira e Clóvis Salgado, então Ministro da Educação, conferia a autorização para funcionamento dos dois cursos.

Em decorrência deste ato foi instituída a Faculdade, realizando-se, no mês de fevereiro do mesmo ano, o primeiro Concurso Vestibular, sendo aprovados 16 candidatos para o Curso de História e 35 para o Curso de Pedagogia. Dessas duas primeiras turmas formaram-se, em 18 de dezembro de 1963, 25 alunos do curso de Pedagogia e 08 alunos do curso de História.

Logo após, em 1966 são criados os cursos de Geografia e Letras (Licenciatura Plena de 1º ciclo) pela Lei Estadual nº5320, de 10 de maio de 1966, sendo transformados em Licenciatura Plena de pelo Decreto Estadual nº21692, de 27 de abril de 1970.

No ano de 1967, o Decreto Federal nº6112, de 31 de julho de 1967, outorga o reconhecimento dos cursos de História e Pedagogia.

Já o reconhecimento dos cursos de Geografia e Letras saem através do Decreto Federal nº74750, somente em 23 de outubro de 1974.

O Decreto Federal nº79216, de 08 de fevereiro de 1977, permite o funcionamento dos cursos de Ciências, Licenciatura de 1º Grau, e Licenciatura Plena com habilitação em Matemática, sendo o último reconhecido pela Portaria Ministerial nº617, de 16 de dezembro de 1980.

A FAFI desenvolveu inúmeros cursos de extensão e projetos de prestação de serviços para a cidade e região. Foi criado em outubro de 2000, o Instituto de Ensino, Pesquisa e Prestação de Serviços – IEPS, que tem como objetivo dinamizar a prestação de serviços, aproximando ainda mais, a Faculdade da comunidade.

Aproxima-se de uma centena as obras literárias, científicas e didáticas publicadas na Coleção Vale do Iguaçu sob a coordenação da FAFI. Assim, podemos verificar o quanto os cursos dessa instituição de ensino tem grande valor educacional para a região.

A IES possui 9 cursos de graduação, observe no quadro abaixo quais são e seu ano de criação:

CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2001
FILOSOFIA	2007
GEOGRAFIA	1960
HISTÓRIA	1960
LETRAS PORT/INGLÊS	1966
LETRAS PORT/ESP	2000
MATEMÁTICA	2000
PEDAGOGIA	1959
QUÍMICA	2002

Em relação ao curso de Letras, seu corpo docente é constituído atualmente por 64 professores, atendendo 1387 alunos de graduação e conta, com vários cursos de Pós-Graduação em nível de especialização *Lato-sensu* em funcionamento.

Desde 1967 a instituição formou 5353 alunos em seus cursos de graduação como 746 alunos especialistas em nível de Pós Graduação.

2.1 A FACULDADE E O ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS DA FAFIUV

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no ano de 1996, instituiu em seu artigo 65 que *“a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”*.

Sendo assim, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União – UV (FAFIUV) regulamenta com a Resolução no. 003/GD – 2003 atividades de estágio com a intenção de atender a Resolução do Conselho Nacional de Educação no. CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 a qual estabeleceu a duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Em conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, estabelece 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais devam garantir a articulação entre teoria e prática, mantendo uma visível experiência profissional a partir dos primeiros anos da graduação. Elas se articulam nas seguintes dimensões: 1) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 2) 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso ;3) 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;4)200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Pensando na prática como componente curricular a qual constitui um espaço para veiculação entre teoria e prática, garantindo uma sólida vivência profissional desde os primeiros anos da graduação, é uma forma supervisionada pelo professor de cada disciplina, fazendo que graduando tome conhecimento das diversas facetas da linguagem humana e sua aplicação nos inúmeros campos da atividade humana.

Percebendo-se como tal, o estágio permite ao aluno adquirir experiência profissional específica, propiciando reflexão crítica sobre os conhecimentos envolvidos na sua relação com a sociedade. Tendo em vista as 400 (quatrocentas) horas a serem cumpridas ao longo do curso, a faculdade optou por distribuí-las igualmente no decorrer dos quatro anos. Assim, 100 horas na primeira série, 100 horas na segunda, 100 horas na terceira e 100 horas na quarta. Dessa forma, segundo a proposta para adequação da matriz curricular, a prática como componente curricular ficará distribuída dentro das ementas de cada disciplina deixando sobre encargo do professor propor e orientar um projeto de ensino vinculando a teoria relacionando sua disciplina a uma atividade de prática com componente curricular.

Segundo a Faculdade em estudo, o estágio deve permitir que o aluno adquira experiência profissional específica, propiciando o ato reflexivo sobre os conhecimentos que abrangem sua relação com a sociedade.

A instituição ao implantar a nova LDB e reestruturar o curso de Letras no final do ano de 1997, direcionou a disciplina de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para diversas atividades, as quais promovem a reflexão e dão suporte para a prática pedagógica cotidiana.

A partir do segundo ano de graduação de acordo com a proposta da FAFIUV o trabalho desenvolvido na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, e na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado visa inicialmente conhecer os métodos de ensino-aprendizagem e estimular o acadêmico a refletir e analisar ao mesmo tempo.

Para isso, o acadêmico deve se integrar no universo e no cotidiano escolar, iniciando um processo de reflexão dos conhecimentos teóricos relacionando-os ao conhecimento prático, para buscar aproximar-se o máximo possível da realidade escolar.

Ao final do curso os alunos carecem além das discussões teórico-práticas, organizarem seus relatórios de estágio tendo em vista o desenvolvimento das

competências e habilidades apreendidas e assimiladas no período da graduação sempre valorizando a associação entre teoria e prática presentes no estágio.

Essa valorização da associação entre teorias e práticas é crescente, no âmbito do ensino superior e devido a isso o colegiado de Letras optou de forma conjunta pela elaboração e produção do Trabalho Final de Estágio Supervisionado (TFES).

Essa elaboração deve ser feita na quarta série do curso, ficando os professores desta disciplina responsáveis pela orientação e acompanhamento geral dos acadêmicos durante esse processo. As orientações referentes à fundamentação teórico-prática são separadas igualmente entre os demais professores, devendo estes fazer parte da banca examinadora.

A vinculação do TFES com sua aplicação prática deve-se aos seguintes fatores como a promoção de um estreitamento entre as comunidades escolares e acadêmica; a oportunidade de aplicação prática de um trabalho cuidadosamente planejado e embasado teoricamente; a possibilidade de aproveitamento de um trabalho prático e estudos gradativos desenvolvidos ao longo do curso, entendendo-se o desenvolvimento do TFES como a coroação das atividades, quando o acadêmico idealiza, planeja e executa um projeto, baseado em toda a sua experiência estudantil; a insatisfação com os resultados obtidos anteriormente, quando a Prática de Ensino era ministrada apenas no último ano do curso, e os estágios se encontravam desvinculados da teoria; a adaptação à realidade em que se insere grande parte dos nossos acadêmicos, que residem em outros municípios e localidades, e que desta forma podem aplicar seus estágios nesses mesmos locais.

Sintetizando o Trabalho Final de Estágio Supervisionado do Curso deverá ser elaborado pelo acadêmico no último ano do curso com o objetivo de ensaiar suas competências e habilidades assimiladas ao longo do curso, versando sobre uma prática pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula no ensino fundamental ou médio, aliando teoria e prática.

Assim, a faculdade a partir do trabalho desenvolvido no estágio supervisionado procura primeiramente reconhecer os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e estrangeira nas escolas, procurando aprender e ao mesmo tempo refletir, analisar e propor inovações e parcerias.

Na medida em que o estagiário se integra do universo e ao cotidiano escolar, através do seu envolvimento no processo de interação de sala de aula, inicia-se um

processo de reflexão dos conhecimentos teóricos relacionados ao conhecimento prático.

O TFES é obrigatório e deve ser apresentado até o final do ano letivo, em sessão pública perante Banca Examinadora, composta pelo professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado, do professor regente da turma onde o estágio aconteceu, e do professor orientador do TFES, que obrigatoriamente deverá pertencer ao colegiado de Letras e estar atuando, quer seja no regime celetista, quer seja no estatutário, no ano da solicitação da orientação.

A Faculdade destina um período de orientação para o TFES previsto na matriz curricular podendo ser encontrado dentro da disciplina de Estágio Supervisionado.

Caso o TFES não seja aprovado pela Banca Examinadora o acadêmico será reprovado na disciplina de Estágio Supervisionado, podendo a banca conceder mais 30 dias para o acadêmico refazer o projeto e apresentar novamente em data não posterior ao término do período letivo, previsto no calendário escolar.

3. A PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E A ANÁLISE DOS TEXTOS

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os materiais utilizados para a elaboração deste trabalho de pesquisa foram os relatórios de estágio dos alunos da disciplina de Prática de Ensino ministrada no 4º ano do curso de Licenciatura em Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. A análise desse tipo de documento segundo Lüdke e André (1986, p. 38), embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação sócia,l pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema.

A IES em estudo não possui espaço suficiente para arquivar os relatórios elaborados pelos egressos, devido a isso, os mesmos encontravam-se nas residências das respectivas professoras de estágio, onde após algum tempo segundo relato das docentes são incinerados.

Logo ficou a pesquisa dependendo da aspiração das professoras em procurar os documentos em suas residências e de disponibilizar todo material.

Para iniciar a pesquisa o material foi separado seguindo o critério de datação, assim, só foram selecionados só os que indicaram o ano da elaboração.

No total, são 34 relatórios de estágios distribuídos em três anos. Sendo 5 relatórios do ano de 2006, 21 relatórios de 2007 e 8 relatórios de 2008.

Esses relatórios não possuem uma regra determinada pela IES para serem confeccionados, sendo assim, cada professora determina como deseja a elaboração do documento. A maioria dos trabalhos segue a sequência: introdução, embasamento teórico, relato de experiência, descrição do local, relato e análise dos dados e resultados, conclusão, referências e anexos.

Os relatórios foram elaborados individualmente a maioria segue o seguimento citado acima. Em geral, os relatórios de estágio têm como registro os acontecimentos que ocorreram em sala de aula e a metodologia utilizada. Contém o planejamento diário e alguns exemplos trabalhados no decorrer do estágio. É comentado sobre o espaço físico da escola, número de salas, sua localização,

nome da diretora, número de alunos na sala estagiada.

Em relação ao conteúdo foram adotadas algumas medidas para o desenvolvimento da pesquisa tentando situar com clareza e de forma objetiva a intenção da análise.

Assim, como o produtor textual aqui é o egresso do curso de Letras e como a IES em estudo salienta em seu projeto Político-Pedagógico que os mesmos devem ter domínio das diferentes noções de gramática e reconhecer as variantes lingüísticas, bem como os vários níveis e registros de linguagem.

Logo, a metodologia de trabalho envolve a leitura atenta desses relatórios de estágio, analisando as produções textuais com a intenção de observar se há coerência no nível de linguagem, o qual deverá ser o mais elevado possível, pois estamos falando de futuros docentes da língua portuguesa.

Observou-se a partir desse estudo qual o nível de linguagem utilizado pelos egressos, pois seria muito incoerente se os mesmos colocaram expressões chulas ou de linguagem informal num texto caracterizado pela norma culta formal como deve ser a elaboração desse documento.

E mesmo que a elaboração e a entrega desse documento não estejam vinculadas à atribuição de notas para a disciplina, Schön (1997) diz que podem ser interpretados como um espaço e um instrumento para o exercício da reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, sobre sua própria formação.

Sendo assim, o registro da prática torna-se importantíssimo e isso, reafirma as idéias de Schön (1997), quando evidencia que a reflexão sobre a ação, realizada no distanciamento da mesma, faz emergir questões impossíveis de serem observadas e apropriadas no momento da ação.

Devido a isso, o resgate dos relatórios de estágio é apontado como um conhecimento expressivo no processo de reflexão sobre a própria construção da formação.

Para efetuar a análise dos textos, foi preciso utilizar algumas repetições para retomarmos os elementos já mencionados no texto. Os pronomes, normalmente, incumbem-se de fazer essas retomadas, assim como também utilizamos palavras sinônimas, expressões equivalentes, terminações verbais ou, até mesmo, a repetição das palavras ou expressões, mas isso implica um certo cuidado. Nesse sentido, pergunta-se:

- Com que freqüência os acadêmicos utilizam-se do mecanismo de repetição?

- Utilizam os pronomes, palavras sinônimas ou expressões equivalentes?

Sobre a progressão podemos dizer que um texto deve trazer novas idéias e informações, senão ele se tornará cansativo, numa constante repetição do que já foi dito. A progressão garante a continuidade do tema. Normalmente utilizam-se as expressões, **primeiro**, **segundo** e **depois** introduzem novos fatos e informações. Assim, questionamos:

- Com que freqüência os acadêmicos utilizaram esse mecanismo para a introdução do novo tema?

- Qual a freqüência de acadêmicos que não se utilizaram desse mecanismo?

- Se não houve a utilização desse mecanismo como introduziram a nova informação ao texto?

Para que um texto seja bom e coerente, as informações não podem se contradizer. É necessário utilizar-se do mecanismo da Não-Contradição. Pois, não se pode dizer, por exemplo, que é contra a violência e, logo em seguida defender com todas as letras a pena de morte. Só podemos utilizar a contradição se ela for intencional, do contrário, afetará a lógica do texto. Dessa forma, será observado:

- Com que freqüência a contradição apareceu nos relatórios dos acadêmicos?

E por fim, a relação. Sabemos a necessidade da inter-relação das ideias num texto. Os fatos e ou os conceitos apresentados num texto necessitam de um por que para que possa ser justificada sua inclusão, pois, sabemos que não se podem lançar frases soltas, sem relação entre si. É necessário um entrelaçamento das ideias, senão, não será um texto. Muitos dos relatórios utilizados para este trabalho mostraram sérios problemas de relação e me fazem questionar:

- Com que freqüência apareceu a falta de relação entre as informações?

- A falta da relação foi por falta de informação, ou por não conseguirem se expressar de forma clara? O uso do conector auxiliou na relação das informações?

Partindo das respostas obtidas após a leitura dos relatórios de estágio observei as necessidades e as motivações para uma prática de escrita efetiva tornando-a coerente com as propostas oficiais. Coerência essa, entre o discurso que se fala e expressa, e a prática que deveria ser aceita no discurso, realçando e diminuindo a distância entre o discurso e a prática.

Alcançar a coerência absoluta não é fácil, mas teremos a possibilidade de compreender o que é ser coerente, pois só se é coerente, quando o que dizemos, falamos ou escrevemos é compreendido por todos. Devido a isso,

[...] dizem que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH & TRAVAGLIA, 1998, p. 21)

Desta forma, procurou-se analisar as incoerências que aparecem em relação aos mecanismos e com que frequência. Só assim, verifiquei se os acadêmicos em seus relatórios de estágio apresentam o domínio lingüístico da escrita, pois a questão da instituição em estudo ser a única da região a formar profissionais na área de Letras, nos faz refletir sobre o futuro profissional dos docentes, pois os acadêmicos que de lá sairão serão responsáveis em ensinar as normas gramaticais e a estrutura para a elaboração de um bom texto. Os egressos devem incentivar e encorajar alunos quanto à produção textual e a escola deve influenciá-los quanto a isso.

Essa reflexão será possível com a análise dos relatórios de estágio dos acadêmicos por serem fontes de grande valor informativo. Nesse caso, de anos e de séries diferenciadas. Esses relatórios de estágio foram as únicas fontes disponíveis de produção escrita formal dos acadêmicos dessa instituição.

3.2 METODOLOGIA APLICADA PARA OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O material utilizado como fonte de pesquisa foram os 34 relatórios de estágio da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras nos anos de 2006, 2007 e 2008 da única Faculdade Estadual da região sul do Paraná.

É importante frisar que o acadêmico possuía total liberdade na elaboração escrita de seu relatório, muitos dos escritos apresentam falhas, dificuldades, questionamentos, elogios e até mesmos comentários sem serventia.

Os relatórios apresentam erros sem marcações e nem citações que pudesse mostrar onde e por que foi cometida a falha.

Para estudar as ocorrências mais significativas dos mecanismos de coerência e investigar as principais dificuldades de composição de textos dos alunos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de União da Vitória os mecanismos de coerência

de Charolles. Esses mecanismos foram convertidos em temas de análise neste estudo.

A análise de conteúdo de Bardin (1977) é uma metodologia para estudo de conteúdo em Comunicação e textos. Esse tipo de metodologia parte de uma perspectiva quantitativa e analisa numericamente a frequência da ocorrência de determinados termos em um dado texto. A importância da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, sobretudo devido à forma metódica com que tratam informações. Estes métodos tem sofrido uma evolução, favorecida pelos progressos em linguística, ciências da comunicação e da informática, e devido à preocupação de rigor e profundidade.

Dessa forma, a análise de conteúdo escolhida para desvelar a coerência dos relatórios escritos dos estagiários foi realizada pela modalidade da análise temática. Todos os escritos foram lidos e relidos, tendo como norte os temas de repetição, progressão, não-contradição e relação, de trechos dos relatórios.

A divisão nos quatro temas significativos incluiu progressivamente cada caso em seu tema. Esta modalidade de análise complementou-se perfeitamente com a proposta de Michel Charolles na análise que ele realiza sobre a coerência nos relatórios de estágio.

Passaremos, a seguir, a discutir aspectos mais específicos da metodologia que fundamentou a análise de conteúdo e ainda que existam diversas descrições para seu processo, podemos apresentar como constituída por cinco etapas: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação.

Ao analisarmos estas etapas estamos enfocando, sobretudo uma análise qualitativa, mesmo que também podem ser aplicadas em estudos quantitativos.

Os critérios enfocados permitem aos professores serem mais precisos ao avaliarem a coerência em um texto; serviram, também, para a análise temática que aqui realizamos.

Para facilitar meu trabalho, utilizei as quatro metarregras de coerência textual que o autor propõe: metarregra de repetição, metarregra de progressão, metarregra de não-contradição e a metarregra de relação.

A seguir esclarecerei como foi utilizada cada uma dessas etapas para a catalogação as informações

1ª Etapa: Uma vez de posse das informações a serem analisadas, foi necessário antes de qualquer coisa submetê-las a um processo de preparação. Este consistiu em identificar as diversas amostras a serem analisadas. Para isto foi realizada uma minuciosa leitura de todos os relatórios para selecionar quais deles efetivamente estavam de acordo com os objetivos da minha pesquisa. Os relatórios assim incluídos deviam ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise.

Para iniciar o processo de compilação dos materiais foi necessário estabelecer um código que possibilitasse identificar ligeiramente cada elemento da amostra dos relatórios a serem analisados. Este código foi constituído por números ou letras que me orientaram caso fosse preciso retornar a algum documento específico. Sendo assim os relatórios de estágio foram classificados em:

2006- R1, R2, R3, R4, R5.

2007- R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R27.

2008- R28, R29, R30, R31, R32, R36, R33, R34

2ª Etapa: Após os dados estarem devidamente preparados, foram submetidos ao processo de unitarização. Isso consistiu em reler os relatórios com muita atenção com a intenção de definir a *unidade de análise* que é o elemento a ser submetido posteriormente à classificação.

3ª Etapa: Nessa etapa foi utilizado o procedimento de agrupar em fichas os dados considerando com trechos semelhantes segundo os critérios previamente estabelecidos no processo. Estes critérios seguiram os mecanismos da coerência de Charolles. Que são os quatro elementos: repetição, progressão, não-contradição e relação. A categorização é uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo, pois as categorias devem ser verdadeiras.

4ª Etapa: A última etapa do processo de análise é a descrição. Após definidas as categorias e identificado o material, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. Como se trata de uma pesquisa numa abordagem quantitativa esta descrição envolveu a organização de tabelas, apresentando não só as categorias construídas no trabalho, como também foram computadas as freqüências e os percentuais referentes às mesmas.

3.3 A SISTEMATIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados colhidos nos relatórios de estágios dos Alunos foram sistematizados primeiramente em relação à categoria Repetição. Posteriormente, foi feita a análise:

TABELAS COM FALHAS NOS MECANISMOS DE COERÊNCIA (REPETIÇÃO)

“Fizemos uma análise oralmente do filme passado na aula anterior, onde os alunos emitiram suas opiniões, alguns alunos trouxeram um resumo do filme demonstrando interesse pelas aulas. Após essa análise do filme trouxemos para a sala de aula um grupo de serenatas “Mensageiros de Emoções” onde um componente do grupo explicou o trabalho deles, ressaltando a retomada do Romantismo.”(R4, 2006 p.32-33)

[...] Foram poucos os que responderam, a grande maioria disse que nunca tinha ouvido falar. Os que responderam disseram que só conheciam a fábula da Cigarra e da Formiga e a da Lebre e a Tartaruga [...] (R6, 2007 p.1)

“Antes de começar o estágio levei o projeto para a professora para ela visse se os conteúdos se dariam certo para aplicar na 5ª série? me falou que era melhor passar a parte em que se tratava dos elementos da narrativa e sobre o gênero dramático[...]”.(R8, 2007 p.9)

“Como era a última aula do dia, os alunos estavam muito agitados. Comecei recolhendo os poemas dos que não tinham terminado na aula anterior. Comecei chamando quem queria ir à frente ler o seu poema. Alguns queriam, outros diziam que tinham vergonha de ler. As meninas foram as que mais participaram. A cada um que ia lendo, fazíamos todos juntos a análise, verificando se era um poema narrativo....” (R9, 2007 p.12)

“Na sequência propus uma produção textual (ANEXO 04) da seguinte maneira: Pedi para que todos escrevessem uma palavra em um papel poderia ser qualquer palavra. Pedi a eles que fizessem um semicírculo. Recolhi os papéis e fiz o sorteio, a palavra que cada um pegou deveria ser escrita em uma folha como título do texto. Aí então eles deveriam iniciar um pequeno texto sobre a palavra que haviam pego, após alguns minutos essa folha era passada para o colega seguinte que deveria continuar escrevendo sobre o título do texto, e assim na sequência ate passar por todos, o último aluno, o autor do texto, era quem ficava com a responsabilidade de fazer a conclusão. Pedi então voluntários para ler, foi um tanto que complicado, pois é uma turma que não gosta de ler. Mas alguns leram, e a cada texto lido,

analisávamos se continha ou não coesão e coerência.” (R1, 2006 p. 23)

“Como resultado final uma “bagagem” de conhecimento muita proveitosa ao término destas atividades, que serão analisadas e lembradas em outros momentos em que estiver em sala de aula.” (R7, 2007 p.8)

R10, 2007 não tem registro de suas aulas.

“Ao entrar na sala de aula li uma mensagem, a partir disso perguntei se eles sabiam a diferença de notícias de informação e de publicidade, ao terminar a discussão passei para eles a diferenciação na lousa entre a notícia de informação e a publicitária. Ao concluírem a cópia, mostrei em um cartaz as notícias de informação e as de publicidade. Apresentei cada uma delas e assim expliquei que mesmo um aviso, um bilhete, etc, pode nos fornecer e mostrar as formas de ler e escrever das mais diversas formas, métodos e maneiras.” (R16, 2007 p.23)

“Para despertar logo de início a curiosidade dos alunos, todos os cartões com provérbios e expressões populares que seriam trabalhados estavam dentro de um baú. Todo baú guarda um tesouro e os provérbios e expressões populares fazem parte do tesouro que chamamos de Cultura Popular. Era grande a curiosidade para descobrir o que havia dentro do baú. Após algumas orientações, cada aluno retirou de dentro do baú um cartão...” (R13, 2007 p.5)

“Distribuí cópias para os alunos onde havia explicações sobre verbos, e após ler, comentar e explicar sobre os tempos verbais, passei no quadro os exercícios pedidos e fui chamando alguns alunos para fazer esses exercícios e depois pedi para alguns alunos que fizessem oralmente uma frase e utilizassem um verbo no passado, presente ou futuro.” (R14, 2007 p.4)

“A aula foi iniciada com a distribuição de atividades onde os alunos deveriam colocar em ordem alfabética. A correção das atividades foi realizada junto à eles, sendo que cada aluno corrigiu a atividade de outro aluno, o aluno com o maior número de acertos recebeu uma lembrança.” (R15, 2007 p.9)

“...Depois fiz uma dinâmica com a turma, fiz umas cartas com figuras, passei as cartas a eles e pedi para que um aluno começasse uma estória e os demais continuavam sempre baseados nas figuras das cartas...” (R17, 2007 p.7)

“Na primeira aula, iniciei apresentando-me e tendo uma conversa com os alunos, falando um pouco sobre o projeto a ser desenvolvido, questionando-os sobre quem gostava de ler livros e por último questioneei quem gostava de ler gibis. Através deste questionamento constatei que os alunos vêem a leitura de livros como algo chato e maçantes, já a leitura de gibis um número maior de alunos gostam de ler.” (R18, 2007 p.25)

“Foi passado no quadro o conceito de paródia, após copiarem, expliquei, perguntei se tinham alguma dúvida, então pedi que fizessem grupos e produzissem uma paródia tendo como base a música Eritáfio ou a Canção do Exílio, no decorrer da produção surgiram dúvidas as quais fui esclarecendo, levei até os grupos um exemplo de paródia para que tivessem uma melhor noção.” (R20, 2007 p.21)

“Assim, compreende-se que os alunos apresentaram dificuldades em passar a fala para a escrita, já que na propaganda ouvida, como foi o desafio proposto aos alunos, os mesmos perceberam que existem diferenças da oralidade para a escrita, pois, nem sempre elas andam juntas, há percepções divergentes do ato de somente ouvir para o de ouvir e ler.” (R22, 2007 p.40)

“Como sabia que a curiosidade dos alunos à respeito de uma língua tão diferente da nossa iria ser grande, e também para não interromper as aulas com explicações à respeito da língua japonesa, levei uma caixinha, onde os alunos puderam colocar suas dúvidas a respeito da língua japonesa, e então, respondia as perguntas em casa e no dia seguinte no início da aula entregava aos alunos as respectivas respostas.” (R23, 2007 p.14),

“Há alunos colaboradores, há aqueles que não falam nada, aqueles que falam mais e aqueles que gostam de participar. Mas é uma turma que deixou saudades, pois ao relatar meu estágio aqui, fiquei lembrando de cada rosto.” (R24, 2007 p.9)

“Neste dia, 25 de setembro, terça-feira como meu objetivo era trabalhar um pouco com leitura, então, aproveitei essa aula para fazer a “biblioteca” (como eles falam), então toda a turma foi pegar um livro para fazer sua leitura e apontar tópicos que eu pedi para que analisasse durante sua leitura, isso está em anexo. Foi uma aula de 45 minutos, na quarta aula, por isso não tivemos tempo para outra atividade.” (R25, 2007 p.9)

“Entrei na sala junto com a professora e fui apresentada por ela à turma, ela comunicou aos alunos que por alguns dias eu trabalharia com eles sobre o escritor Machado de Assis, pedi que colaborassem no trabalho a ser desenvolvido e avisou que os trabalhos produzidos por eles durante as aulas, além de fazerem parte do

meu projeto, também seriam avaliados por ela e valeriam como notas bimestrais para eles.” (R26, 2007 p.12)

“Disse-lhes que neste dia trabalharíamos as cores, e que as cores também são signos. Escrevi no quadro a definição de signo e pedi para que copiassem no caderno. A aula foi interrompida por uma professora que deu um aviso sobre a hora cívica que iria acontecer no intervalo do recreio...” (R27, 2008 p.26)

“No dia sete de Julho de 2008, iniciamos a aula com uma dinâmica de apresentação, pedimos para os alunos que formassem um círculo, colocamos uma música e passamos uma bola, quando a música parava de tocar o aluno que estivesse com a bola apresentava-se.” (R28, 2008 p.7)

“Este trabalho foi aplicado no colégio Estadual São Cristóvão, sob a regência da professora Marili Ilda da Silva que, após analisar o projeto, os planos de aulas e os materiais a serem utilizados, aceitou a proposta apresentada. Verificada a aceitação do trabalho, pesquisamos a classe a ser trabalhada para se ter uma ideia de como se desenvolveria o trabalho.” (R29, 2008 p10)

“Nesta aula continuamos com o assunto da aula anterior, sobre linguagem verbal e não-verbal, no qual fizemos mais três atividades, duas sobre as linguagens verbal e não-verbal e outra sobre pictograma, houve dúvidas, assim tive que retomar mais uma vez sobre o tema estudado, colocar exemplos no quadro para que conseguissem resolver as atividades...” (R30, 2008 p.25)

“Iniciei a aula lembrando juntamente com os alunos o termo INTERTEXTUALIDADE, para que pudesse dar prosseguimento ao meu projeto de maneira mais clara. Apresentei como tema para as aulas do dia “A presença intertextual em poemas e poesias”, abordando primeiramente o que é poema e poesia, dentre estruturas, diferenças, formação de estrofes e versos, etc. Iniciei a aula, então, com o poema “**Canção do Exílio**” abordando sua temática e se havia algo nesse poema que lembrasse alguma coisa...” (R32, 2008 p.22)

“Voltamos a falar sobre o método que utilizo nas aulas, pedindo-lhes que se mantivessem em silêncio durante as explicações, e lembrei-lhes que teriam um tempo livre após a conclusão das tarefas. Após termos feito os comentários necessários ao bom andamento da aula, iniciamos a explicação da norma padrão e não padrão, apontando as principais diferenças. Contextualizando textos vinculados a norma padrão e não padrão. (anexo 2) (R34, 2008 p.22)

TABELAS COM MECANISMOS DE COERÊNCIA

(REPETIÇÃO)

“A aula teve início as 8:18 da manhã haviam presentes na sala 26 alunos, a turma se mostrou muito agitada com a minha chegada, me apresentei para ela e pedi para que fizessem um crachá de mesa facilitando assim o nosso trabalho especifiquei o porque estava na sala deles naquele dia, relatei o tema em que iríamos trabalhar e os informei que durante as nossas aulas nós iríamos fazer várias leituras de textos, os quais eu iria levar fotocopiados para que as nossas aulas tivessem um maior rendimento já que o nosso tempo era curto.(R11, 2007 p. 9)

“Em seguida entreguei uma cópia do texto: Lendas e Mitos, para cada aluno, ao término da leitura expliquei o texto questionando os alunos, houve debates na sala sobre as lendas que eles já conheciam. Não houve tempo de realizar a produção textual, porque mudou o horário das aulas, não são mais conjugadas. Sendo na quinta-feira três aulas separadas. (R12, 2007 p. 7)

“Eles foram direcionados a buscar o significado de palavras desconhecidas e com isso montamos juntos o sentido do poema, este traz o índio Juca Pirama, descendente da tribo, onde é capturado pela tribo rival, porém mesmo vivendo a incerteza de vida ou morte não perde coragem, lamenta apenas deixar seu pai sozinho. No entanto permanece nobre e corajoso até o fim.” (R2, 2006 p.35).

“Analisando esta aula percebi a veracidade de fala de Vergueiro (2005) quando nos cita que as histórias em quadrinhos são bem quistas pelos alunos, ou seja, apesar de não ser a totalidade da turma que gosta de quadrinhos observei durante as apresentações que a maioria dos alunos manifestaram gostar do gênero. Este é um número bem significativo se comparado a outros tipos de textos comuns que são estudados nas escolas.” (R3, 2006 p.27)

“Foi percebido, na atividade realizado, que surgiu um efeito preocupante da parte dos alunos em representar bem os colegas. Sendo assim, usaram objetos como caneta, caderno, celular, tendo timidez em realizar a mímica sem o auxílio desses objetos.” (R5, 2006 p.22)

“A professora Olinda deixou-me livre para aplicar o projeto e no primeiro dia poucos se interessaram, mas o importante é que em seguida consegui motivá-los e desenvolveram bem os trabalhos solicitados.” (R19, 2007 p.3)

“Fiz questionamentos sobre o tema “intertextualidade” para averiguar se os alunos já conheciam o termo. Em seguida distribuí cópias sobre o assunto, realizada uma leitura e sanadas algumas dúvidas referentes aos termos utilizados no texto iniciei um trabalho prático com identificação de textos intertextuais.” (R21, 2007 p.1)

“Iniciamos o projeto com uma visita pelas dependências da Escola acompanhadas pela diretora da instituição. Logo em seguida foi dado início ao primeiro contato com os alunos da 6ª série e foi então iniciado o nosso projeto. A turma estava composta por quatro alunos os quais necessitavam de reforço escolar e por isso estavam participando do projeto com aulas aos sábados.” (R31, 2008 p.8)

“Logo após de terem feito a atividade proposta a qual foi satisfatória tendo em vista que todos realizaram. Entreguei outro xerox do conto “Vergonha do Nome”, o qual também foi feita a leitura. Como os alunos já tinham feito uma produção, procuramos fazer uma atividade diferenciada e propusemos que fizessem com as personagens do texto. Ao terminarem a atividade foi entregue aos mesmos os textos da aula anterior, em que comentei os equívocos cometidos por eles, para que então reescrevessem com as devidas correções.” (R33, 2008 p.19)

Vejamos a aplicação dessas metarregras em relatórios selecionados neste estudo. Iniciamos com o tema Repetição:

Na sequência propus uma produção textual (ANEXO 04) da seguinte maneira: Pedi para que todos escrevessem uma palavra em um papel poderia ser qualquer palavra. Pedi a eles que fizessem um semicírculo. Recolhi os papéis e fiz o sorteio, a palavra que cada um pegou deveria ser escrita em uma folha como título do texto. Aí então eles deveriam iniciar um pequeno texto sobre a palavra que haviam pego, após alguns minutos essa folha era passada para o colega seguinte que deveria continuar escrevendo sobre o título do texto, e assim na sequência ate passar por todos, o último aluno, o autor do texto, era quem ficava com a responsabilidade de fazer a conclusão. Pedi então voluntários para ler, foi um tanto que complicado, pois é uma turma que não gosta de ler. Mas alguns leram, e a cada texto lido, analisávamos se continha ou não coesão e coerência. (R1, 2006 p. 23)

Neste trecho o aluno não se preocupou em utilizar pronomes pessoais, nem palavras sinônimas para evitar as repetições. Aparecem várias ocorrências de repetições de léxicos, ficando, assim, o processo de elaboração textual comprometido pelo uso primário do mecanismo.

Conforme o descrito pelo estagiário, pode-se observar que houve uma incoerência no uso da metarregra da repetição. Pois, além ser bastante extenso, preocupa a falta de substituições.

Em outro relatório percebe-se que o estagiário não se deparou com a mesma dificuldade.

Eles foram direcionados a buscar o significado de palavras desconhecidas e com isso montamos juntos o sentido do poema, este traz o índio Juca Pirama, descendente da tribo, onde é capturado pela tribo rival, porém mesmo vivendo a incerteza de vida ou morte não perde coragem, lamenta apenas deixar seu pai sozinho. No entanto permanece nobre e corajoso até o fim. (R2, 2006 p.35).

Neste trecho, o estagiário utilizou-se de uma expressão equivalente: coragem – corajoso, sendo assim repetiu a ideia fazendo uso de um adjetivo. Nesse momento conseguiu utilizar do mecanismo de repetição, mas não consegue o mesmo efeito com a palavra tribo.

Num texto coerente, ocorrem retomadas que às vezes são verdadeiras repetições de elementos (palavras, frases e sequências que exprimem fatos ou conceitos). Essa retomada é na maioria das vezes feita por pronomes, por palavras e expressões sinônimas. Podendo ser repetida em várias ocasiões e com muita frequência nos textos falados. Já nos textos escritos essa repetição é considerada um problema e deve acontecer somente se quisermos obter efeitos de sentido

particulares como é o caso de: “**Há alunos** colaboradores, **há aqueles** que não falam nada, **aqueles** que falam mais e **aqueles** que gostam de participar.” (R1 2006, p.23)

Seguimos explicando como foram analisados os textos a partir do tema repetição. Sendo assim, repetir é produzir uma segunda vez uma parte discursiva num mesmo acontecimento comunicativo. Nos trechos seguintes os acadêmicos fizeram uso do mecanismo da repetição para retomar as informações anteriormente citadas. Observe:

Analisando esta aula percebi a veracidade de fala de Vergueiro (2005) quando nos cita que as histórias em quadrinhos são bem quistas pelos alunos, ou seja, apesar de não ser a totalidade da turma que gosta de quadrinhos observei durante as apresentações que a maioria dos alunos manifestaram gostar do gênero. Este é um número bem significativo se comparado a outros tipos de textos comuns que são estudados nas escolas. (R3, 2006 p.27)

Ao descrever a última aula do dia, numa quinta feira, assim se manifesta:

No decorrer deste projeto tentei mostrar aos alunos porque **Machado de Assis** é um dos mais famosos da história e porque **seus textos** até hoje permanecem atuais, também tentei mostrar que em **suas obras** ele denunciava o que queria, sem que para isso precisasse fazer muito barulho, isto porque, **ele** possui uma maneira única de envolver o leitor, induzindo o mesmo a tirar suas próprias conclusões sobre o texto e deixando sempre uma dúvida de qual era a sua real intenção ao escrevê-lo. (R26, 2007 p.17)

Podemos dizer que em geral, os alunos tiveram um bom desempenho quanto à utilização da metarregra da repetição, mas ainda há a necessidade de rever o porquê não utilizam esse mecanismo.

Em relação à categoria da Progressão podemos ressaltar na sistematização dos dados colhidos informações com e sem falhas no seu uso. Observar tabela abaixo:

TABELAS COM FALHAS NOS MECANISMOS DE COERÊNCIA
(PROGRESSÃO)

“Apresentei-me aos alunos e expliquei que era acadêmica da 4º Ano de Letras da FAFI, e estaria trabalhando junto a turma deles o trabalho de conclusão de curso. Expliquei que o conteúdo a ser estudado seriam as histórias em quadrinhos. Percebi que alguns alunos manifestaram interesse enquanto outro demonstraram contrariedade, aproveitei a oportunidade para pedir que cada aluno se apresenta-se dizendo apenas o nome e se gostava ou não de Histórias em quadrinhos.” (R3, 2006 p.26)

“Dia 26 de Setembro de 2007, uma aula. Nesta aula foi feita a leitura e decifração de enigma da fábula A fábula e o Bode, alguns alunos fizeram empréstimo de livros sobre diversas fábulas e levaram para aula.” (R6, 2007 p.2)

“As aulas ocorreram de maneira muito prazerosa, era possível perceber nos olhos de cada um o interesse pelo assunto. Já na aplicação das atividades a falta de interesse pela escrita me deixou um tanto preocupada, por uma geração que não se interessa pela leitura e muito menos pela escrita, coloquei em anexo o texto de um aluno que não produziu quase nada, o perfil era o de uma criança não muito contente com o ambiente escolar e talvez familiar, já que bem sabemos que o maior índice de fracasso escolar são de alunos baixa renda, os quais enfrentam muitos problemas em seu cotidiano refletindo no desenvolvimento escolar.” (R7, 2007 p.7)

“No dia 10 de outubro retornei ao colégio, iniciei a aula contando um conto da Branca de Neve e os Sete Anões,/ mas não pedi para elaborar outra história, pedi a colaboração e a participação de todos, /leveei o conto em forma de teatro para que encenassem, entreguei cópias do teatro a eles,/ como havia mais de uma menina que queriam atuar como Branca de Neve e alguns meninos como príncipe, pedi que colocassem o nome no papel para fazer o sorteio, assim eles não ficariam chateados, concordaram. [...]” (R8, 2007 p.11)

“Iniciei a aula falando que iríamos trabalhar com o discurso narrativo, trabalhando textos narrativos. Motivei a aula perguntando se eles sabiam o que era narração. Eles responderam que sim. Distribui tetos. Fizemos a leitura dos 3 textos. Expliquei o que era um texto em prosa com diálogo e sem diálogo. Mostrei o que era um texto em verso, com exemplo do poema “ O porquinho-da-Índia.” (R9, 2007 p.10)

“Hoje novamente temos somente uma aula que iniciou as 8:18 até as 9:06, alguns alunos me entregaram hoje as redações feita na aula anterior(anexo11), mas alguns ainda não tinham terminado então dei alguns minutos para que pudessem finalizar esta atividade, eles estavam muito agitados no dia de hoje já que a professora regente da sala não se encontrava por motivo de uma reunião que estaria acontecendo naquela manha a orientadora da escola me auxiliou em alguns momentos em que eles estiveram muito agitados. Posso dizer que hoje o meu trabalho não rendeu o que eu havia planejado realmente. (R11, 2007 p.12)

R10, 2007 não tem registro de suas aulas

“Nesta como sendo a primeira- aula, realizamos a apresentação de todos, em seguida o objetivo do trabalho a desenvolver que seria a realização de atividades referentes ao mundo virtual (construção de Blogs). Então começamos à aula com a explicação de que seria um Blog e como se criar um Blog, assim foi utilizado o quadro de giz para mostrar passo a passo. (R15, 2007 p.9)

“A professora estava sentada em sua mesa. Então recolhi o stextos para correção. Como ainda tinha tempo, fiz uma apresentação de slides sobre a importância da pontuação, o qual falava sobre uma herança que seria distribuída, mas como quem escreveu o testamento não pontuou, os herdeiros o pontuavam conforme seu interesse. Neste momento a professora sentou com os alunos pra ver os slides.” (R17, 2007 p.6)

“Seguindo a reflexão feita por Silva (2003), onde o professor deve repensar a sua prática de leitura e não copiar ou improvisar procedimentos de ensino a partir dos livros didáticos, que realizei esta aula apresentando a história de Hércules, falando que era um personagem da mitologia grega e contando os doze trabalhos realizado por ele, mostrando as imagens em transparência. Os alunos demonstraram grande interesse pela história.” (R18, 2007 p.27)

“Corrigimos as perguntas e debatimos sobre a água que era o tema abordado pelo poema que limos. A turma estava calma e prestava atenção, no dia anterior eles estavam agitados. O aluno que havia faltado na terça-feira pediu-me para copiar a matéria atrasada e quis que eu explicasse o que foi trabalhado. Mesmo não tendo o começo do conteúdo, contou uma lenda para a turma e interagiu no debate sobre elas. Assim falei da diferença da fala para a escrita, encerramos a segunda aula e os que não trouxeram a lenda ou mito, comprometeram-se a trazer no dia seguinte.” (R19, 2007 p.2)

“Entreguei a letra da música Sampa, de Caetano Veloso sem o título, coloquei para que ouvissem, depois pedi para que achassem as intertextualidades presentes na música, dei um tempinho e solicitei algumas respostas, por eles não conhecerem a música tiveram dificuldade e localizar, então mostrei as intertextualidades presentes na música.” (R20, 2007 p.19)

“Utilizei o equipamento de som e retroprojeter para apresentar a música Epitáfio, distribui cópias da letra da música para que os alunos acompanhassem a sua execução bem como falei sobre o autor da música. Sobre a música os alunos comentaram conhecer mas não identificaram sua intertextualidade com o texto Instantes. Apresentei o texto “Instantes” em transparências e eles puderam verificar seu conteúdo e fazer as devidas referências à música. Término da aula as 8:30.” (R21, 2007 p.1)

“Na segunda aula com uma hora aula, foram explicados os recursos utilizados na linguagem da propaganda, com apresentação no power-point. Em seguida, foi

entregue aos alunos o resumo dos recursos utilizados na linguagem da propaganda (ANEXO A2). Foi pedido, então, que eles realizassem uma propaganda partindo de recortes de revistas e optando por um produto para o qual eles deveriam utilizar os recursos ensinados. O trabalho foi desenvolvido em grupos sendo cada grupo com quatro componentes, que realizaram com sucesso o trabalho...”(R22, 2007 p.35)

“Na quinta aula, foi passado aos alunos algumas imagens do filme “O último Samurai”, imagens que demonstram como os japoneses se dedicam a perfeição ao longo do dia e que esta é demonstrada na realização de suas atividades, foi dada também uma breve explicação sobre o modo de vida dos guerreiros samurais que representaram a elite do Japão durante séculos e como filósofos também escreviam poemas – Haicais. Foi exposto um cartaz com fotos e uma breve biografia dos guerreiros samurais.” (R23, 2007 p.16)

“Na primeira aula do dia 21, expliquei o projeto e passei a introdução do conteúdo, expliquei o que é um leitor, leitura parafrástica e polissêmica, e todo o conteúdo, o tempo foi certinho para a explicação. Terminando essa atividade, pedi para que guardassem todo o material que possuíam em cima da carteira, e falei que eles iriam realizar um teste para ver o que entenderam. A turma ficou um pouco assustada onde exclamaram “Nossas! Apenas explicou e já tem atividade”, mas como eu sabia do que eu estava fazendo não dei importância. Trabalhei o teste de Discernimento e o resultado foi o que eu esperava apenas os que prestaram atenção na aula souberam fazer, os outros não. Foi uma aula de 50 minutos.” (R25, 2007 p.9)

“Coloquei no retroprojetor uma transparência onde havia alguns tópicos sobre a estrutura do conto e comentei sobre elas, (ANEXO 11). Pedi que fizessem duplas e entreguei para que eles lessem o conto de Machado de Assis, em quadros, “Pai Contra Mãe”, o qual fala sobre escravidão (ANEXO 12). No início eles reclamaram de ter que ler, mas logo todos envolveram-se com a leitura, talvez foi o fato do texto ser ilustrado, o que fez com que eles prestassem maior atenção. Quando estavam chegando ao fim e viram que a última página estava em branco e eu lhes disse que eles deveriam dar um desfecho para o conto, houve novamente reclamações, pois eles diziam que não sabiam, ou que não conseguiriam, eu falei que era só olhar o desenho no quadrinho e pensar: Se fosse você, o que diria nesta situação do desenho, qual frase usaria? Eles foram dando as respostas oralmente, então pedi que as respostas que houvesse dado para mim, agora colocassem no papel. E foi o que eles fizeram, aos poucos se empolgaram com a tarefa por estarem conseguindo entregarem-me, eu as li e lhes entreguei novamente, comunicando-lhes que estavam muito boas, e disse-lhes que assim que todas as duplas terminassem, todos iriam ler para a turma os seus finais, alguns ficaram envergonhados outros contentes de ler para a turma a sua história. (ANEXO 13,14) (R26, 2007 p.14)

“No dia 10 de maio de 2008, às 13:30 h iniciamos, na Escola Estadual Fernando Moreira – 6ª série de Ensino Fundamental, a aplicação deste projeto sob a orientação

da professora Ester Kozlowski.

A 1ª e a 2ª aula, 10 de maio de 2008. Após a apresentação pessoal aos alunos e falar sobre o projeto a ser aplicado, iniciamos com o plano de aula nº 1 (Anexo 1).

Os alunos se mostraram um pouco desinteressados até pelo fato de terem que estar na escola em pleno sábado. Porém os trabalhos tiveram sequência.” (R31, 2008 p.8)

“Antes de iniciar as atividades propostas àquela aula, recolhi as atividades da aula anterior, as quais foram levadas pelos alunos para terminarem em casa. A temática da aula anterior teria continuidade, conforme já foi relatado. Para iniciar a aula e a continuidade da temática, foi realizada a leitura em voz alta do texto “Fita Verde no Cabelo”, o qual foi utilizado para mostrar a nova imagem que o autor deu àquela menina que morava no bosque e que fora visitar sua avó. Também foram abordadas as semelhanças com a obra original, listando no quadro as diferenças entre a história Chapeuzinho Vermelho e Fita verde no cabelo. Para deixar a aula mais lúdica perguntei quem gostava de ler gibis; logicamente todos...” (R32, 2008 p.24)

“O projeto teve início no em uma segunda feira, com aula conjugada de noventa minutos, na segunda e terceira aula. Ao chegar na sala a professora explicou para os alunos o porque da minha presença e qual seria o desenvolvimento das aulas. Então a professora me entregou o livro de chamada e comecei fazendo a chamada, e logo em seguida expliquei e apresentei com slides, o conteúdo referente a narração ou seja, o que é narrar, os elementos da narrativa, e posteriormente expliquei a eles de forma mais detalhada alguns aspectos do conto uma vez que o trabalho centraliza-se neste, Após as explicações. Entreguei o Xerox do conto “Os Órgãos da Dona Néia”, posteriormente foi realizada a leitura deste, seguida da explicação do mesmo, em que os alunos mostraram-se interessados e participaram ativamente prestando atenção.”(R33, 2008 p.18)

“Dia onze de agosto de dois mil e oito. Nesta aula estudamos a gramática da língua falada e a gramática da língua padrão.

Iniciamos a aula com a apresentação da gramática da língua falada, logo surgiram os primeiros comentários, admirados os alunos disseram desconhecer a existência desse tipo de gramática. Expliquei sobre a importância de se conhecer o funcionamento da língua falada, e que pudessem ter contato direto, pedi que folheassem e prestassem atenção no conteúdo. Aproveitei o momento para explicar as diferenças entre língua falada e língua escrita (anexo 5), fizemos uma retomada dos dialetos presentes nas regiões brasileiras. Os alunos participaram comentando sobre as pessoas que conhecem e quais falam de modo errado, expliquei que o modo de falar dessas pessoas está relacionado as regiões em que moram, e que não é considerado erro, simplesmente reproduzem na fala, o modo como aprenderam perante o meio em que vivem, e que aqui em nossa cidade fica mais evidente por estarmos próximos a área rural, mas que não devemos discriminar ninguém pelo seu modo caipira ou não de falar.” (R34, 2008 p.24)

TABELAS COM MECANISMOS DE COERÊNCIA
(PROGRESSÃO)

“Nesta aula, após minha apresentação para a turma, comecei lendo uma mensagem que falava sobre valores. Depois falei um pouco sobre eu projeto e meus objetivos. Em seguida entreguei uma cópia... (R12, 2007 p.7)

“Iniciei então distribuindo fotocópias sobre os passos que compõe um texto expliquei uma por uma dando exemplos. Depois da explicação e os alunos tirarem suas dúvidas sobre produções de textos, iniciei o trabalho com o meu tema principal que é a coesão e coerência...

...Trabalhei com exemplos para que eles entendessem melhor. Após coloquei algumas frases no quadro e alguns voluntários foram a frente para escrever se continha ou não coesão e coerência. [...] Para finalizar essa aula propus uma produção de texto a partir de um Teste de Personalidade. (ANEXO 01)” (R1, 2006 p. 22)

“Iniciamos a aula relembrando o contexto histórico do Romantismo...[...] Em seguida começamos a falar sobre o Romantismo no Brasil. [...] Após isso, foi entregue aos alunos um Xerox que continha os dados sobre o assunto.” (R2, 2006 p.34).

“No primeiro momento foi feita a leitura do texto “Coração bate de novo no compasso da serenata”, de Márcia Guerreiro, que trata da retomada do comportamento romântico na atualidade. Comentamos juntamente com os estudantes a idéia principal do texto e em seguida no retroprojeto foi colocada uma ilustração com um diálogo, em que aparecia a palavra “romântico”. Procedemos também à leitura de frases retiradas de revistas, jornais e Internet nas quais era empregada a palavra romantismo e o adjetivo romântico, solicitamos que os estudantes escrevessem o que significava para eles a palavra romantismo.” (R4, 2006 p.28).

“**Depois** de apresentado o porquê de trabalhar as figuras de linguagem, coloquei “a mão na massa”. **Comecei** falando de metáfora e comparação, duas figuras que se confundem muitos alunos. Para não confundi-los fizemos um macetinho com a palavra como. **Logo mais**, fizemos alguns exercícios, os conferimos e **depois** os

desafiei para uma produção textual, a caracterizando com metáforas ou com comparações, elegendo alguém conhecido por todos, mas só no final do texto é que poderiam colocar o nome da pessoa.” (R24, 2007 p.7)

“Após essa atividade, cada um escreveu o seu nome num papel que foi recolhido. Em seguida, cada um sorteou um nome a quem iria representar para os colegas através de mímicas e expressões corporais. a atividade foi realizada por fila, onde todos participaram ficando muito interessante, pois alguns haviam comentado que haverá um concurso no colégio sobre “contar piadas através de mímicas”, tornando com essa técnica a atividade produtiva e empolgante.” (R5, 2006 p.21)

“Apresentei-me e expliquei o tema do meu projeto que é “Leitura e Produção de Textos Jornalísticos”. Dei início à aula perguntando qual era o tipo de leitura que mais gostavam de ler e quatro alunos mencionaram que seu gosto pessoal pela leitura estava no jornal. Falei da importância da leitura, suas vantagens que podemos obter ao praticá-la constantemente. Logo em seguida expliquei que o jornal é uma das leituras que contém as mais diversificadas informações e, ao concluir escrevi uma frase no quadro, da autoria de Lajolo (1999, p.74): “Ninguém nasce sabendo a ler, aprende-se na medida em que se vive” (R16, 2007 p.22)

“No primeiro dia de aula ao entrar na sala a professora me apresentou aos alunos, e depois comentei a eles sobre o projeto que havia desenvolvido e que havia escolhido a sala deles para aplicá-lo. Iniciei a aula perguntando a eles se gostavam de ler e escrever, a maioria ergueu a mão dizendo que sim. Depois fiz outros comentários sobre a importância da leitura e escrita, distribuí cópias contando histórias da escrita, fiz a leitura deste texto, e eles acompanhavam com as cópias recebidas, depois mostrei a eles o papiro, onde os antigos egípcios usavam para escrever, os alunos ficaram fascinados e com isso mostravam interesse pela aula. Fiz alguns questionamentos sobre o texto para praticar a oralidade deles.” (R14, 2007 p.2)

“Após algumas orientações sobre como seria a atividade neste dia, cada aluno recebeu uma bexiga que continha um cartão com a metade de um provérbio. Depois de uma brincadeira com as bexigas com o objetivo de que houvesse interação entre os alunos e professor, os alunos seguiram a orientação de posicionarem-se em círculo na sala. Em seguida estouraram as bexigas para encontrar o cartão que estava dentro de cada bexiga.” (R13, 2007 p.10)

“No dia vinte e um de Julho de 2008, lemos as respostas da atividade feita na

aula anterior, depois escutamos a música “Vida Real” de Paulo Ricardo e entregamos fotocópias com a letra da música para que pudessem acompanhar, escrevemos no quadro uma frase da música “se pudesse escolher”, comentamos sobre a mensagem que a música quis passar, Em seguida pedimos para que os alunos formassem um círculo e elaborassem um texto coletivo, começando, com a mesma frase que estava no quadro, lemos o texto elaborado entregamos fotocópias com a dinâmica “O que mais quero”, depois da atividade terminada, encerramos a aula escutando música e comendo chocolates. (Anexo 3) (R28, 2008 p.8)

“As seguintes aulas, 3ª e 4ª, ocorreu no dia 18 de setembro de 2008. Utilizamos o plano de aula Nº 2 (ANEXO 2) iniciando com uma breve revisão sobre poesia e música. Logo, os alunos me pediram para ouvir as músicas trabalhadas na aula anterior e foi isso que fizemos. Após ouvirmos as músicas solicitadas, os alunos fizeram a leitura dos poemas que trouxeram, que por sinal, eram poemas muito interessantes. Em seguida iniciamos um trabalho com a texto “A porta” e sugerimos, então, que os alunos usassem a imaginação e escrevem um poema partindo da temática “Se eu fosse uma porta o que eu deixaria ou não entrar?” (R29, 2008 p.12)

“...Como forma de uma interpretação mais profunda para que entendessem melhor, pedi para que respondessem algumas perguntas referentes ao sentido e variação de forma, cores, letras. Após o término, pedi para que me entregassem as atividades para corrigirmos na próxima aula, depois que eu as analisasse para saber qual ponto questionar mais. Levei muitas atividades e como o conteúdo já estava atrasado tive que deixar algumas de lado. Percebi que houve compreensão sobre o que são slogans e logotipos.” (R30, 2008 p.27)

O segundo tema de análise é a metarregra que se encontra relacionada ao aspecto da informatividade, da progressão. Assim, para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente não pode meramente repetir o enunciado indefinidamente seu próprio assunto, consistindo em adicionar mais elementos que venham aumentar o grau de informação.

As expressões mais comuns para que a progressão possa acontecer são: inicialmente, em seguida, ao final do texto, assim, dessa (desta) forma, nesse (neste) caso, no entanto, portanto, mesmo quando, primeiramente.

Os trechos abaixo representam de forma excelente a utilização de algumas expressões que foram capazes de levar os enunciados a uma progressão. O acadêmico nesses fragmentos soube fazer uso desse mecanismo ao empregar as expressões:

Iniciei então distribuindo fotocópias sobre os passos que compõe um texto expliquei uma por uma dando exemplos. Depois da explicação e os alunos tirarem suas dúvidas sobre produções de textos, iniciei o trabalho com o meu tema principal que é a coesão e coerência.

Trabalhei com exemplos para que eles entendessem melhor. Após coloquei algumas frases no quadro e alguns voluntários foram a frente para escrever se continha ou não coesão e coerência. [...] Para finalizar essa aula propus uma produção de texto a partir de um Teste de Personalidade. (ANEXO 01)" (R1, 2006 p. 22)

Assim, servimo-nos da teoria de Charolles para fundamentar a progressão: "Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada" (CHAROLLES, 1997, p.57)

O texto necessita ter equilíbrio entre as exigências de repetição e de progressão. É o que dá a coerência. Sendo assim, a progressão do texto não pode ser colocada em qualquer lugar. Os próximos trechos de relatório demonstram de forma clara a ideia desse mecanismo, confirmando o conceito de Charolles.

Iniciamos a aula lembrando o contexto histórico do Romantismo...[...] Em seguida começamos a falar sobre o Romantismo no Brasil. [...] Após isso, foi entregue aos alunos um Xerox que continha os dados sobre o assunto." (R2, 2006 p.34).

O texto abaixo revela a mesma análise:

No primeiro momento foi feita a leitura do texto "Coração bate de novo no compasso da serenata", de Márcia Guerreiro, que trata da retomada do

comportamento romântico na atualidade. Comentamos juntamente com os estudantes a idéia principal do texto e em seguida no retroprojeto foi colocada uma ilustração com um diálogo, em que aparecia a palavra “romântico”. Procedemos também à leitura de frases retiradas de revistas, jornais e Internet nas quais era empregada a palavra romantismo e o adjetivo romântico, solicitamos que os estudantes escrevessem o que significava para eles a palavra romantismo.(R4, 2006, p. 28).

O estagiário a seguir assim escreve:

Depois de apresentado o porquê de trabalhar as figuras de linguagem, coloquei “a mão na massa”. **Comecei** falando de metáfora e comparação, duas figuras que se confundem muitos alunos. Para não confundi-los fizemos um macetinho com a palavra como. **Logo mais**, fizemos alguns exercícios, os conferimos e **depois** os desafiei para uma produção textual, a caracterizando com metáforas ou com comparações, elegendo alguém conhecido por todos, mas só no final do texto é que poderiam colocar o nome da pessoa.”(R24, 2007 p.9)

Reforçando os conceitos dessa análise, percebe-se claramente nesses relatos a facilidade em utilizar esse mecanismo de coerência. As palavras e expressões sublinhadas garantem a progressão do assunto, mostrando que as atividades dão continuidade: “**No início** eles reclamaram de ter que ler, **mas logo** todos se envolveram com a leitura, talvez o fato foi do texto ser ilustrado, o que fez com que eles prestassem maior atenção.”(R26, 2007 p.14).

Observando a produção dos relatórios dos acadêmicos, é possível perceber o emprego de expressões que amarram as ideias e identificam as atividades realizadas. Isso permite progressão ao discurso, eliminando, dessa forma, as repetições desnecessárias.

Em relação à categoria da Não-Contradição a análise foi feita a análise após dados colhidos dos relatórios de Estágios dos Alunos, os quais podem verificar abaixo:

TABELAS COM FALHAS NOS MECANISMOS DE COERÊNCIA
(NÃO- CONTRADIÇÃO)

“Conclui-se então que o tema, coesão e coerência é muito amplo, é algo necessário a ser trabalhado em nossas escolas, pois muitos alunos possuem dificuldades para escrever, e as vezes com uma única explicação sobre esses elementos aqui propostos, o problema será resolvido.” (R1, 2006 p. 27).

“Avaliei a aula de maneira positiva, pois os objetivos foram cumpridos mesmo com a falta do retroprojeto. Observei que a turma demonstrou atenção no momento da leitura da história, mas a atividade coletiva acabou por dispersá-los, sendo necessário chamar a atenção dos alunos que insistentemente conversavam.” (R3, 2006 p.27)

“O filme “A noiva cadáver” é dirigido por Mike Johnson e Tim Burton, um filme delicado, divertido e emocionante, carrega uma tradição dark, ambientado em uma vila européia do século XIX, este longa metragem de animação conta a história de Victor, um jovem varrido do submundo e casado com uma misteriosa noiva cadáver, enquanto sua verdadeira noiva, Victoria aguarda por ele, no mundo dos vivos.” (R4, 2006 p.32)

“Nesta aula pude perceber que cada aluno deixou em seu texto (anexo ao relatório), uma característica pessoal já que se tratava de escrever sobre uma coisa irreal”. (R7, 2007 p.4)

R10, 2007 não tem registro de suas aulas

“Alguns alunos se mostraram desinteressados por ser uma história infantil em quanto outros fizeram ótimas produções mas nem todos conseguiram terminar esta atividade em sala de aula, por isso permiti que pudessem levar para casa e trazerem pronta na aula seguinte.” (R11, 2007 p.10)

“Levando em conta o que foi observado durante meu estágio, creio que consegui desenvolver o projeto. Apesar da minha falta de experiência em sala de aula, os objetivos foram alcançados.” (R17, 2007 p.8)

“O professor gostou da minha atitude, visto que ele me testou neste ponto, se eu não mandasse eles sentarem, eu não estaria cumprindo com o meu papel de Professora.” (R25, 2007 p.9)

“No momento em que as duplas foram ler houve tumulto, pois alguns alunos estavam conversando enquanto os outros liam, mas ainda assim, todos leram e entregaram as suas produções.” (R26, 2007 p.15)

“No decorrer da atividade alguns ainda me fizeram perguntas relacionadas à atividade, pois, sabemos que o aluno muitas vezes não absorve todas as informações oferecidas pelo professor, o que é natural. Pois, os mesmos desviam atenção para qualquer movimento diferente, mas observei que gostaram da atividade porque enquanto trabalhavam pude perceber que estavam animados com as ilustrações da HQ e fiquei ansiosa para ver o resultado.” (R27, 2007 p.26)

“Apesar de ter sido uma aula teórica, onde não houve produção escrita, a participação dos alunos foi primordial.” (R34, 2008 p.24)

TABELAS COM MECANISMOS DE COERÊNCIA
(NÃO-CONTRADIÇÃO)

“A natureza do Romantismo, que valorizava as particularidades regionais e facilitava o desenvolvimento de uma estética nacional, o fato de este coincidir com um momento muito importante da história do país, sua independência política em 1822 e buscava afirmar sua originalidade de pátria jovem diante da Europa.” (R2, 2006 p.34)

“Ao iniciar a fase escolar a criança já possui uma linguagem não padrão, então a partir desse conhecimento que o professor deve explorar os diversos gêneros textuais e trabalhar a norma culta da linguagem, pois ela dá suporte para melhorar o entrosamento com a sociedade”. (R6, 2007 p.4)

“Conclui meu trabalho com o objetivo alcançado, foi uma experiência em minha vida, pois nunca havia entrado em uma sala de aula como professora, somente como aluna, então quis despertar nos alunos a importância da leitura [...]” (R8, 2007 p.12)

[...] “Comecei a explicar que iríamos trabalhar com adjetivos. Iniciamos perguntando se eles sabiam o que era adjetivo. Esperei a participação deles e comecei explicando que todos nós temos qualidade, umas positivas outras negativas e que quando vivenciadas e compartilhadas em grupo, trará benefícios para si mesmo e para as outras pessoas.” (R9, 2007 p.14)

“Com a realização deste estágio pude perceber como é a realidade dentro de uma sala de aula, onde trabalhar na prática com os alunos é diferente da teoria. Onde muitas vezes precisamos mudar o planejamento em sala, fazendo outras atividades que atendam ao interesse dos alunos, ou não realizando porque não houve tempo suficiente. (R12, 2007 p.9)

“Após o término das apresentações foi feita uma análise comentando a respeito de cada peça, lembrando a questão do cenário, da fala dos atores, da memorização e da improvisação. Foi falado da mímica e da expressão corporal. Os grupos falaram sobre suas falhas e a dos colegas, possibilitando a reflexão e comentando o que poderia mudar. Foi perguntado se eles haviam gostado e qual foi a sensação em estar em frente ao público. Os alunos responderam que foi uma nova experiência que enriqueceu cada um. Em sequência entregamos a ficha de pós-questionário, (anexo XXVII) para que refletissem sobre o projeto. Foi lida as questões e dado um tempo para o preenchimento. Ao terminarem, foram sendo recolhidas, finalizando o projeto com agradecimentos aos alunos; a professora regente pelo espaço proporcionado para o referente projeto.” (R5, 2006 p. 31)

“Para mim trabalho foi um trabalho de suma importância, pois pude perceber o que dá certo e o que precisa ser melhorado tanto nas atividades teóricas, como nas práticas em sala de aula- foi uma experiência maravilhosa e com certeza – inesquecível.” (R16, 2007 p.26)

“Notei que todos contribuíram para criar um ambiente favorável para as aulas, descontraído e prazeroso para trabalhar com o Português. Consegui ver nos olhos de cada aluno o interesse e a curiosidade, isto contribuiu para a realização de todas as tarefas e para a participação dos alunos de maneira significativa.” (R13, 2007 p.12)

“Em seguida li para eles uma história da Magali e Dudu em “A verdadeira história das Antenas de Tevê”, e Huguinho, Zezinho e Luisinho em “Que vença o melhor”. Depois comentamos sobre as histórias lidas e falei sobre os tempos verbais existentes nessas histórias. Após, entreguei para eles as histórias em quadrinhos da Magali e pedi que fizessem a leitura e depois procurassem no texto os verbos nos tempos pedidos e os escrevessem a coluna adequada a cada verbo.” (R14, 2007 p.4)

“Iniciamos mostrando que acrósticos também podem ser anexados nos Blogs, assim criando um exemplo junto à eles. Em seguida os alunos realizarão o seu próprio acróstico.” (R15, 2007 p.9)

“O uso das HQs motivou os alunos, pois os mesmos participaram efetivamente das aulas superando as dificuldades encontradas em algumas atividades, as quais pude refletir sobre minha prática contribuindo para a minha formação. “ (R18, 2007 p.29)

“O trabalho que gostaria de realizar eu consegui e foi concluído. Fiquei apenas com os trabalhos deles para entregar assim que for ao colégio novamente. (R19, 2007 p.4)

“Entreguei então a letra da música “Enquanto seu Lobo não Vem” de Caetano Veloso, liguei a música e pedi para que prestassem atenção não somente na letra mas na melodia, nos detalhes, pedi que encontrassem as intertextualidades presentes, durante a correção expliquei também o contexto histórico que se insere a música.” (R20, 2007 p.21)

“A cada texto surgiram questionamentos e boas interpretações, a interação ocorreu de forma natural e produtiva, os alunos demonstraram curiosidade sobre os fatos históricos e outras informações sobre o assunto.” (R21, 2007 p.2)

“A experiência pela qual passei me fez refletir sobre os métodos tradicionais ainda abordados por alguns professores(que não é o caso da professora regente da turma em questão)....”(R22, 2007 p.41)

“Acredito que para algumas pessoas o Haicai seja apenas um poeminha de três versos sem muita importância, mas para os alunos da série em que pude aplicar o Estágio, o Haicai representa um ninja poético que invadiu todos os idiomas, e que se não for apreciado ao menos merece ser respeitado.” (R23, 2007 p.18)

“Concluo, portanto, que meu estágio foi muito bom, pois fiz e cumpri a minha missão. Levei revistas, retro projetor, músicas e exercícios fiz as aulas dinâmicas e interativas e sai muito feliz. Como diz o aluno Alexandre, eu sai como um raio de sol.” (R24, 2007 p.9)

“Os alunos gostaram muito do debate, de poderem expor suas opiniões, comentaram que nunca tinham trabalhado com música na sala de aula.” (R28, 2008 p.8)

“Estas aulas foram muito agradáveis e produtivas, os alunos desenvolveram as atividades de maneira satisfatória e as produções realizadas por eles foram ótimas. Bem criativas, confesso que me surpreendi e as expectativas foram ultrapassadas.” (R29, 2008 p.12)

“O aluno precisa interagir com o mundo para se tornar um bom exemplo, ter experiências e conhecimentos que dominem a fala corretamente, para isso é preciso conhecer todos os meios e textos que transmitem informações plausíveis.” (R30, 2008 p.28)

“Concluimos com este projeto que devemos como professores tornar a leitura um exercício agradável aos nossos alunos para que estes tornem-se cidadãos conscientes e cresçam intelectualmente e, conseqüentemente, todos nós viveremos numa sociedade melhor e mais justa.” (R31, 2008 p.11)

“Todos temos consciência da importância da leitura em sala de aula, pois claramente ela desenvolve habilidades de fala e escritas mais densas e progressivas em nossos alunos, e todos tem acesso à leitura, inconscientemente, em qualquer lugar, os discursos são inúmeros e se apresentam das mais diversas formas.” (R32, 2008 p.25)

“Tomando por base a importância da leitura, sabemos que inicia-se ainda no ambiente familiar, assim é imprescindível que haja uma relação harmônica entre esta com a escola, visto que se uma dessas instituições for falha, tal resultado repercutirá na vida estudantil do sujeito.” (R33, 2008 p.22)

Verificamos agora o terceiro tema da categoria coerência: a metarregra da não-contradição. Pode-se dizer que um texto não pode apresentar contradições nem internas e nem externas. As ideias internas contidas em um texto necessitam ser compatíveis entre si, exigindo que o texto não contenha informações contraditórias.

Já a coerência externa, diz respeito às ideias que aparecem nos textos e que não podem se contradizer com mundo real. A contradição pode se manifestar no plano conceitual, como neste exemplo:

Conclui-se então que o tema, coesão e coerência é muito amplo, é algo necessário a ser trabalhado em nossas escolas, pois muitos alunos possuem dificuldades para escrever, e as vezes com uma única explicação sobre esses elementos aqui propostos, o problema será resolvido. (R1, 2006, p. 27).

Em primeiro momento, o acadêmico afirma que o tema é muito amplo e logo após que em uma única vez pode resolver o problema. Acaba utilizando termos que contradigam com aquilo que já foi colocado.

O texto não deve destruir a si mesmo, aceitando como verdadeiro aquilo que já foi considerado falso ou vice-versa. Esse tipo de contradição só é tolerado se for proposital. Nos relatórios analisados não foi encontrado nenhum exemplo de tipo de não-contradição. Ao contrário, na maioria pudemos observar nitidamente que os acadêmicos não conseguem utilizar-se desse mecanismo.

Para confirmar minha afirmação, podemos observar os trechos dos relatórios abaixo:

O filme “A noiva cadáver” é dirigido por Mike Johnson e Tim Burton, um filme delicado, divertido e emocionante, carrega uma tradição dark, ambientado em uma vila européia do século XIX, este longa metragem de animação conta a história de Víctor, um jovem varrido do submundo e casado com uma misteriosa noiva cadáver, enquanto sua verdadeira noiva, Victoria aguarda por ele, no mundo dos vivos. (R4, 2006, p.32)

Nesse parágrafo podemos verificar a dificuldade dos acadêmicos em utilizar-se da não contradição, pois ao usar o adjetivo delicado pensamos em características suaves, como cores claras, lugares claros, etc. Já dark, é o contrário, nos leva a pensar em lugares escuros, sombrios.

E por fim, a metarregra da Relação. Essa pode ser analisada e estudada a partir dos dados colhidos e separados cuidadosamente para tentar entender a dificuldade encontrada pelos acadêmicos em produzir textos mantendo a relação entre os conteúdos.

TABELAS COM FALHAS NOS MECANISMOS DE COERÊNCIA
(RELAÇÃO)

“Prosseguindo as aulas retornei ao colégio no dia 08 de outubro lembrando sobre o assunto, levei o conto João e Maria em forma de imagens, em seguida perguntei aos alunos se conheciam ou se já haviam assistido algum filme a respeito, alguns não souberam me explicar como era esse conto, então entreguei a eles textos impressos, fiz a leitura e em seguida a explicação, pedi para que elaborassem outro conto, mas agora quis despertar a imaginação, pedi a eles que criassem outra história de acordo com a sequência do conto que eu iria mostrando [...]” (R8, 2008 p.10)

“Achei que foi válida a experiência nestas seis aulas em que passei com os alunos. É claro que os pontos falhos, que foram a não participação de alguns alunos, talvez por eles estarem voltando das férias, tenha contribuído para isso, mas a participação dos demais compensa e dá motivos para que eu não desanime e tenha vontade de continuar nesta caminhada.” (R9,2007 p.16)

“Ao tratarmos das histórias do nascimento do teatro, não surgiu o efeito esperado, pois não tiveram muito interesse, sendo que se tivéssemos trabalhado de outra forma, o efeito seria positivo. Poderia ter perguntado o que eles sabem sobre o teatro e colocassem numa folha para em seguida ler para todos, tentando refletir, tentando saber um pouco mais para passar aos alunos.

No entanto, essa observação deveria ser analisada de uma forma individual do aluno, pois se deparavam com uma professora diferente, “estranha para eles”. (R5, 2006 p.23)

R10, 2007 não tem registro de suas aulas

“Foi entregue aos alunos atividades onde eles formaram pequenas frases com abreviaturas utilizadas na internet, isso com um xerox com abreviaturas para se colar no caderno.” (R15, 2007 p.10)

“Quarta aula dia dezessete de outubro. Faltaram dois alunos e a turma estava clama. Trabalhamos o texto “Relógio” de Cassiano Ricardo e em seguida os alunos responderam quatro questões sobre o texto, sendo uma para eles mesmos produzirem um texto sobre o relógio. Recolhi as lendas trazidas e eles responderam a um trabalho com consulta sobre más, mas, mais e os porquês. Alguns alunos, que não vieram nas últimas aulas, não copiaram matéria, queriam emprestar caderno, não permiti e os colegas não emprestariam porque estavam ocupando. Antes do final da aula a maioria entregou. Os que não conseguiram terminar entregaram na quinta aula do dia, na qual fizemos uma produção textual. É uma turma boa de trabalhar, até o menino que não queria

fazer nada se interessou.” (R19, 2007 p.2)

“Dia 23 de agosto de 2007, foi o meu segundo dia de estágio, não eram aulas conjugadas, era a primeira e a última aula. Na primeira apresentei slides sobre a diferença do mais, mas e más, após corrigir a atividade proposta na aula anterior e preparei a segunda aula com base nas dificuldades encontradas nos textos escritos pelos alunos. Desta vez a professora estava sentada com os alunos.” (R17, 2007 p.6)

“Solicitei que eles fizessem, para entregar, um texto com intertextualidade, dei um tempo para que todos fizessem, com a correção destes textos pude perceber que a maioria conseguiu entender o que é intertextualidade.” (R20, 2007 p.20)

“Os alunos formaram grupos de quatro pessoas e entreguei várias revistas, eles deveriam escolher uma propaganda que chamasse mais sua atenção e analisar que tipo de função, o recurso utilizado e o tipo de signo encontrado na análise, a apresentação foi de forma oral e todos os grupos se saíram muito bem.” (R22, 2007 p.36)

“Na última aula do dia 02 de outubro, iniciei a aula recolhendo as crônicas e o relatório da leitura o qual todos deveriam entregar (alguns relatórios estão em anexo), mas não foi bem assim, eu já esperaria que poucos lessem, esta é a realidade brasileira, um país de poucos gostam de ler.” (R25, 2007 p.11)

“Antes do recreio ainda consegui explicar sobre a propaganda e argumentação, mostrei vários exemplos. Na aula após o recreio expliquei sobre persuasão que também influencia muito em textos publicitários, após a explicação pedi para que respondessem algumas perguntas explorando o conhecimento sobre propaganda. Não houve muitas perguntas, apenas na última questão que não era tão lógica.” (R30, 2008 p.25)

“Último dia de aula nove de setembro terça-feira apresentação dos textos “Nino Quer Um Amigo e Cão! Cão! Cão!. Depois de feita as leituras dos textos comentamos sobre os mesmos, foi feita a correção do texto da aula anterior. E como atividade proposta neste dia foi levamos cola, tesoura e revista para recorte que utilizamos na confecção da capa de um livro que vamos montar com as produções realizadas nas aulas anteriores. Após terem terminado a atividade, entreguei os textos, para que escolhessem o que mais gostaram. Sendo esta a nossa última aula foi feita dinâmica do passa ou repassa, que aconteceu da seguinte maneira, essa dinâmica é feita com chocolate e tem vinte itens a serem atingidos...” (R33, 2008 p.20)

TABELAS COM MECANISMOS DE COERÊNCIA
(RELAÇÃO)

“Dia 01 de outubro de 2007, uma aula. Neste dia trouxe para os alunos textos corrigidos. Foi feito o término dos livrinhos, para isto levei para sala, papel crepom, laminado, tesoura, cola, sulfite, revistas para recorte.” (R6, 2007 p.2)

“Ao iniciar o conteúdo destas duas aulas, comecei por uma explicação prévia sobre as diferenças da oralidade e da escrita, assim como, também a importância de se saber estruturar um texto”. (R7, 2007 p.4)

“Inicialmente, como era o primeiro dia de aula depois das férias de julho, a professora Maristela deu as boas vindas aos alunos. Falou que quem estava com notas baixas poderia reprovar, mas que não precisavam se desesperar, ainda há tempo para recuperar as notas. Em seguida me apresentou, dizendo que eu era estagiária da FAFI e iria ficar com eles durante 6 aulas. Após, eu me apresentei, falei sobre o trabalho, pedi a colaboração deles quanto à disciplina e nas atividades. (R9, 2007 p.10)

“Ao término deste estágio, pude fazer um balanço de tudo que aprendi e que nem todas as teorias que aprendemos em sala de aula são fáceis de se aplicar. Para poder ter um bom desempenho em sala de aula é necessário que se tenha um bom jogo de cintura ou uma turma muito boa de se trabalhar. (R11, 2007 p13)

“[...] “As produções textuais dos alunos foram ótimas, onde todos participaram com interesse, a ortografia e a coerência textual estão adequadas com o nível de ensino deles.” (R12, 2007 p.9)

“Alguns alunos citaram como gênero a narração e outro, a dissertação, os quais são os mais usados na Língua Portuguesa. Lembramos que o teatro também é um gênero e que dentro do teatro existe outros gêneros: A Comédia, A Tragédia e o Dramático. Passamos a transparência (anexo XVII), na qual definia e caracterizava cada um deles.

Segundo Magaldi (2000), o teatro originou-se na Grécia, e através dele era homenageado o deus Dionísio, o deus do vinho. Essas festas eram realizadas em datas especiais distribuídas em três períodos do ano.

Chagas (2001) nos diz que o teatro era usado para propagar idéias revolucionárias, divertir e incentivar a leitura, sendo considerada uma das culturas mais antigas do mundo.” (R5, 2006 p. 24)

“Ao iniciar o conteúdo destas duas aulas, comecei por uma explicação prévia sobre as diferenças da oralidade e da escrita, assim como, também a importância de se saber estruturar um texto.” (R7, 2007 p.5)

R10, 2007 não tem registro de suas aulas.

“As produções textuais dos alunos foram ótimas, onde todos participaram com interesse, a ortografia e a coerência textual estão adequadas com o nível de ensino dels.” (R12, 2007 p.9)

“Falei da importância da leitura, suas vantagens que podemos obter ao praticá-la constantemente. Logo em seguida expliquei que o jornal é uma das leituras que contém as mais diversificadas informações e, ao concluir escrevi uma frase no quadro, da autoria de Lajolo (1999, p.74): “Ninguém nasce sabendo a ler, aprende-se na medida em que se vive”. Conversamos sobre a frase, sobre seu significado e a maioria interpretou corretamente, pois como nos coloca Peres (2006, p.26): “Ler é o melhor remédio, eis o grande desafio: criar ávidos leitores” (R16, 2007 p.22)

“O primeiro contato com a turma foi cercado por um certo nervosismo, normal para uma primeira aula de aplicação de estágio. Pesava a responsabilidade de fazer certo um projeto pensado com tanto carinho e dedicação. Isto contribuía para o nervosismo inicial. No momento em que a professora me entregou a aula para iniciar e conduzir as atividades com os alunos percebi que era o momento de mostrar que o projeto desenvolvido daria certo.” (R13, 2007 p.5)

“Após feitas essas atividades, falei aos alunos sobre a fala coloquial, ou seja, a fala que estamos acostumados a usar. Falei sobre a personagem Chico Bento das histórias em quadrinhos, sobre como ele falava, que essa fala não é errada, mas que na hora de escrevermos é preciso usar a norma culta da nossa língua portuguesa e que não podemos escrever como falamos...”(R14, 2007 p.3)

A última metarregra é a da relação. Ela é definida por Charolles (1997, p. 74) “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”.

Sendo assim, para obter sucesso na utilização dessa metarregra é necessário manter o enunciado conectado. Isto é, ligar as idéias através de conectivos, articuladores, etc, mantendo a associação entre os fatos expostos no texto.

Nos trechos seguintes os acadêmicos fizeram uso do mecanismo da relação para manter as informações relacionadas. Observe:

“Ao iniciar o conteúdo destas duas aulas, comecei por uma explicação prévia sobre as diferenças da oralidade e da escrita, assim como, também a importância de se saber estruturar um texto”. (R7, 2007, p. 4)

Observe que ao utilizar a expressão “assim como”, o acadêmico suavemente introduz o novo assunto mostrando sua relação com a informação anteriormente citada. E seguindo o conceito dessa metarregra dizemos que, além de todas as partes do texto se relacionarem entre si, o texto deverá relacionar-se com o mundo.

As informações do texto deverão encontrar uma lógica coerente no mundo. Nesse caso as informações relacionadas à estrutura textual são verdadeiras e por consequência coerentes.

Mas isso não quer dizer que todos os textos e fatos deverão ser reais. Precisamos levar em consideração que existem textos de ficção, próprios da literatura, como textos infantis e que na maioria das vezes são cheios de características fantasiosas.

Para ampliar a amostragem, apresentamos o trecho seguinte:

“Ao término deste estágio, pude fazer um balanço de tudo que aprendi e que nem todas as teorias que aprendemos em sala de aula são fáceis de se aplicar. Para poder ter um bom desempenho em sala de aula é necessário que se tenha um bom jogo de cintura ou uma turma muito boa de se trabalhar. (R11, 2007, p. 13)

Podemos observar nesse exemplo que ao dizer que “é necessário que se tenha um bom jogo de cintura” o estagiário relaciona a parte teórica que aprendeu no decorrer do curso com a prática do estágio, utilizando-se de forma eficiente da metarregra da relação. Não deixou dúvida sobre assunto a ser tratado, mesmo dizendo não ser fácil, mostra como se pode ter um bom desempenho.

Outro exemplo, no qual a metarregra da relação foi utilizada correta e que não poderíamos deixar de fora:

“Alguns alunos citaram como gênero a narração e outros, a dissertação, os quais são os mais usados na Língua Portuguesa. Lembramos que o teatro também é um gênero e que dentro do teatro existem outros gêneros: A Comédia, A Tragédia e o Dramático. Passamos a transparência (anexo XVII), na qual definia e caracterizava cada um deles. Segundo Magaldi (2000), o teatro originou-se na Grécia, e através dele era homenageado o deus Dionísio, o deus do vinho. Essas festas eram realizadas em datas especiais distribuídas em três períodos do ano. Chagas (2001) nos diz que o teatro era usado para propagar idéias revolucionárias, divertir e incentivar a leitura, sendo considerada uma das culturas mais antigas do mundo.” (R5, 2006, p. 24)

Mas se o texto apresentar uma falha no mecanismo de relação isso prejudicará a coerência, tornando o texto de difícil compreensão.

CHARROLES (1997) considerando vago o termo relação e procura delimitá-lo e diz ainda que esse mecanismo não precise ser necessariamente citado por mecanismos lingüísticos formais, mas podem estabelecer apenas um conceito. O conceito da coerência.

Observe no trecho:

“Prosseguindo as aulas retornei ao colégio no dia 08 de outubro lembrando sobre o assunto, levei o conto João e Maria em forma de imagens, em seguida perguntei aos alunos se conheciam ou se já haviam assistido algum filme a respeito, alguns não souberam me explicar como era esse conto, então entreguei a eles textos impressos, fiz a leitura e em seguida a explicação, pedi para que elaborassem outro conto, mas agora quis despertar a imaginação, pedi a eles que criassem outra história de acordo com a sequência do conto que eu iria mostrando [...]” (R8, 2008, p. 10)

O R8, não foi feliz no seu parágrafo, pois as informações não mantiveram uma relação. O texto ficou sem um término da idéia inicial e sem um começo para a final. Como podemos ver ao querer despertar a imaginação de seus alunos, ela muda de forma brusca o assunto tratado anteriormente. Faltando assim uma coerência.

O texto abaixo revela uma análise parecida:

“Achei que foi válida a experiência nestas seis aulas em que passei com os alunos. É claro que os pontos falhos, que foram a não participação de alguns alunos, talvez por eles estarem voltando das férias, tenha contribuído para isso, mas a participação dos demais compensa e dá motivos para que eu não desanime e tenha vontade de continuar nesta caminhada.” (R9, 2007, p. 16)

Logo na segunda linha, observamos uma falha de concordância, pois menciona existir pontos falho e logo a seguir cita somente um, a “não participação” e acompanhando essa idéia, o conectivo “mas” utilizado na quarta linha não consegue estabelecer relação entre as informações.

Percebemos que R9 se perdeu na linha de pensamento, já que não conseguiu escrever com clareza a informação que pretendia, pois não são quaisquer palavras que compõem frases bem elaboradas. Segundo Charolles (2002, p.39) é necessário seguir uma “ordem combinatória”, de acordo com o sistema da língua e

qualquer pessoa conhece as regras para concretizar a comunicação, as quais recebem o nome de “norma mínima” (p. 39).

Charolles demonstra uma preocupação considerável com a área do ensino, no que se refere às intervenções feitas pelos professores nos textos e colabora muito no estudo de textos, quando aborda a *coerência* a partir das *metarregras*.

CONCLUSÃO

Ao levantarmos dados sobre as ocorrências nos 34 nos relatórios de estágio dos alunos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR pudemos ressaltar que em relação à repetição que somente 9 relatórios apresentam esse tipo de mecanismo, os outros 25 relatórios além de apresentarem frases mal escritas, períodos confusos e muitos erros de ortografia, não conseguiram utilizar-se dos mecanismos corretamente fazendo com que houvessem palavras e frases desnecessárias.

Em relação à progressão somente 12 relatórios apresentaram de forma satisfatória a metarregra. Isso quer dizer que 22 relatórios que representam 64% não foram adicionadas informações referentes ao tema.

Apesar do um alto número de relatórios não apresentarem a construção citada acima, podemos observar que com a metarregra da não-contradição quase 70% o que representa 24 dos relatórios expõe de maneira correta o seu conceito.

E por fim, o mecanismo da metarregra da relação. Nesse podemos chegar à conclusão de que 64% dos textos, quer dizer 22 relatórios apresentam essa estrutura, apesar de haver muitas evidências de mau emprego de concordância verbal, nominal, regência verbal, entre outros.

Como vimos à produção textual é tema de muitos estudos e que tendo como sujeito da pesquisa os acadêmicos do curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR, os quais estão prestes a ensinar a ler e a escrever e que não são mais aprendizes da escrita, mas sim aqueles que supostamente já aprenderam a escrever e serão os futuros profissionais de língua portuguesa.

Em relação à temática repetição, para que um texto seja microestruturalmente coerente é preciso que ele comporte elementos de recorrências. Esses são diferentes tipos de retomadas, ou os diferentes modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela um tipo qualquer de ligação. Mas, o que pudemos observar em relação a esse mecanismo é que os acadêmicos não conseguem utilizar de recorrências mesmo que de forma intencional, com ou sem variações, de unidades lingüísticas formais, ou semânticas, num determinado enunciado. Um grande número de relatórios apresentou essa ausência o que torna difícil o texto manter a coerência.

Em relação à temática da progressão pode-se dizer que para um texto ser insento tanto microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente é necessário que seu desenvolvimento contenha elementos semânticos constantemente renovados. Essa regra estipula um texto a ser coerente, em outras palavras, a produção de um texto coerente supõe equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica. Segundo o resultado da análise podemos afirmar que mais da metade dos alunos não desempenhou de forma satisfatória esse mecanismo o que de certa forma fez com que os textos não tivessem uma continuidade satisfatória.

Em relação à temática da não contradição um texto para ser coerente é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente. Para meu espanto nesse mecanismo os acadêmicos apresentaram seu melhor desempenho.

E por fim, à temática da relação. Nessa é preciso que os fatos expressem o que está relacionando o mundo representado. Essa metarregra estabelece que os indivíduos, os fatos, as ações, as idéias, os acontecimentos ativados em um texto sejam percebidos como congruentes, isto é, guardem algum tipo de ligação. Sendo assim, podemos dizer que os acadêmicos foram em sua maioria capazes de se utilizar de forma satisfatória desse mecanismo.

A principal justificativa desta escolha é o pressuposto de que os profissionais da área de Letras, □os professores de língua portuguesa, devam saber usar os mecanismos de forma eficiente mantendo a coerência na produção de seus textos.

A metodologia empregada verificou se os mecanismos são realmente utilizados e com que frequência, pois a ideia generalizada de que os professores não leem e não escrevem foi uma justificativa para que esta se realizasse. É presumível que muitos escrevam mal e esse conceito, no entanto, acabou sendo testado pela natureza dessa pesquisa.

Após realizar a pesquisa podemos confirmar que há falta habilidade dos alunos na produção do Relatório e isso é cada vez mais preocupante se formos considerar que deve ser responsabilidade da faculdade e principalmente do curso de Letras o desenvolvimento das competências e habilidades as quais são propostas no Projeto Político Pedagógico da IES em estudo.

Os sujeitos em observação expõem textos que são necessários “ter começo, meio e fim”, para se passar uma ideia e se quisermos relacionar os escritos nos relatórios de estágio com as metarregras de Charolles (1978, apud GALVES, 1988).

Sendo assim, é possível verificar que as metarregras da Repetição e da Progressão, aparecem nas produções dos acadêmicos, ao contrário da relação e da não contradição.

Acreditamos que os futuros professores de língua materna sabem a importância da construção de um texto coeso e coerente, cabendo e faltando à universidade oferecer subsídios aos seus alunos para que eles possam ter mais contato com a correção de suas produções.

A proposta que sugerimos para a melhora da produção escrita dos acadêmicos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de União da Vitória é que criem uma disciplina de produção de texto para a grade curricular do curso de Letras. Assim se aprimoraria a escrita dos alunos, ampliando mais tarde a todos os cursos da Universidade.

Uma disciplina que planeje atividades a serem aplicadas em sala de aula onde o professor regente não se restrinja somente a ensinar as maçantes regras gramaticais, mas que se preocupe em esclarecer as deficiências das produções textuais encontradas no dia-a-dia do acadêmico.

O docente não deverá limitar-se a corrigir os textos dos alunos com a intenção de julgá-los e de não ajudá-los a melhorar sua produção textual, mas sim, de esclarecer dúvidas dando exemplos de como usar determinada regra antes de dar sua nomenclatura, isso faria com que ensinássemos a partir da prática.

Acreditamos ser possível (re)estruturação da proposta curricular fundamentada em boas metodologias que proporcione aos futuros docentes um melhor desempenho para uma redação mais consistente. Essa questão deveria ser repensada pelo Curso juntamente com a disciplina Prática de Ensino, pois ela está interligada com a produção do relatório de estágio.

Diante desse quadro, é essencial que o quadro docente desenvolva uma postura reflexiva desde os primeiros dias de aula do Curso. Além disso, é necessário que os alunos mudem a posição de receptores e se disponham a serem um pouco mais agentes de seu conhecimento, buscando sanar as dúvidas que encontrarem no decorrer das aulas.

Outra sugestão para os acadêmicos do curso de Letras e que também pode ser utilizado como horas de atividade acadêmicas complementares é de se criar grupos de auxílio ou monitoria para os acadêmicos de outros cursos.

Sabemos que, independente da disciplina ou do curso, sempre são cobrados resenhas, resumos, textos dissertativos sobre vários assuntos. Sendo assim, uma forma de melhorar a produção escrita seria colocar horários disponíveis no período diurno para esse atendimento individual.

De acordo com os resultados obtidos com a presente pesquisa pode-se observar que os seguintes pontos podem ser melhor explorados em futura pesquisa, onde poderá ser colocado em prática a sugestão acima citada.

E por fim, uma sugestão para o colegiado de Letras em relação aos relatórios. Para facilitar o trabalho de todos e poupar espaço sem que os trabalhos se percam, sugiro que os acadêmicos entreguem seus trabalhos em CD-ROM, ficando assim mais fácil arquivá-los e organizá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br acessado dia 15/05/2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Zaia. *Abordagens alternativas para o ensino da didática*. In *A Didática em Questão*. 19ª ed. Petrópolis: 2000

BRASIL. *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação*. 1997. Disponível em: www.mec.gov.br acessado dia 14/05/2009

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, 1997. Disponível em: www.mec.gov.br acessado dia 14/05/2009.

_____. *Projeto de lei nº1676, de 1999*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/153443.pdf>

_____. *Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio, p.25, 2000*. Disponível em: www.mec.gov.br acessado dia 14/05/2009

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. 19ª ed. Petrópolis: 2000.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: GALVES, C. et al (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes,1997.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria)* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GERALDI, Vanderlei. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GUIMARÃES Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas, Ed. Pontes, 2002.

GOMES DE SOUZA, Dalva Soares & ARÃO Lílian Aparecida. *A contribuição da lingüística no ensino da língua portuguesa no Brasil*. Babilônia n.º 6/7 pp.67-78, 2009

KOCH, Ingedore G. V. *Texto e coerência*. In: KOCH, Ingedore G.V. & TRAVAGLIA, Luiz C. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A coerência textual*. 8ªed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LUDKE, Marli E. D. A. ANDRÉ. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística de Texto: O que é e como se faz*. Série Debates 1. Recife, 1983.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática Teórica/Didática Prática: Para além do confronto*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, **1989**.

PLATÃO. Francisco Savioli. FIORIN. José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 3ª ed. São Paulo: Ática. 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo competências*. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Curso de Letras Habilitação: Português/Inglês*. União da Vitória. 2009

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Autores Associados, 1996.

SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática e Texto Anglo: ensino médio: livro-texto*. São Paulo: Anglo, 2002.

SCHMIDT, Maria Junqueira. *O Ensino Científico Das Línguas Modernas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: F.Briguiet & Cª Editores, 1969.

SCHÖN, Donald A. *Os professores e a sua formação*. In: NOVOA, Antonio. *Nova Enciclopédia*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

VANDRESEN, Paulino. *A Língüística no Brasil*. <http://www.comciencia.br/>, 2001

<http://www.webartigos.com/articles/39836/1/QUE-E-EDUCACAO-SEGUNDO-DEMERVAL-SAVIANI/pagina1.html#ixzz0zSfnpkE0> acessado dia 20/10/2010.