

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL E ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO DISCURSIVO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRELACANDO ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vilma Nunes da Silva FONSECA
(Universidade Federal do Tocantins)
vilmanunes@uft.edu.br

Miliane Moreira Cardoso VIEIRA
(Universidade Federal do Tocantins)
milianevieira@uft.edu.br

Resumo: O propósito deste artigo é analisar relatórios de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Letras (Português/Inglês), nomeados neste trabalho de RES. Nos relatórios analisados, focalizaremos a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), vistos em Halliday e Hasan (1989). Junto com este intuito abordaremos a questão da prática escrita do professor em formação inicial. Iniciamos o artigo discutindo a teoria sociosemiótica da linguagem de Halliday e as concepções de texto na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), passamos ao estudo de gênero, registro e metafunções na LSF, correlacionamos gênero e registro à configuração contextual e estrutura potencial do gênero e concluímos apresentando as análises e algumas reflexões referentes à pesquisa em questão.

Palavras-chave: Configuração Contextual. Estrutura Potencial do Gênero. LSF. Relatórios. Estágio.

Abstract: The purpose of this article is to analyze reports from Supervised Practicum of Language Arts (Portuguese / English), named in this work as RES. At the analyzed reports, we will focus on the Contextual Configuration (CC) and Potential Structure of Gender (PSG), viewed in Halliday and Hasan (1989). Along with this, we will focus on the issue of writing practice in initial teaching training. We begin the article discussing the Halliday's social semiotic theory, concepts of text in Systemic Functional Linguistics (SFL). After that, we study gender, register and metafunctions in LSF. We also correlate gender and register to the contextual configuration and potential structure of gender. To conclude, we analyze some reports and present some reflections concerning the research in question.

Keywords: Contextual Configuration. Potential Structure of Genre. SFL. Reports. Practicum.

Introdução

Neste artigo analisamos os relatórios de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras (Português-Inglês) que se encontram sob a salvaguarda do Centro Interdisciplinar da Memória dos Estágios (CIMES/UFT). Este estudo está inserido no rol das discussões realizadas em torno da escrita reflexiva profissional do futuro professor em formação inicial, que acontece nos encontros do Grupo de Pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” (PLES/UFT/CNPq).

A investigação objetiva focalizar a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) dos Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), produzidos na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura, ministrada na Universidade Federal do Tocantins. Para isso, são utilizados os conceitos de gênero, registro, Configuração Contextual (CC) e de Estrutura Potencial do Gênero (EPG) visto em Halliday e Hasan (1989). Também, é interesse, neste artigo, evidenciar a visão hallidayiana de multidimensionalidade do texto na realização de significados autênticos, assim como, a proposição de geração de enunciados organizados em metafunções (ideacional, interpessoal e textual), orientadas através de marcas contextuais e discursivas traduzidas em: campo (*field of discourse*), relação (*tenor of discourse*) e modo (*mode of discourse*).

O presente texto está organizado nas seguintes seções: 1 *Teoria sociosemiótica da linguagem de Halliday*, em que explicitamos o entendimento de sua teoria, fundamentada, primordialmente, na concepção social dos signos semiotizados na interação languageira; 2 *Concepção de texto na Linguística Sistêmico-Funcional*, em que discutimos como o texto é concebido no âmbito da LSF; 3 *Gênero, Registro e metafunções na Linguística Sistêmico-Funcional*, em que discutimos as definições de gênero e de registro, suas realizações nos contextos (de cultura e de situação) e as metafunções associadas as variáveis da linguagem; 4 *(Gênero) Contexto de Cultura = Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero = Contexto de Situação (Registro)*, que traz a correlação entre contextos e estruturas; e 5 *Análises e Algumas reflexões* em que são analisados dez Relatórios de Estágio Supervisionado evidenciando a

estrutura esquemática (*Schematic Structure*¹) do gênero, sua Configuração Contextual e EPG.

1. Teoria sociossemiótica da linguagem de Halliday

1.1 A linguagem como semiótica social

Na obra *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Halliday (1989) chama a atenção para a necessidade de explicitar os termos semiótica e social. Quanto ao termo semiótica, Halliday (1989)² afirma que pode ser definida como o estudo geral do signo. No entanto, o autor ressalta que a concepção de signo dentro das investigações semióticas privilegia a perspectiva da análise isolada do signo, caracterizando uma limitação desta teoria: “[...] O signo tende a ser visto isoladamente, como algo em si, que existe antes de tudo em si mesmo, antes de ser relacionado com outros signos” (Ibdem)³. Diante desta perspectiva, Halliday (1989) propõe uma alteração na definição da semiótica, propondo que, ao invés de defini-la como o estudo do signo, passemos a vê-la como o estudo do sistema de signos, o estudo do significado num senso mais amplo.

De acordo com Halliday (1989), pode-se inferir que Saussure estava certo ao enxergar a Linguística como subárea da semiótica, pois, segundo ele, a Linguística é um tipo de semiótica, sendo um aspecto do estudo do significado, porém há outros meios de significados, não só a linguagem, pois existem outros sistemas tão complexos quanto a linguagem⁴, “como as formas de arte, pintura, escultura, música, dança, e assim por diante, e outros modos de comportamento cultural que não são classificados sob o título de formas de arte, como os modos de troca, modos de vestir, estruturas da família, e assim por diante” (HALLIDAY, 1989, p.4).

¹ Eggins (2004)

² Original “Semiotics can therefore be defined as the general study of signs” (HALLIDAY, 1989, p. 3).

³ Original “[...] The sign has tended to be seen as an isolate, as a thing in itself, which exists first of all in and of itself before it comes to be related to other signs”

⁴ Original: “Linguistics, then, is a kind of semiotics. It is an aspect of the study of meaning. There are many other ways of meaning, other than through language” (HALLIDAY, 1989, p. 4).

Eggs (2004) reforça o pensamento de Halliday ao afirmar que o mais sofisticado e elaborado dos sistemas semióticos é o sistema da linguagem, que é capaz de traduzir os outros sistemas semióticos. Neste sentido, enquanto empregamos a linguagem para falar sobre sistemas semióticos de uso, como roupas e carros, não podemos utilizar tais sistemas para definir todas as significações que a linguagem produz. Dessa forma, a língua desfruta do privilégio de que, somente a partir dela, temos acesso aos demais sistemas semióticos, mas isso não a torna mais importante, como afirma Eggs (2004).

Após termos discorrido brevemente sobre o sistema semiótico, passaremos a focar o termo social, no qual o linguista britânico aponta duas direções para a compreensão da palavra:

[...] O termo social pretende sugerir duas coisas simultaneamente. Um deles é "social" usado no sentido do sistema social, sinônimo de cultura. Então, quando eu digo "sócio-semiótica", em primeira instância, estou simplesmente referindo à definição de um sistema social, ou de uma cultura, como um sistema de significado. Mas também, pretende-se uma interpretação mais específica da palavra "social", para indicar que estamos particularmente preocupados com as relações entre a estrutura de linguagem e social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social (HALLIDAY, 1989, 4).⁵

Logo, compreendemos que os signos têm a sua origem no sistema social, nascem do convívio dos interactantes/participantes dos processos e suas circunstâncias, estão situados num sistema cultural determinado. A motivação para a ação desses modos semióticos origina-se dos interesses e necessidades do homem de comunicar e, para isso, ele utiliza a multimodalidade das formas linguísticas semiotizadas para cumprir o seu objetivo de: perguntar, informar, explicar, pedir, dar, receber, argumentar, ofertar, etc, dentro do sistema social através de textos, cuja definição será discutida em seguida.

⁵ Original: “[...] the term social, which is meant to suggest two things simultaneously. One is "social" used in the sense of the social system, which I take to be synonymous with the culture. So when I say "social-semiotic", in the first instance, I am simply referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meaning. But I also intend a more specific interpretation of the word "social", to indicate that we are concerned particularly with the *relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system*” (HALLIDAY, 1989, 4).

2. Concepção de texto na linguística sistêmico-funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) concentra sua atenção nos estudos dos significados dos textos em contextos de situação real de uso da língua, que, na teoria de Halliday compreende todos os componentes da comunicação humana, desde o gesto, a palavra, a todo um discurso, “qualquer instância de linguagem viva que está desempenhando algum papel em um contexto de situação, chamamos de texto. Pode ser falada ou escrita, ou mesmo em qualquer outro meio de expressão.” (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Halliday (1989) amplia a noção de texto e atribui ao termo designação diferenciada que vai além da visão normalmente concebida – o texto nas modalidades oral e escrita – quando utiliza as expressões “qualquer instância de linguagem viva” e “em qualquer outro meio de expressão.” O autor acrescenta, também, a noção de que o texto é um processo e um produto:

[...] um texto, mais do que as outras unidades linguísticas, tem de ser considerado a partir de duas perspectivas de uma só vez, como um produto e um processo. [...] O texto é um produto no sentido de que é uma saída, algo que pode ser gravado e estudado, tendo um determinado tipo de construção que pode ser representado em termos sistemáticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolha semântica, um movimento através da rede de potencial significado, com cada conjunto de opções que constituem o meio ambiente para outro conjunto (HALLIDAY, 1989, p. 10).⁶

O texto é produto, pois constitui a realização final de uma interação e é também processo, uma vez que, consiste simultaneamente, uma representação, uma troca e uma mensagem instanciada. Sobre este aspecto, Meurer (2004) propõe uma discussão em que aponta a inter-relação entre processo e produto em um texto:

O processo é semelhante ao uso da linguagem: cada vez que alguém produz um texto, a lexicogramática – entre outros elementos que viabilizam o uso da linguagem – constitui o meio ou condição para produzir o texto e ao mesmo tempo o resultado ou produto. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a

⁶ Original: [...] a text, more than other linguistic units, has to be considered from two perspectives at once, both as a *product* and as a *process*. [...] The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set (HALLIDAY, 1989, p. 10).

lexicogramática permite (é o *meio* para) a construção de textos, é reproduzida (é o *resultado*) ao se construir um texto (MEURER, 2004, p. 144; itálicos do autor).

Com este intento, a LSF avança à frente da Linguística Tradicional, que focaliza suas investigações na materialidade das formas linguísticas, desvinculada da situação comunicativa em que os textos são produzidos (histórico e socialmente) e utilizados pelos falantes/leitores (usuários) nas interações sociais, pois ela (a LSF) atende ao propósito de uma teoria da linguagem no âmbito social. Segundo Bárbara e Macêdo (2009, p. 90) “A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem: seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre os indivíduos e desses com a comunidade.” Halliday concebe o texto como uma unidade semântica de significação que se realiza através de um sistema léxico-gramatical, ou seja, uma lexicogramática:

Um texto, como estamos interpretando-o, é uma unidade semântica, que não é composto de frases, mas é realizado em frases. [...] Um texto é uma unidade semântica definida pelo componente textual. [...] Um texto tem uma estrutura genérica, é internamente coeso, e constitui o ambiente relevante para a seleção dos sistemas "textuais" da gramática. Mas a sua unidade como um texto é susceptível de ser exibida em padrões de significado ideacional assim como interpessoal (HALLIDAY, 2002, p. 46-47).⁷

As práticas discursivas demandam das escolhas dos falantes, de acordo com as suas necessidades comunicativas, em selecionar sequências gramaticais ou sintagmas que contém itens lexicais e gramaticais para produzir e interpretar, pensar e agir sobre e na língua, pois, conforme o linguista britânico, um texto é produto do seu meio, e de suas funções.⁸ Nesta perspectiva, dado um texto, torna-se possível depreender o seu contexto nos níveis micro e macro a partir das características linguísticas e extralinguísticas do evento de manifestação da linguagem, correlação que será vista a seguir.

⁷ Original: A text, as we are interpreting it, is a semantic unit, which is not composed of sentences but is realized in sentences. [...] a text is a semantic unit defined by the textual component. [...] A text has a generic structure, is internally cohesive, and constitutes the relevant environment for selection in the “textual” systems of the grammar. But its unity as a text is likely to be displayed in patterns of ideational and interpersonal meaning as well (HALLIDAY, 2002, p. 46-47).

⁸ Original “A text is the product of its environment, and the functions in that environment” (HALLIDAY, 2002, p. 47).

2.1 Texto e contexto \Leftrightarrow texto = sistema linguístico + sistema social

Endossando a analogia metafórica utilizada por Halliday (2004) para explicar os conceitos de sistema e texto, relacionada com a noção que temos de clima e tempo, Vian Jr (2009, p. 110)⁹ apresenta uma explicação concreta adicionando um exemplo para definição de sistema e texto, extraída do nosso contexto cultural:

Glosando a relação clima-tempo estabelecida por Halliday, ofereço aqui um exemplo relacionado à nossa cultura, mas talvez bastante ilustrativo com o intuito de facilitar a compreensão da relação entre texto e sistema, pois essa relação pode também ser metaforizada por meio do uso do exemplo da padaria: há em sua cozinha todo um potencial de pães a serem produzidos, mas lá, na cozinha, reduzem-se apenas à farinha, ou seja, a farinha é todo o potencial de significado que, ao ser manuseado pelos profissionais, transformar-se-á em bolos, pães, brioques, *croissants*, biscoitos, roscas, pães de queijo, e toda a gama de espécies que podem ser produzidas, de acordo com o contexto de situação daquela padaria. Logo, essas diferentes espécies de pães são ‘textos’ instanciados a partir de farinha: a farinha é o sistema, o pão é o texto. A influência do contexto, ainda, vai definir a que gênero o pão-texto pertence, pois, para a mesma ocorrência temos, em diferentes contextos de situação, diferentes tipos de pão, inclusive com nomes distintos em contextos variados. (grifos nossos)

De acordo com o exemplo apresentado por Vian Jr, a partir da farinha “sistema”, podemos realizar todas as combinações possíveis, através das ferramentas de que dispomos como usuários da língua, para a elaboração de enunciados “pão-texto”, e esses podem assumir diferentes formas previstas dentro desse mesmo sistema para atribuir significados na comunicação de acordo com as convenções e especificidades do contexto em que estamos inseridos. Segundo Vian Jr (2009, p. 105) “a nossa consciência individual é exteriorizada pela linguagem, caracterizando-se, dessa forma, como um evento eminentemente social e ideológico [...]” O autor acrescenta: “a indissociabilidade, na relação texto-contexto, é uma das premissas da gramática sistêmico-funcional” (Idem).

No entanto, o texto para a LSF, tomado em sua totalidade e multifuncionalidade, não pode ser analisado pelo ângulo da separação das

⁹ Em seu artigo “O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação”, publicado na Revista D.E.L.T.A., 25:1, 2009, Vian Jr credita o exemplo da metáfora da padaria a Mauro Sobhie.

esferas que o compõem, deste modo, Halliday considera a organização da língua em estratos linguísticos:

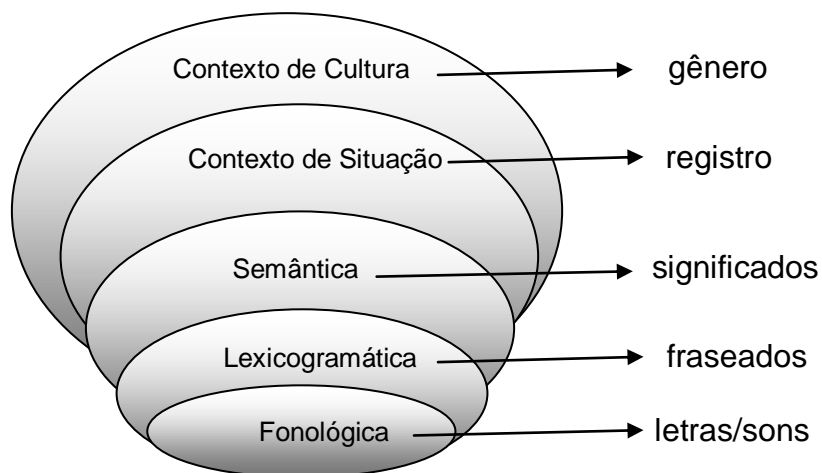


Fig. 1: Estratos da língua

Para explicar a estratificação apresentada na figura 1, Matthiessen, Teruya e Lam (2010) teorizam a instanciação em seus estágios apresentando uma dimensão global do funcionamento da língua:

INSTANCIAÇÃO ESTRATIFICAÇÃO	SISTEMA	SUBSISTEMA/ TIPO DE INSTANCIAÇÃO	INSTÂNCIA
CONTEXTO	CULTURA	INSTITUIÇÃO TIPO DE SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
SEMÂNTICA	SISTEMA SEMÂNTICO	REGISTRO TIPO TEXTUAL	[TEXTO COMO] SIGNIFICADO
LEXICOGRAMÁTICA	SISTEMA GRAMATICAL	REGISTRO TIPO TEXTUAL	[TEXTO COMO] PALAVRA

Quadro 1: dimensão global do funcionamento da língua

Existe uma hierarquia de estratificação de modo que cada situação de uso da língua é modelada e determinada pelas escolhas linguísticas do usuário, dentro das possibilidades dos contextos de cultura e de situação (que será explicitado abaixo), da semântica (sistemas semânticos) e da lexicogramática, que atribuem sua natureza linguística e social-discursiva.

3. Gênero, registro e metafunções na linguística sistêmico-funcional

Halliday e Hasan (1991) definem o contexto como um texto que perpassa outro texto: um con-texto. Isso equivale dizermos que tudo que é dito ou escrito está associado ao contexto. Esse contexto de produção do texto nomeia-se contexto de situação, ou seja, o ambiente em que o texto está sendo produzido e veiculado. Além dos aspectos mais imediatos associados ao texto, estão presentes, ainda, outros elementos culturais, no âmbito mais amplo da cultura, isto é, um contexto de cultura.

Segundo os autores supracitados, o contexto de cultura determina a natureza do código. Como uma língua se manifesta através de seus textos, a cultura se manifesta através de suas situações; assim, atendendo ao texto em situação, uma criança compreende o código e, ao usá-lo para interpretar o texto, ela compreende a cultura. Dessa forma, para o indivíduo, o código engendra a cultura, e isso proporciona uma inércia poderosa para o processo de transmissão (HALLIDAY, 1994 *apud* Hori, 1995).

Deste modo, um contexto de situação ocorre dentro de um contexto de cultura, ou seja, são as variadas formas linguísticas (registros) que compõem a cultura. Como apresenta Cunha e Souza (2007, p. 20), “no contexto de cultura, falantes e ouvintes usam a linguagem em contextos específicos, imediatos, conhecidos na LSF como contextos de situação”. No contexto de cultura, estão inseridas todas as tradições discursivas corporificadas em diferentes gêneros, rotinizados nas relações sociais específicas, dado um contexto de situação.

A análise do texto, para a LSF, parte do contexto de situação que se constitui da caracterização de três aspectos do registro: campo (*field*), relação (*tenor*) e modo (*mode*). O campo do discurso define sobre o que a interação trata; a relação do discurso sobre os papéis desempenhados pelos interactantes e as relações interpessoais presentes no discurso; o modo

do discurso define como a língua é organizada para atingir os objetivos aos quais se destina.

Matthiessen, Teruya e Lam (2010) apresentam uma definição para registro em que aparece a similaridade conceitual da visão tradicional de gênero “A noção de registro é uma generalização da noção tradicional de gênero [...] Uma variedade de língua determinada por um conjunto particular de valores do contexto, que é determinado pelo que o falante está fazendo socialmente” (MATTHIESSEN, TERUYA e LAM, 2010, p. 176). Assim como demonstra a figura 2:

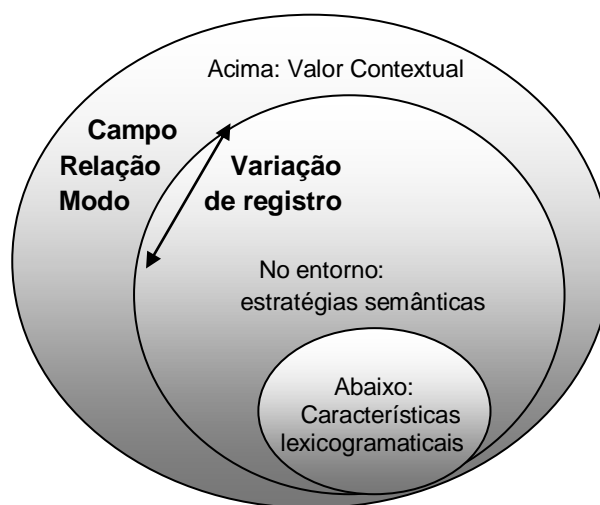


Fig. 2: Abordagem tipológica de registro – Perspectiva trilocar (MATTHIESSEN, TERUYA e LAM, 2010, p. 177)

Sobre este tópico, Cunha e Souza (2007, p. 20) acrescentam “Na LSF, todo texto é multidimensional, realizando mais de um significado simultaneamente, conforme as metafunções que organizam funcionalmente a linguagem, segundo Halliday e Matthiessen (2004) [...]” Halliday (2002, p. 55) apresenta um quadro em que relaciona as categorias de campo (*field*), relação (*tenor*) e modo (*mode*) às metafunções ideacional (*experiential*), interpessoal (*interpersonal*) e textual (*textual*), respectivamente:

Estrutura semiótica de situação	Componentes funcionais da semântica
Campo (tipo de ação social)	Ideacional
Relação (papéis das relações)	Interpessoal
Modo (organização simbólica)	Textual

Quadro 1: Elemento do contexto de situação relacionado à metafunção da linguagem

Dessa forma, o campo do discurso está relacionado ao significado ideacional, a relação do discurso ao significado interpessoal e o modo do discurso ao significado textual. Neves (2010, p. 83) define estas metafunções hallidayanas, enquanto categorias funcionais no sistema linguístico, como:

1. Metafunção Ideacional – transmite ideias e experiências entre os membros da sociedade;
2. Metafunção Interpessoal – estabelece, mantém e especifica relações entre os membros da sociedade;
3. Metafunção Textual – promove textualidade e organização do discurso relevante para a situação.

Portanto, a metafunção ideacional corresponde ao intento do evento comunicativo nas construções do significado, a partir das experiências do indivíduo num fluxo dos mundos interior (psicológico) e exterior (social)¹⁰, enquanto membro de uma sociedade. Já a metafunção interpessoal revela o caráter social da natureza da comunicação (relação entre participantes, *status* e papéis sociais, lugar da interação). Logo, a metafunção textual está associada às formas linguísticas organizadas textualmente, obedecendo ao sistema codificado para a constituição do sentido, materializadas em textos, por sua vez em discursos.

Ao estabelecermos uma comunicação, seja na forma oral ou escrita, ou outras formas semióticas, mencionadas anteriormente, relacionamos essas três metafunções em que situamos a função da língua: utilizamos a língua como representação do que somos e do mundo em que vivemos; também, como sistema de troca e negociação de significados na interação com os outros; e, ainda, não podemos esquecer que todo texto configura uma mensagem e cada

¹⁰ “[...] mundos interior (psicológico) e exterior (social) [...]” (Cf. Cunha e Souza, 2007, p. 21-22)

mensagem apresenta uma forma específica para cada contexto. Essas três definições de uso da língua podem ser vistas em Vian Jr (2001) ao reportar a teoria funcionalista de Halliday. Segundo o autor:

- usamos a língua para falar de nossa experiência de mundo, inclusive para expressarmos percepções (METAFUNÇÃO IDEACIONAL);
 - também a usamos para interagir com outras pessoas (METAFUNÇÃO INTERPESSOAL);
 - além de, ao usarmos a língua, organizarmos o que dizemos, poderíamos dizer, informalmente, “formatarmos” o nosso texto [...]; (METAFUNÇÃO TEXTUAL).
- (VIAN JR, 2001, p. 151).

Retomada a perspectiva das três variáveis situacionais (campo, relação, modo), Hasan (1989) teoriza sobre a estrutura de um texto, apresenta a definição para Configuração Contextual (CC), que será abordada a seguir.

4. Configuração contextual = contexto de cultura (gênero) ↔ estrutura potencial do gênero = contexto de situação (registro)

Segundo Hasan (1989), a Configuração Contextual (CC) parte da perspectiva de que as três variáveis situacionais (campo, relação, modo) se modificam, sendo redefinidas de situação para situação, vindo a caracterizar a CC. Hasan (1989) aponta que todo texto apresenta uma forma previsível, uma estrutura em potencial, para ser considerado um gênero específico. A partir da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), chega-se a CC, a primeira determina a segunda numa relação de reciprocidade:

A CC, situação na qual o gênero se constitui, e a EPG, linguagem que medeia a atividade social nessa situação, são essencialmente conectadas: a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que traços específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem (MOTTA-ROTH e HERBELE, 2005, p. 19).

Hasan (1989), no entanto, não apresenta um plano rígido e fechado em si. A estrutura textual de um gênero pode variar dentro das fronteiras delimitadas na EPG e relacionar os elementos textuais que orientam a caracterização de um gênero, são eles: obrigatórios (componentes essenciais), opcionais (são variáveis e não representam prejuízos à compreensão do gênero) e iterativos (recursivos no texto), conforme a funcionalidade por eles

desempenhada na estrutura textual. A escolha desses elementos para compor a estrutura textual é análoga às escolhas realizadas no sistema da língua: sofrem influências contextuais. Ao situarmos estes elementos aos Relatórios de Estágio supervisionado, teríamos este encaminhamento para compor a Configuração Contextual do gênero a partir do contexto de situação:

CC	EPG
<p>Campo: prática social da linguagem, definida pelos objetivos de narrar, relatar, refletir, descrever, argumentar, explicar os eventos de ensino e aprendizagem durante o Estágio Supervisionado etc; ação intermediada pela interlocução de agentes externos e internos, humanos e não humanos.</p>	<p>Os RES analisados apresentam os seguintes elementos textuais: Obrigatórios: Introdução > Desenvolvimento > Conclusão Opcionais: Capa > Contracapa > Sumário > Epígrafe > Agradecimentos Recursivos: não identificados</p>
<p>Relação: professores (orientador e supervisor) e alunos; papéis sociais definidos numa relação de poder, ocasionando certo 'controle' na escrita do RES.</p>	<p>Elementos Pré-textuais: Capa > Contracapa > Sumário > Epígrafe > Agradecimentos Elementos Textuais: Introdução > Desenvolvimento > Conclusão Elementos Pós-textuais: Referências > Anexos</p>
<p>Modo: texto escrito em linguagem acadêmica na sua maioria; apresentação de literatura científica específica.</p>	

Quadro 2: Inter-relação de CC e EPG

Para que compreendamos melhor estes contextos explicitados acima, contextualizaremos os RES na academia na subseção adiante.

4.1 Contextualização dos relatórios de estágio supervisionado na academia

No âmbito do estudo proposto e tratando da identidade genérica¹¹ do gênero Relatório de Estágio, temos a seguinte representação gráfica:



Fig. 3: Contextos e RES

¹¹ Eggins (2004).

O Estágio Curricular Obrigatório na licenciatura em Letras tem como objetivo permitir que o aluno conheça e reflita sobre a sua futura atuação profissional através do contato imediato com a realidade escolar do ensino de Língua e Literatura. De acordo com Barreiro & Gebran (2006, p. 90), não se trata de:

um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre a sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

A formação inicial do professor privilegia a prática da escrita reflexiva através de diferentes gêneros textuais-discursivos (resumo, resenha, fichamento, artigo etc.). O relatório de estágio, enquanto gênero catalisador¹², apresenta um discurso passível para análise no âmbito da LSF. É um texto endereçado a alguém (professor, possível leitor virtual), construído com a finalidade de atender ao propósito da conclusão da disciplina de estágio e, ao mesmo tempo revela as subjetividades de quem escreve, os elementos sócio-históricos da tradição discursiva, além de mobilizar conhecimentos específicos do contexto em que é produzido e dos componentes linguísticos, cognitivos e sociointeracionais:

A produção escrita crítica é um aspecto bastante significativo do relatório, pois, havendo reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor (SILVA, 2012, p. 288).

Em consonância com a preocupação vista em Silva (2012) sobre a importância do Estágio Supervisionado para a profissionalização do professor, Barreiro e Gebran (2006), destacam:

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 21).

¹² Signorini (2006 [2010]).

O RES pode fomentar essa prática da escrita reflexiva com encaminhamentos para transformação do fazer pedagógico do futuro professor de Língua e Literatura, se as orientações dadas na formação atingirem também essa expectativa. No entanto, segundo Silva (2013), caso não haja a associação da experiência vivenciada na escola e o conhecimento teórico trabalhado na licenciatura, o RES torna-se apenas narrativo e descritivo, informando somente impressões diversas. Constatando esta que será detalhada mais adiante.

5. Análises e algumas reflexões

O RES marca uma escrita situada, provida de um propósito situacional e comunicativo, circunscrita e normatizada por parâmetros científicos, obedecendo aos critérios de composição dos gêneros acadêmicos (artigo, resenha, relatório técnico etc.). No entanto, neste trabalho, ao serem analisados dez relatórios de Estágio, notou-se que não possuíam o rigor de cientificidade, nem o padrão de escrita esperado na formatação do gênero.

Sobre este aspecto, Silva (2012) discute a instabilidade da forma e da construção discursiva que esses registros apresentam, sendo essa característica peculiar dos RES identificados na licenciatura em Letras. Há uma falta de consenso notório sobre a elaboração dos RES, fruto da indefinição dos reais objetivos do Estágio Supervisionado, como aponta Silva (Idem).

Fiad e Silva (2009) chamam a atenção para o surgimento de uma escrita identificada nos RES, com maior ênfase nas impressões subjetivas de seus autores, fugindo a especificidade da orientação da academia:

Considerando que, na esfera acadêmica, prevalecem gêneros como o relatório técnico, com aparente neutralidade, distanciamento e objetividade, observamos que, mesmo quando estes professores parecem se colocar como desejosos de uma outra forma de expressão escrita, capaz de acolher características mais subjetivas ou singulares daquele que escreve, precisam operar com a força de uma herança, tradição ou valor, que modela seu pensamento e sua linguagem (FIAD e SILVA, 2009, p. 127).

Mesmo que tais relatórios apresentem algumas especificidades divergentes e não possam fugir a objetividade acadêmica, segundo Fiad e Silva (2009), estes devem apresentar características subjetivas e reflexivas, também.

Para que possamos identificar melhor este registro de escrita acadêmica, seguem as estruturas esquemáticas dos RES analisados segundo a EPG (Hasan, 1989), procurando identificar os elementos Obrigatórios, Opcionais e Recursivos:

RES 1	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > A importância da prática de ensino na formação inicial do professor > Perspectivas no contexto do Ensino Médio > Personagens ativos no processo de ensino e aprendizagem > Trilhando por novos caminhos > A teoria na prática > Considerações Finais > Referências > Anexos
RES 2	Capa > Contracapa > Epígrafe > Agradecimentos > Sumário > Introdução > As vivências e experiências advindas dos estágios > A escola campo de estágio / a atuação do professor regente > A relação dos alunos com a literatura > O planejamento das aulas e a proposta de literatura oferecida pelo livro didático > O trabalho com a literatura no Ensino Médio > Considerações Finais > Referências > Anexos
RES 3	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > Refletindo sobre o estágio > Os estágios > Campo de atuação e suas contribuições > A sala de aula > As regências > Algumas considerações > Referências > Anexos
RES 4	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > Estágio Supervisionado e uma futura docência > Estabelecimento escolar > Experiência de uma sala de aula do Ensino Médio (regência) > Considerações finais em torno da experiência na sala de aula do ensino médio > Referências > Anexos
RES 5	Capa > Contracapa > Sumário > Resumo > Estágio final > Aulas > Conteúdo > Aprendizado x Dificuldades > Desejo de educador > Considerações Finais > Planos de aula > Referências > Anexos
RES 6	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > A escola > Estrutura física e organizacional da escola > Concepção de educação adotada pela escola > O estágio supervisionado > Um gigante chamado 'Regência' > Relato reflexivo: finalmente o último estágio > Considerações finais > Referências > Anexos
RES 7	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > Desenvolvimento > Conclusão > Referências > Anexos
RES 8	Capa > Contracapa > Sumário > Introdução > O estágio IV: universidade e escola > De olho na escola > Família e escola > Regência e literatura no Ensino Médio > Conclusão > Referências
RES 9	Capa > Contracapa > Sumário > Incubadora > A engrenagem > Retrospectiva > Pessoas > Olho mágico > Caixinha de surpresa > Balanço > Referências Bibliográficas > Anexos
RES 10	Capa > Contracapa > Sumário > Considerações iniciais > Dos alunos e da professora > Das aulas > Das teorias à prática > Considerações finais > Anexo A > Anexo B Plano de aula > Bibliografia

Quadro 3: Estrutura Esquemática dos RES analisados

De acordo com a macroestrutura dos Relatórios de Estágio analisados, a grande maioria deles obedece à configuração esperada na elaboração do

gênero, pois os elementos obrigatórios se fazem presentes, embora eles não recebam, em alguns casos, a nomenclatura dos elementos textuais: *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão*, principalmente o desenvolvimento que, apresenta as denominações de acordo como o professor em formação inicial percebeu seu estágio. Há a exceção do RES 9, que não apresenta nem *Introdução* nem *Conclusão* entre as seções do texto, e sim os termos Incubadora e Balanço.

Existem variações de composição do registro, o RES 2, por exemplo, é o único que contém os elementos opcionais *Epígrafe e Agradecimentos*; o RES 10 antecipa os *Anexos* em relação à *Bibliografia* na estruturação do texto; no entanto, há imprecisões quanto ao uso dos termos: *Referências Bibliográficas, Bibliografia e Referências*, identificadas nos RES 8, 9 e 10. Retomando a proposição dos elementos obrigatórios presentes nestes RES, apenas o RES 7 nomeia os elementos textuais de *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão*, os demais atribuem outras especificações, embora o objetivo do recorte textual exerça a mesma função desses elementos no texto; pois os títulos de abertura de cada sub-tópico estão associados ao plano de escrita das unidades temáticas, de acordo a proposição na qual o texto está dividido.

Compreender o RES apenas como um amontoado de memórias provenientes de experiências de ensino torna-se algo improdutivo, considerando-o como um texto narrativo simplório. O objetivo da composição dos RES visa à instrumentalização quanto ao hábito da escrita dos alunos. Escrita esta que precisa articular criticamente o fazer, o pensar e a prática docente, operar as forças da herança, tradição e valor acadêmicos que modelam este registro, demonstrar plena integração do que é vivenciado na escola com o que é proposto na licenciatura (teoria), para que não termine fadado a apenas impressões, que fogem a estrutura potencial e contextual que regem este gênero específico.

Referências bibliográficas

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. **Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório.** *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. nº 10, 2009. Acesso em 15 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212>

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. **A prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2009.

CUNHA, M. A. F. e SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem)

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** London: Pinter, 2004.

FIAD, R. S. e SILVA, L. L. M. **Escrita na formação docente: relatos de estágio.** *Acta Scientiarum*. Language and Culture. Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Linguistic Studies of Text and Discourse.** London: Continuum, 2002. (Collected Works of M. A. K. Halliday, v. 2)

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. e MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to function grammar.** London: Hodder Education, 2004.

HORI, M. Subjectlessness and Honorifics in Japanese: a case of textual construal. In: HASAN, R. e FRIES, P. H. (Org.). **On Subject and Theme: a discourse functional perspective.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.; Philadelphia: John Benjamins Publishing North America, 1995. (E-book). Acesso em 15 de dezembro de 2012.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K. e LAM, M. **Key Terms in Systemic Functional Linguistics.** London: Continuum International Publishing Group, 2010. (Key Terms Series)

MEURER, J. L. **Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso.** *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, v. 4, Número Especial, p. 133-157, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, W. R. **Proposta de análise textual-discursiva do gênero Relatório de Estágio Supervisionado**. *D.E.L.T.A.*, 28:2, p. 281-305, 2012.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006 [2010].

VIAN JR, O. **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. *DELTA*, 25:1, 2009, p. 99-129. Acesso em 22 de agosto de 2013.

_____. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (Org). **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

Artigo recebido em: 20/12/2013

Artigo avaliado em: 14/04/2014

Sobre as autoras:

Vilma Nunes da Silva FONSECA: Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins.

Miliane Moreira Cardoso VIEIRA: Doutoranda de Línguas, Linguagens e Literatura na Universidade Federal do Tocantins.