

Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação

Rute Izabel Simões Conceição
Universidade Federal da Grande Dourados/MS

Resumo: Neste artigo apresentamos um estudo comparativo das operações linguísticas realizadas na primeira versão e na reescrita de relatórios de estágio de alunos do último ano do Curso de Letras, habilitação Português/Literatura de uma universidade federal. Acorados nos pressupostos de Vázques (1977) sobre a filosofia da práxis e na literatura que trata do processo de escrita e de reescrita textual, realizamos a análise contrastiva tanto em relatórios de estágio que atingiram os objetivos propostos quanto naqueles que não atingiram. Os resultados evidenciam a existência de conflitos entre embasamento teórico e capacidade de reflexão sobre a prática de sala de aula à luz das teorias estudadas. Evidenciam também a importância do aluno-autor se colocar na posição de leitor de si mesmo e do professor orientador na posição de leitor interessado em investigar como os alunos constroem sua escrita e suas reflexões teórico-práticas.

Palavras-chave: Reescrita textual; operações linguísticas; prática reflexiva; relatórios de estágio; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo explicitar os resultados de uma investigação em que foram analisadas as operações linguísticas realizadas em relatórios de estágio supervisionado escritos e reescritos por alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação Português/Literatura, de uma universidade federal. O processo de escrita e reescrita dos relatórios da observação de aulas de Língua Portuguesa em classes do Ensino Fundamental ocorreu durante um semestre de aulas da disciplina Língua Portuguesa IV (LPIV).

No que diz respeito à escrita e à reescrita textual, pode-se dizer que se constituem em “ferramentas de trabalho” fundamentais do professor de português. Considerando isso, podemos afirmar também que, ao analisar as operações linguísticas realizadas em textos escritos e reescritos por formandos em Letras, esta abordagem toca duplamente na questão da formação do professor de português. De um lado, porque está investigando o

processo de escrita de futuros professores de língua materna e, de outro, porque os textos que compõem o corpus são relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa.

No que diz respeito à questão do estágio supervisionado de docência, apesar de ser considerado fundamental nos cursos de licenciatura, visto que proporciona a oportunidade aos futuros professores de colocarem em prática o que aprenderam ao longo da formação, historicamente, a disciplina Estágio Supervisionado não figura entre as que têm a preferência dos docentes em ministrá-la; pelo contrário, sempre acaba sendo relegada a segundo plano. Não é exagero dizer que, em muitos currículos de cursos de licenciatura, a parte pedagógica sempre foi um vazio, em particular nos cursos de Letras que, não raras exceções, deixam a formação pedagógica do professor de português a cargo de pedagogos que nem sempre têm formação específica no âmbito dos estudos da linguagem para desenvolver a tarefa.

O cenário das disciplinas da área pedagógica passou a sofrer alteração substancial somente a partir da publicação da Resolução nº 01 CNE/CP, de 18/02/2002 que dispôs no Art.13, § 3º:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Na mesma data foi publicada também a Resolução nº 02 CNE/CP que dispôs sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e determinou que seria efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas. Nessa carga horária deveria ocorrer a articulação entre teoria-prática e deveriam ser garantidas as seguintes dimensões dos componentes comuns nos projetos pedagógicos: 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Essas alterações implementadas nos cursos de licenciatura e, em particular nos cursos de Letras, na verdade, tornaram-se possíveis devido às mudanças previstas na LDB 9.394 de 1996, que extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos, abrindo caminho para as diretrizes curriculares. Essas providências legais alavancaram transformações estruturais nos cursos de Letras e, a partir de então, pode-se dizer que a qualidade das licenciaturas passou a ser mais evidenciada no Ministério da Educação e Cultura.

Este artigo propõe reflexões que abrangem duas faces primordiais da formação do professor de português: o universo dos estudos linguísticos, em particular questões referentes à escrita e a reescrita textual, e o universo da formação pedagógica do professor de português, em particular a prática de ensino de língua durante o estágio supervisionado.

Com o intuito de expor todo o mecanismo envolvido no processo de investigação e os resultados desse processo, organizamos esta reflexão da seguinte forma: após a introdução, descrevemos o contexto da pesquisa que proporcionou a constituição do corpus da investigação. Na sequência, discutimos a fundamentação teórica da práxis e do processo de escrita e reescrita textual que orientou a análise do material. A apresentação da análise e a discussão dos dados foram divididas em duas partes: na primeira, descrevemos e discutimos as operações linguísticas realizadas nos relatórios em primeira versão e em versão reescrita de quatro relatórios selecionados para esta reflexão. Nessa parte da análise, efetivamos uma comparação entre as operações linguísticas realizadas nos relatórios que atingiram os objetivos esperados e naqueles que não os alcançaram, procurando interpretar qualitativamente essas diferenças. Na segunda parte, por meio de uma análise contrastiva entre as versões reescritas, buscamos explicações para os diferentes desempenhos apresentados entre os relatórios analisados.

A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, a dissociação entre as disciplinas pedagógicas e as demais disciplinas sempre foi uma preocupação, contudo, nunca se conseguiu, ano

após ano, chegar a uma solução para o problema¹. O exemplo específico de que trataremos nesta abordagem é o da busca de uma solução experimentada entre a disciplina Língua Portuguesa IV (LPIV), que sempre era oferecida no primeiro semestre do ano de conclusão do curso de Letras, e a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, sempre oferecida no último semestre, no ano de conclusão do curso. Esta última disciplina tinha, na época², uma carga horária de 68h anuais e era considerada exígua pelos alunos e pelo professor ministrante. O fato de ser oferecida no último semestre aos concluintes do curso sempre se revelou fonte de estresse para os formandos. Na verdade, o estresse era gerado pela insegurança que os estagiários sentiam em enfrentar a prática do estágio supervisionado, principalmente porque não tinham tempo suficiente para elaborar um projeto bem fundamentado.

Na busca de solução para o problema, em especial para a falta de interação entre as disciplinas do curso e a limitação de carga horária da disciplina de estágio, bem como para o conturbado período de seu oferecimento, começou-se a estabelecer um diálogo e uma interação muito produtivos na preparação dos alunos para o estágio, entre as disciplinas LPIV e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. O objetivo era que a disciplina LPIV pudesse contribuir de modo mais efetivo para a qualidade da formação em geral e, de modo específico, para a qualidade da execução do estágio.

O resultado dessa interação levou os alunos a realizarem o estágio de observação em salas de Ensino Fundamental, no primeiro semestre do último ano do curso, durante o desenrolar da disciplina LPIV. Levou, também, o professor dessa disciplina a propor leitura e reflexão sobre tópicos importantes para a prática de ensino de língua, tais como: objetivos, metodologia e avaliação do ensino de português; do ensino de gramática e da análise linguística; do

¹ Deve-se registrar que havia grande esforço por parte de vários professores, contudo, problemas diversos, incluindo a falta de professores no quadro, contribuíam para agravar a questão ou dificultar a solução.

² Atualmente houve alterações, tanto na grade curricular, quanto na carga horária de todas as disciplinas do curso. Alguns problemas foram solucionados, mas a interação entre as disciplinas e os professores, embora tenha melhorado, ainda requer mais ajustes.

ensino de leitura; de produção textual e do ensino de português oral, bem como sobre a análise do livro didático. Ao mesmo tempo em que ocorriam as reflexões teóricas, os alunos foram encaminhados para a observação de aulas em classe do Ensino Fundamental. Os alunos foram orientados a coletar dados referentes a uma unidade de trabalho do plano de ensino do professor de Língua Portuguesa da série do Ensino Fundamental que observavam.

Além de orientações orais, os estagiários receberam um roteiro de observação, previamente discutido em sala, que versava sobre aspectos (linguísticos e didáticos) a serem observados e sobre os quais haviam sido propostas leituras preparatórias.

Desse modo, as leituras e as discussões em sala de aula ocorreram concomitantemente ao estágio de observação. O que observavam durante o estágio era oportunamente discutido, à luz da teoria, nas aulas de LPIV. Durante a observação, os estagiários eram incentivados a atuar como monitores dos professores titulares. Assim, a realização das reflexões, concomitantemente ao estágio de observação, criou um misto entre reflexão e prática e dinamizou a relação que os estagiários passaram a estabelecer entre o conteúdo teórico e a prática que observavam.

Na disciplina LPIV, ao final do primeiro semestre, os alunos deveriam entregar um trabalho escrito em que constariam o relato e a análise da observação. Tais relatos deveriam estar fundamentados nas leituras e discussões realizadas em sala na universidade. O relatório escrito, além de ter a função de servir de avaliação semestral na disciplina LPIV, serviria, ainda, para nortear o trabalho do professor de estágio na orientação dos projetos de estágio de regência. O trabalho comporia, também, a primeira parte do relatório final de estágio que seria entregue no semestre seguinte após o estágio de regência.

Em resumo, de um conjunto de 27 relatórios de observação entregues pelos acadêmicos da habilitação Português/Literatura, nesta abordagem apresentamos os resultados da análise de quatro deles. A análise dos dados foi apresentada de modo a permitir uma comparação entre os resultados obtidos nos relatórios que, ao final da experiência, atingiram os objetivos, os quais denominamos R+1 e R+2 e os que não os atingiram e denominamos R-1 e R-2. Em média,

os relatórios possuíam de 20 a 25 páginas de texto escrito cada um. Foram utilizadas quatro categorias de análise que tratam das operações linguísticas, conforme descritas em Fabre (1987): operações de acréscimo, de deslocamento, de supressão e de substituição de unidades linguísticas.

O estabelecimento do recorte para a seleção dos quatro relatórios analisados neste trabalho foi definido a partir dos seguintes critérios:

- amostras de textos (primeira versão e reescrita de dois relatórios, R+1 e R+2, que conseguiram atingir plenamente os objetivos propostos, traduzidos, quantitativamente, em notas acima de 8,5);
- amostras de textos (primeira versão e reescrita de dois relatórios, R-1 e R-2, que não atingiram os objetivos propostos, traduzidos, quantitativamente, em notas abaixo de 6,5);

Além dos relatórios, os seguintes documentos constituíram-se em fonte de coleta de dados:

- amostras do resumo escrito com as observações feitas pela professora orientadora na primeira versão dos relatórios³;
- plano para a reescrita.

O resumo escrito continha os comentários sobre a primeira versão dos relatórios. O plano para a reescrita continha sugestões para cada uma das partes do relatório. A primeira parte deveria apresentar uma descrição que contivesse as seguintes informações: os objetivos do estágio; a forma como os estagiários foram recebidos na escola; o aspecto geral da instituição com suas salas de aula, sua clientela e seu projeto pedagógico. Na segunda parte do relatório foi solicitado que apresentassem a descrição e a análise da prática pedagógica realizada pelo professor no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A reflexão deveria centrar-se

³ Do resumo escrito pela professora, constavam as anotações dos problemas encontrados nas primeiras versões. Verificamos que esse resumo foi entregue a cada aluno junto com a primeira versão do relatório e continha, também, orientações para a reescrita. Essas orientações versavam sobre problemas na estrutura, inadequada ao gênero textual (relatório); relato e descrição dos fatos observados de forma vaga, imprecisa e, na maior parte dos casos, inexistentes; ausência de análise das práticas pedagógicas observadas.

nas práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística e/ou de ensino de gramática (conforme a realidade observada), bem como na relação existente entre essas práticas. Deveriam, também, refletir sobre o uso do livro didático, quando fosse o caso. Na terceira parte do plano do relatório, esperava-se que explicitassem as conclusões a que chegaram. Para esse item, foram dadas as seguintes orientações, conforme constatamos nas anotações feitas pelo orientador do estágio:

A conclusão deve corresponder à reflexão geral sobre o estágio de observação, tendo como base as questões sobre a práxis humana, no sentido proposto por Vázquez (1977). Deve conter também uma proposta de prática que você observou ser necessária em sala de aula. Essa proposta deverá coincidir com a que você pretende trabalhar durante a realização da regência. (Anotações do orientador do estágio)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁXIS

As discussões que fundamentaram as reflexões sobre a prática pedagógica alicerçaram-se no que propõe Vázquez (1977), no livro “Filosofia da Práxis”. Vázquez afirma que prática é “[...] a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada (p. 245)”. O autor afirma, ainda, que se podem esclarecer critérios niveladores para diferentes níveis de práxis, quais sejam: “O grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática (p. 246).” Considerando esses critérios, o autor estabelece diversos tipos de práticas: prática criadora, prática reflexiva, prática espontânea e prática burocratizada.

A práxis criadora é aquela que não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e, portanto, deve culminar num produto novo e único. Ela se caracteriza por traços distintivos, tais como: unidade indissolúvel entre interior e exterior, entre o subjetivo e o objetivo, indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado, unicidade e irrepetibilidade do produto. No pólo oposto ao da práxis criativa, está a práxis burocratizada.

Esta se caracteriza pela inexistência ou, quando muito, apresenta uma tênue manifestação dos três traços acima mencionados.

Um dos objetivos das discussões era levar os estagiários a perceberem que há práticas reiterativas, como uma linha de montagem de automóveis, por exemplo; e práticas que, por natureza, devem distanciar-se, o máximo possível, desse tipo de prática, como a pedagógica. Desse modo, pretendia-se levar os alunos a compreenderem que, no âmbito pedagógico, as práticas burocráticas deveriam ser evitadas, visto que, retomando o dizer de Vázquez, nesse tipo de prática o

[...] fazer é repetir ou imitar uma ação. A lei que rege as modalidades de ação é previamente conhecida, bastando sujeitar-se a ela por caminhos já explorados. E como se conhece a priori essa lei, basta repetir o processo prático quantas vezes se queira obter tantos produtos análogos quantos desejarmos (Vázquez, 1977, p. 246).

Em sua essência, a práxis burocrática é mecânica e reiterativa porque sua forma, extraída de um processo anterior, aplica-se mecanicamente a um novo processo. No entanto, como se sabe, na prática pedagógica, em especial no campo do ensino-aprendizagem da língua, não basta repetir ou imitar uma ação para que ela gere “tantos produtos análogos quantos desejarmos”. Nesse sentido, mais adequado ao campo pedagógico é a práxis criadora, que Vázquez situa no pólo oposto ao da burocratizada.

Sabemos, é certo, que os jovens professores precisam de modelos; contudo, é importante que tenham claro que a escola não é uma linha de montagem e que as “receitas”, ainda que aplicadas tal qual as orientações prescritas, geralmente produzirão resultados diversos; por isso, a reflexão e o uso da capacidade criadora devem ser uma prática constante.

A práxis reflexiva e a criadora se interrelacionam, visto que ambas se caracterizam pela maneira como a consciência atua no processo prático e pelo grau de consciência que o sujeito tem da atividade prática que está desenvolvendo. É importante ressaltar que a prática criativa não deve ser confundida com espontaneísmo. As práticas espontaneístas caracterizam-se pela exigência de um baixo grau de consciência envolvido na atividade prática, enquanto

a reflexiva e a criativa exigem autoconsciência, fundamentação e responsabilidade pelas decisões tomadas.

As orientações para a efetivação das práticas de ensino de língua portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) procuram caracterizar-se como práticas reflexivas e criativas em que os pressupostos sociointeracionistas que as sustentam não se coadunam com práxis reiterativas. Os exercícios repetitivos de fixação de metalinguagem, muito comuns nas aulas de língua portuguesa, são exemplos de práticas reiterativas. As reflexões priorizadas pelo documento referencial (PCN) e realizadas em sala, na aula de LPIV, encaminharam-se no sentido de levar os estagiários a compreenderem as diferenças entre os diversos tipos de práticas no ensino de língua materna. Compreensão, diga-se de passagem, buscada tanto por meio da teoria quanto da observação da prática *in loco*.

Apesar de toda a discussão sobre tais fundamentos, praticamente inexistiu, na primeira versão dos relatórios de observação, uma descrição e uma análise que evidenciassem a conscientização do processo prático observado e relatado. Tal fato nos leva a concordar, em parte, com a explicação de Cavalcanti ao afirmar que o ensino, nos cursos de graduação, está

[...] desligado da reflexão sobre o que é ensinar/aprender línguas, da visão do professor como investigador, da necessidade de educação continuada para desenvolvimento de autonomia crítica: não há envolvimento em pesquisa da parte do professor, seja enquanto aluno-professor, seja enquanto professor, porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas na universidade (Cavalcanti, 1991, p. 135).

Apesar de algumas mudanças já serem postas em prática, ainda há muito a ser feito nesse sentido. Em estudo mais recente, Conceição (2008, p. 206) analisou os modos de representação do papel do professor de Língua Portuguesa construídos por formandos em Letras. O corpus da pesquisa era constituído por textos elaborados como resposta a uma questão discursiva que pretendia avaliar conhecimentos de Linguística e de Língua Portuguesa de formandos em Letras durante o Exame Nacional de

Cursos de 2001. Os resultados encontrados pela pesquisadora nos levam a concluir que o quadro praticamente não se alterou nas últimas décadas, visto que, na análise que realizou na referida pesquisa, ela depreendeu que 71% dos formandos apresentaram marcas mais frequentes e acentuadas de alçamento à posição de professor-repassador de conteúdos. Além disso, a pesquisadora verificou que 29% dos formandos apresentaram indícios de representação do papel de professor-repassador de conteúdos com alçamento à posição de professor-investigador.

Professor-repassador de conteúdos com alçamento a professor-investigador seria aquele que se define pela relação ora ativa ora passiva com a língua, que se mostra, por vezes, conhecedor do produto do conhecimento linguístico sem, no entanto, se mostrar capaz de participar do processo de produção do conhecimento. Por sua vez, o professor-repassador de conteúdos seria aquele que se define pela relação passiva com a língua, não se mostra conhecedor da produção do conhecimento, nem capaz de articular os eixos epistemológicos e didático-pedagógicos.

As conclusões a que chegou Conceição são corroboradas por outras pesquisas que têm investigado textos de professores em formação, tais como a de Cális (2008); Carlsson (2007); Esvael (2005); De Paula (2009) e Silva (2007), entre outros. Assim, acreditamos ser possível inferirmos que os alunos dos cursos de Letras em geral ainda estão saindo das universidades com sérios problemas de formação linguística, o que dificulta a realização da práxis reflexiva.

Não se pode negar, no entanto, que diferentes formas de reflexão têm sido uma constante nos cursos de Letras e, em particular na instituição investigada. Contudo, há fortes indícios de que ela (a reflexão) tem sido realizada de forma dissociada da prática, de modo que o ponto de partida e o de chegada tem sido sempre a teoria. Quando a interação entre teoria e prática é relegada à responsabilidade dos alunos, ficando apenas o professor de estágio com toda a responsabilidade de criar as condições e de garantir a interação entre as duas extremidades que caminham, ao longo da graduação, paralelamente, o resultado tende a ser problemático.

Em outros termos, há professores que, por não ministrarem disciplinas em cujo título apareça a expressão “Prática”, sentem-se

desobrigados a refletir sobre qualquer tipo de utilidade prática daquilo que ensinam, como se isso fosse diminuir a qualidade da reflexão. Essa postura remete à antiga e equivocada dicotomia, já desfeita e em desuso, que existiu entre os que diziam fazer “Linguística pura” para marcar distanciamento dos que faziam “Linguística Aplicada”.

O que não deve ocorrer é a “práxis reflexiva” ser entendida e praticada na universidade e, em especial nos cursos de licenciatura, como a prática da reflexão pela reflexão, já que sua essência está no misto que envolve continuamente teoria e prática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA TEXTUAL

Num exame da literatura que trata da reescrita de texto, verificamos que estudos realizados por Fabre (1987), em manuscritos, apontam que quatro operações linguísticas são realizadas no processo de revisão de textos: a adição, a substituição, a supressão e o deslocamento. Nesta investigação, por exemplo, também constatamos a realização das quatro operações com diferentes intensidades.

Fiad (1994), ao analisar a produção escrita de escritores considerados proficientes, também observou que escritores proficientes, ao reescreverem seus textos, fazem uso das quatro operações, e nesse processo “[...] se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre escrita de que dispõem (p. 366)”.

Analisando a reescrita de sujeitos de nível de escolarização semelhante ao pesquisado por Fiad – sujeitos altamente escolarizados (alunos de graduação e de especialização) – Conceição (2002 e 2004) verificou que a intensidade e a qualidade da reescrita depende de vários fatores; dentre eles, um dos mais importantes é o grau de consciência que o escritor tem da importância do leitor no processo de produção. Conceição aplicou proposta específica de produção textual com vistas a estudar a relação escritor x leitor x texto e constatou que a construção do conceito de interlocução à distância é um fator determinante, junto com a percepção do leitor como parte integrante do processo de produção, na qualidade da

reescrita. Numa das pesquisas, em que estudou os tipos de mudanças ocorridas nos textos de escritores concluintes de curso de graduação em Letras, a investigadora constatou, assim como Fabre (1987), que foram realizadas, com diferentes intensidades de uso, as quatro operações linguísticas descritas pelo autor.

Nesta pesquisa, como não era objetivo realizar uma análise quantitativa das operações linguísticas, os números aqui apresentados têm apenas a função de possibilitar uma visão aproximada do que foi apurado no corpus e, assim, marcar um ponto de partida para a análise qualitativa.

A análise comparativa das operações linguísticas realizadas na primeira versão e nas reescritas permitiu a elaboração de um levantamento global das mudanças ocorridas e o que elas significaram para a qualidade textual. Duas questões nortearam essa fase da investigação:

1. Quais tipos de mudanças ocorreram?
2. O que as mudanças significaram para a qualidade textual?

A seguir apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

OS RESULTADOS: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS RELATÓRIOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS (R+1 E R+2) E OS QUE NÃO ATINGIRAM (R-1 E R-2)

A seguir verificaremos que as Tabelas 1 e 2 demonstram um dado curioso sobre o levantamento das operações linguísticas realizadas nas reescritas dos relatórios: a diferença quantitativa marcante entre as operações de adição e de substituição.

Tabela 1: Adição de unidades linguísticas

Relatórios	Parágrafos	Períodos	Itens lexicais	Total
R+1	52	08	78	138
R+2	42	01	109	152
R-1	06	04	52	62
R-2	07	05	83	95
Total	107	18	322	447

Tabela 2: Substituição de unidades linguísticas

Relatórios	Parágrafos	Períodos	Itens lexicais	Total
R+1	00	00	23	23
R+2	00	00	00	00
R-1	00	00	23	23
R-2	00	00	29	29
Total	00	00	75	75

A operação de adição (de parágrafos, períodos e itens lexicais - Tabela 1) se fez presente num total de 447 vezes. Desse total, nos relatórios que atingiram os objetivos (R+1 e R+2), a quantia de adição de parágrafos foi de 94 (52 + 42), sendo que nos relatórios que não atingiram as expectativas (R-1 e R-2) foram adicionados apenas 13 parágrafos (06 + 07). Nesses, a adição de itens lexicais, isto é, de unidades linguísticas menores, foi muito mais intensa, já que houve a adição de 135 novos itens lexicais (52 + 83). Nesses dois relatórios, em termos percentuais, a adição de itens lexicais foi 120% maior que a operação de adição de parágrafos e a adição de parágrafos foi 800% menor. Mais adiante nos deteremos no significado qualitativo dessas mudanças.

No que diz respeito especificamente às substituições (Tabela 2), tanto no caso de parágrafos quanto de períodos, não houve registro em qualquer dos textos. Essa operação linguística concentrou-se nos itens lexicais. Em estudos realizados por outros pesquisadores (Fabre, 1977; Fiad, 1994), a frequência de adição também foi mais acentuada que as demais operações linguísticas e a operação linguística de substituição com mais frequência para os itens lexicais.

No que diz respeito à adição, destacaram-se algumas unidades linguísticas pela frequência, embora tenham adicionado desde unidades menores, expressões “soltas”, que não chegam a formar um sintagma completo, até unidades maiores, como parágrafos inteiros. Eis alguns casos de adição presentes nos textos:

R-1 (1ª versão): Faziam a leitura colocando dúvidas, o professor os orientava [...].

R-1 (2ª versão): Faziam a leitura colocando *suas* dúvidas, e o professor os orientava [...].

R+1 (1ª versão): A observação foi realizada na escola municipal Elza Farias.

R+1 (2ª versão): O trabalho de observação foi realizado na escola Municipal de 1º grau Elza Farias, localizada na periferia de Dourados. A estrutura física da escola é boa, é superior das escolas estaduais, tanto na limpeza como também no espaço físico.

Nesses exemplos, podemos constatar que houve tanto a adição de unidades menores, como é exemplificado em R-1, quanto de unidades maiores, correspondentes a períodos inteiros, como no exemplo de R+1. As adições serviram para acrescentar informações e, mais do que isso, em certos momentos, serviram para estabelecer comparação entre realidades diferentes que foram observadas. Verifiquemos o caso de R+1. O acréscimo de informações revelou um posicionamento do sujeito diante da realidade observada, o que, em outros termos, corresponde a uma reflexão e análise da realidade observada e a uma tomada de posição diante dos fatos, já que afirma que “[...] a estrutura física da escola é boa, é superior das escolas estaduais, tanto na limpeza como também no espaço físico”.

Os casos de adição de um novo parágrafo ocorreram, na maior parte das vezes, em decorrência das observações do professor/leitor e do plano de reescrita entregue aos alunos antes de reescreverem a segunda versão. Verificamos que, embora as observações feitas pelo professor tenham influenciado a maior parte das adições de novos parágrafos, nem sempre essas adições foram resultado de uma reflexão mais profunda por parte do aluno. O exemplo a seguir (de R-1) ilustra o que está sendo afirmado. Nesse exemplo, os números 6, 7, 8 e 9 indicam os locais onde foram colocadas as anotações do professor no texto de R-1.

R-1 (1ª versão): O livro didático é trabalhado com os alunos de maneira tradicional (6), com leitura e análises (7). A gramática, sua utilização é feita raramente, e os alunos demonstram dificuldades de memorização do conteúdo (8). E dificuldade de entendimento (9).

Anotações da orientadora do estágio:

- (6) Descreva detalhadamente a maneira como a professora usa o livro didático. Que livro é esse? Todos os alunos o têm? O que é tradicional para você?
- (7) Que leituras e análises são feitas? Como você as avalia?
- (8) Como você procuraria resolver essas dificuldades de memorização dos alunos no estágio de regência?
- (9) Afinal, qual deve ser a importância da memorização no ensino de português? Qual a sua utilidade?

A seguir, transcrevemos o trecho que corresponde à reescrita, na segunda versão do relatório de R-1, resultante dos questionamentos da orientadora.

R-1 (2ª versão): O livro didático utilizado pelo professor é Texto e Contexto/Produção de Textos, do Lídio Tesolo e Norma Discini que é composto de alguns textos seguidos de exercícios de fixação. A utilização da gramática é feita raramente, os alunos encontram dificuldade de memorização devido à complexidade dos conteúdos. Acredita-se que a gramática deva fazer parte do dia-a-dia do aluno, o professor deve trabalhar a gramática de forma lenta e eficaz, sem deixar sombras de dúvidas na sala. A arte de memorização acontece não só na língua portuguesa, mas em quase todas as disciplinas.

Observando a reescrita apresentada por R-1, cabe perguntar: será que R-1 realizou de fato as leituras indicadas? Se as realizou, será que as compreendeu? Será que compreendeu as observações feitas pelo professor? Não teria R-1 realizado a reescrita como se estivesse cumprindo uma “tarefa escolar”, uma prática burocrática?

Para respondermos a todas essas questões seriam necessários mais dados de que não dispomos, entretanto, é possível chegar a algumas constatações a partir dos dados obtidos. Por exemplo, as anotações do professor motivaram várias adições, contudo, elas revelaram que a reflexão sobre a prática, por parte de R-1, ficou bem aquém do esperado. R-1 deu mostras de estar mais preocupado em responder às perguntas do professor a partir das concepções construídas ao longo de sua escolarização, do que buscar mais

informações, fundamentar-se melhor, refletir sobre conceitos importantes que careciam de maior sustentação teórica e para os quais o professor chamou sua atenção. R-1 parece ter feito um exercício de preencher lacunas em vez de pôr-se a refletir sobre as leituras realizadas e a prática observada. Em outros termos, o que ficou evidente é que R-1 já tinha um discurso pronto sobre algumas questões relacionadas à língua e ao seu ensino e tais certezas não foram abaladas.

Uma hipótese explicativa para esse tipo de reação do estagiário às anotações feitas pelo professor pode ser dada em virtude de que os alunos acabam criando, ao longo da escolarização, um conceito “burocratizado de atividade escolar”. Esse conceito parece nortear as atitudes da maior parte dos alunos diante de várias atividades ou procedimentos pedagógicos que requereriam outro tipo de postura.

Nesse sentido, este estudo parece deixar evidente que, além de desburocratizar as práticas, é necessário que a universidade encontre formas de intervenção mais contundentes nas práticas de ensino de língua materna, a fim de criar uma nova postura por parte dos alunos diante das situações de ensino-aprendizagem que requerem o desenvolvimento de uma cultura investigativa por parte do professor. Lembramos, uma vez mais, que essa tarefa não deve ficar somente sob a responsabilidade dos professores de estágio.

Nas Tabelas 3 a 4, a seguir, podemos visualizar a presença das operações de deslocamento e eliminação nos textos de R+1 e R+2 e de R-1 e R-2.

Tabela 3: Deslocamento de unidades linguísticas

Relatórios	Parágrafos	Períodos	Itens lexicais	Total
R+1	01	03	65	69
R+2	01	00	102	103
R-1	01	01	27	29
R-2	02	03	76	81
Total	05	07	270	282

Tabela 4: Eliminação de unidades linguísticas

Relatórios	Parágrafos	Períodos	Itens lexicais	Total
R+1	01	00	52	53
R+2	10	01	90	101
R-1	01	00	53	54
R-2	00	00	46	46
Total	12	01	241	254

O deslocamento e a eliminação foram, após a adição, as duas operações mais frequentes; no entanto, nesses dois tipos de operação houve poucas mudanças de unidades linguísticas maiores, tais como as de parágrafos. As mudanças, sejam por deslocamento, sejam por eliminação, concentraram-se nas unidades menores que períodos. Podemos verificar, na Tabela 3, que R+1 e R+2 realizaram 172 deslocamentos (69+ 103) e R-1 e R-2 realizaram 110 deslocamentos (29 + 81). Na Tabela 4 é possível constatar que R+1 e R+2 realizaram 154 eliminações (53 + 101) e R-1 e R-2 realizaram 100 eliminações (54 + 46). Nos dois casos, a maior concentração de operações linguísticas ocorreu com os itens lexicais e os relatórios que atingiram os objetivos, R+1 e R+2, produziram maior número de mudanças que R-1 e R-2.

Na Tabela 4, na coluna em que aparecem os dados de R+2, podemos verificar que houve um número discrepante, em relação aos demais, de eliminação de parágrafos. Observemos que R+2 realizou a eliminação de 10 parágrafos. Buscando entender os motivos que levaram R+2 a eliminar essa quantidade de parágrafos, constatamos que, no trecho em que discutia a prática de leitura realizada pela professora observada, foram eliminados cinco parágrafos seguidos. Esses parágrafos, que não serão aqui transcritos devido à sua extensão, receberam as seguintes observações da professora:

R+2 - observação 14: "Você pode efetivamente demonstrar, com descrições mais detalhadas, o estudo dos textos jornalísticos a que se referiu?"

Na reescrita, R+2 eliminou as informações sobre essa questão, contidas na primeira versão, tais como: referências gerais a tipos de textos lidos em sala, principais problemas encontrados nas aulas de leitura, leitura extraclasse, aspectos do texto mais enfatizados pela professora.

No seguinte trecho de R+2, transcrevemos uma das afirmações feitas ao descrever a prática da professora observada:

R+2 (1ª versão): “Na sua orientação quanto à elaboração do texto ela não fez uma análise linguística do mesmo”.

Sobre esse trecho, a professora orientadora do estágio fez a seguinte observação no texto de R+2:

R+2 (observação 16): “O que é para você análise linguística do texto? Retome o material estudado em sala para refletir sobre essa questão e analisar a prática observada”.

Na segunda versão, R+2 retirou a referência feita à análise linguística. Como se pode verificar, em dois momentos, o estagiário recorreu à eliminação de informações para resolver um conflito, uma dúvida.

Sobre essa questão, várias hipóteses poderiam ser levantadas, uma delas é que R+2 chegou à conclusão de que não tinha informações suficientes para discutir a questão; outra hipótese pode ser levantada a partir do que Cavalcanti (1990) concluiu ao comparar pontos de vista do professor e do aluno de L1 (língua materna) em comentários escritos pelo professor no texto do aluno:

Os alunos de L1 apresentam uma tendência a discordar dos comentários do professor e mesmo a rejeitá-los. Seria útil em estudos futuros explorar fontes de resistência de falantes nativos a comentários do professor, e investigar também questões tais como a levantada por um aluno que diz que os comentários do professor tendem a “acumular-se em sua mente e como tal atrapalham [...]” (Cavalcanti, 1990, p. 19).

Ainda sobre as substituições, constatamos que houve apenas mudanças pontuais, que não alteraram substancialmente o conteúdo dos textos. Em se tratando de parágrafos ou de períodos, não houve nenhum caso em qualquer dos textos. Para ilustrar o que estamos afirmando, apresentamos alguns casos de substituição encontrados no *corpus*:

R+2 (1ª versão): [...] adequação do vocabulário e a [...].

R+2 (2ª versão): [...] sentido das palavras do texto [...].

R-2 (1ª versão): A gramática, sua utilização é feita raramente.

R-2 (2ª versão): A utilização da gramática é feita raramente.

R-1 (1ª versão): Auxiliei os alunos em algumas dificuldades.

R-1 (2ª versão): Quando os alunos tinham dúvidas e perguntavam para mim, ajudava-os.

As substituições revelaram uma preocupação dos estagiários em produzir uma redação mais clara, a partir da experiência como leitores do próprio texto e da possível insatisfação ou incompreensão do que leram. Se analisarmos sob esse ponto de vista, as substituições, embora pontuais, foram importantes para melhorar a qualidade da interlocução.

No que diz respeito às operações de deslocamento, tanto de períodos como de parágrafos, constatamos que ocorreram no sentido de melhorarem a estrutura formal do texto e, no tocante a esse aspecto, verificamos que praticamente não houve comentários específicos por parte do professor orientador. Acredita-se que dois fatores motivaram tais mudanças: um deles foi o roteiro do plano do relatório que continha informações específicas referentes a cada uma das partes. Nesse caso, observamos que, na primeira versão, todos os textos, com exceção do relatório de R-1, foram reescritos com subdivisões semelhantes às contidas no roteiro entregue pela professora orientadora; outro aspecto que motivou a realização dos deslocamentos de informação no texto acreditamos que tenha sido a capacidade de se colocarem como leitores do próprio texto e, no exercício do domínio das estratégias formais de elaboração do gênero em questão, fizeram as modificações que julgaram necessárias, mesmo que a orientadora não tenha feito observações sobre elas. Esse dado é revelador da conquista de

certa autonomia na autoavaliação do próprio texto e indica, por outro lado, que a percepção e a correção de aspectos formais são mais fáceis de serem percebidas pelos alunos do que a de aspectos conceituais.

Embora tenhamos abordado cada uma das operações separadamente, convém esclarecer que elas ocorreram simultaneamente, o que torna difícil a delimitação de cada uma no texto. O que há de mais relevante nesse tipo de trabalho é descobrir o que essas mudanças significaram. Na busca de respostas para essa questão percebeu-se, além do já exposto, que as operações exemplificadas são indicativas do nível de reflexão linguística que o aluno-autor realiza. Isso remete, obrigatoriamente, a outras reflexões, tais como as relativas tanto ao processo da escrita quanto ao seu ensino.

Como encaminhamos esta apresentação comparando as operações realizadas por R+1/R+2 e R-1/R-2, faremos, a seguir, um rastreamento das diferenças e ou semelhanças entre os textos de maneira que se possam levantar algumas hipóteses sobre os fatos que levaram as reecritas dos textos de R-1 e R-2 não atingirem objetivos propostos, já que na primeira versão nenhum dos textos alcançou plenamente os objetivos esperados.

COMPARAÇÃO ENTRE AS VERSÕES REESCRITAS DOS RELATÓRIOS

Comparando os relatórios como um todo, constatamos que, no último item do trabalho, onde consta a bibliografia consultada, R+1 e R+2 citaram, cada um, 13 obras, enquanto nos relatórios de R-1 e R-2 havia apenas três obras relacionadas na bibliografia. Duas obras foram consultadas por R-1 e apenas uma foi consultada por R-2. No caso de R-2, a obra consultada era de metodologia científica. Não queremos afirmar que essa não seja uma obra importante ou que sua consulta fosse desnecessária, mas o problema está em ser a única obra consultada por alguém que precisava refletir sobre questões que diziam respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna. Por outro lado, esse é um indício de que a maior preocupação do estagiário eram as questões formais de apresentação do relatório.

Essas constatações evidenciaram que as afirmações feitas por R-1 e R-2, ao longo do trabalho, as quais repetiram discursos prontos e avaliações ligeiras e superficiais sobre a prática observada, tinham uma razão de ser: as leituras específicas, que seriam imprescindíveis para dar sustentação às reflexões sobre a prática observada, não foram realizadas. Se considerarmos que a não citação da bibliografia indicada para leitura e estudo correspondeu ao fato de que não houve a leitura, esse pode ser um dado explicativo da diferença qualitativa entre os relatórios de R-1/R-2 e R+1/R+2 e do fato de os dois primeiros não terem atingido os objetivos propostos.

Observamos, nas cadernetas de frequência da disciplina LPIV, que os alunos não costumavam faltar às aulas. Tal dado indicia que, provavelmente, R-1 e R-2, ainda que assíduos às aulas, colocaram-se na cômoda posição de expectadores das discussões, não conseguiram se comprometer consigo mesmos a realizar uma prática criativa nem reflexiva durante sua permanência na universidade.

Se considerarmos que a teoria dissociada da prática burocratiza a reflexão, o inverso leva ao espontaneísmo e desnorteia a realização da prática. O fato mais preocupante é que, apesar disso, esses alunos acabam se formando e recebendo um diploma que os credencia a se tornarem professores. Isso levanta, em outros termos, a discussão sobre um problema institucional que não deve, portanto, ser tratado somente no âmbito do individual, das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Apesar de essa questão extrapolar as limitações deste trabalho, deixamos registrada como aspecto relevante para futuras discussões, a seguinte questão: qual tipo de práxis as instituições de ensino superior estão proporcionando aos profissionais que formam?

Vejamos, a seguir, alguns detalhes do relatório de R-2. Observamos que esse relatório apresentou uma contradição entre a primeira e a segunda versão no que diz respeito ao período de observação de aulas no Ensino Fundamental. Vejamos o trecho:

R-2 (1ª versão): “No período de abril a 17 de maio foram assistidas 12 aulas”.

Esse trecho da primeira versão (com a data do estágio em aberto) motivou a seguinte observação por parte do professor orientador:

Observação 25: “Quando iniciou o seu período de estágio?”⁴

Na reescrita apareceu a seguinte versão:

R-2 (2ª versão): “No período de 10 a 17 de maio foram assistidas 6 aulas”.

O espaço em branco deixado por R-2, antes da expressão “de... abril”, e a imprecisão da data exata do estágio são reveladores de um provável conflito em assumir ou não, no texto escrito, o cumprimento parcial da atividade – as aulas que precisava observar – para realizar o relatório: uma unidade completa de conteúdo de língua portuguesa em uma sala do ensino fundamental, estimado em duas a três semanas.

Verifica-se uma falta de compromisso do estagiário consigo próprio. Já que não cumpriu todas as fases da observação, não tinha elementos para realizar um relatório que evidenciasse o cumprimento dos objetivos propostos. O que a princípio pode ter parecido um lapso sem importância, um espaço em branco deixado entre duas palavras, indicia, na verdade, uma questão ética: a intenção de enganar o professor orientador. Ao ser questionado sobre a data de realização do estágio, a informação sobre as 12 aulas observadas caíram pela metade.

Nesse sentido, a interferência do orientador através do questionamento parece ter sido determinante para que se revelasse o que estava omitido no espaço em branco. Parece explicar um dos motivos do rendimento aquém do esperado por parte de R-2.

⁴ Verificamos que o professor orientador de estágio era responsável por duas turmas de estágio, uma com 27 estagiários (habilitação Português/Literatura, cujos relatórios foram analisados neste trabalho) e outra turma com 20 estagiários (habilitação Português/Inglês). Em razão disso, parece ter sido inviável ao orientador acompanhar os 47 estagiários em cada escola.

No tocante aos relatórios de R+1 e R+2, constatamos que, na análise da prática observada, houve uma busca constante de apoio na literatura recomendada, fato que pudemos verificar a partir das referências bibliográficas e das citações à literatura consultada. Vejamos, a seguir, alguns exemplos retirados de ambos os relatórios:

O observador é, segundo *Aurélio B. de Holanda* [...];
Tendo por base definição de prática constatada no livro *Filosofia da Práxis* [...]; Segundo *Fonseca* (1977, p. 153) [...];
Primeiramente daremos a definição de leitura e também sua importância segundo *alguns estudiosos da área* [...];
Segundo *Maria Helena Martins* [...];
Esse tipo de prática consiste no que *Vazquez* situa [...]

Por outro lado, nos relatórios de R-1 e R-2, a análise da prática observada buscou sustentação em argumentos de ordem subjetiva, tais como as referências às opiniões dos próprios estagiários e dos alunos que observavam durante o estágio. É certo que os sujeitos precisam assumir posições diante do que analisam, contudo, o gênero em questão exige que seja buscado, também, o apoio no argumento de autoridade, na literatura concernente. Vejamos a seguir, o modo como a sustentação dos argumentos foi predominantemente construído:

Essa metodologia do professor é *bastante elogiada pelos alunos* [...];
No *meu ponto de vista* o volume de leitura está bom [...];
[...]. Fato que *agradou muito a estagiária* foi [...];
A estagiária sentiu [...];
No papel é *uma coisa* e na prática é *outra*;
Pode-se *notar* que a professora se preocupa com a formação crítica dos alunos, só que ela não consegue, e *era pra saber*, pois é professora recém formada na [...];

Houve casos em que o estagiário tentou realizar uma análise comparativa entre a prática observada e a prática que já realizava, procurando associar a sua prática à *práxis* reflexiva, como se pode verificar no relato de R-1, a seguir:

A professora *não desenvolveu a práxis reflexiva, mas eu tenho essa experiência*. Numa 1ª série, iria trabalhar com a sílaba LA, [...] convidei eles para irem lá fora, distribuí as laranjas para eles descarem e depois chuparem, depois comentamos se a laranja estava azeda ou doce, [...] retornamos à sala e perguntei quem sabia escrever a palavra LARANJA. Vários alunos sabiam [...] *apliquei o mesmo tipo de método em várias apresentações de sílabas*.

Em nenhum momento do relato de R-1 houve a explicitação do trabalho linguístico que foi realizado com a sílaba trabalhada, no exemplo que apresentou. Pode-se depreender do relato da proposta exemplificada por R-1 que houve um trabalho de coordenação motora por parte das crianças ao descascarem a laranja; houve uma interação com o ambiente fora da sala de aula, já que a atividade transcorreu “lá fora” e houve uma exploração gustativa do sabor da fruta. Tais atividades são interessantes e, com certeza, enriquecem o trabalho de letramento das crianças; no entanto, o ensino da língua, especialmente em fase inicial de aquisição da linguagem, se não deve se restringir somente ao linguístico, não deve, em hipótese alguma, dele prescindir.

Do ponto de vista linguístico é, no mínimo, ingenuidade dizer que, feitas as explorações extralinguísticas sem um trabalho específico com e sobre a linguagem, as crianças conseguiram escrever a palavra “laranja”. Dos dois um: ou as crianças já conheciam a escrita da palavra laranja de memória ou já conheciam o sistema alfabético, mas estavam sendo tratadas como iniciantes no processo de alfabetização. No primeiro caso, sabe-se que é muito comum em classes de alfabetização, em que o exercício de memorização é fortemente trabalhado, que as crianças decorem as palavras-chave da cartilha; no segundo caso, a hipótese é que as crianças já conheciam o sistema alfabético de escrita embora estivessem, por desconhecimento da professora, sendo tratadas como pré-silábicas (Ferreiro, 1984), pelo fato de estarem em classe de primeira série.

Em resumo, o que R-1 está entendendo como práxis reflexiva ainda está bem distante do que Vázquez propõe. Na verdade, corrobora o que o autor explicita ao afirmar que “há

vários níveis de práxis e o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e o grau de criação ou humanização da matéria transformada é evidenciado no produto de sua atividade prática” (Vázquez, 1977, p. 245).

REFLEXÕES FINAIS

Fazendo um levantamento geral das principais constatações, podemos afirmar que a diferença básica entre os relatórios de R-1 e R-2 e os relatórios de R+1 e R+2 está basicamente na qualidade da fundamentação dos argumentos apresentados. Enquanto R+1 e R+2 procuraram apoio na literatura, R-1 e R-2 apoiaram seus argumentos no senso comum, dando mostras de que as leituras (e a observação da prática), se realizadas, não foram compreendidas de modo a lhes servir de suporte para as análises e argumentações. Nesse sentido, podemos afirmar que os dados indicam a existência de conflitos entre embasamento teórico e capacidade de reflexão sobre a prática de sala de aula à luz das teorias estudadas. Esperava-se que os fundamentos norteadores das discussões em sala, na universidade, fossem utilizados por todos como suporte das análises. Em outros termos, esperava-se que a descrição dos fatos observados fosse acompanhada da análise com base na reflexão teórica realizada concomitantemente à observação ao longo do estágio.

É imprescindível destacar também a evidência de que a prática da reflexão associada à observação da prática real em sala de aula de ensino de língua portuguesa não deve ocorrer somente no último ano do curso. Quando isso ocorre, pode-se afirmar que, na verdade, o que acontece é uma burocratização da prática e, conseqüentemente, a neutralização da práxis reflexiva ao longo do curso.

Se reflexão teórica e prática de ensino ocorrem dissociadamente na universidade, isso certamente levará os futuros professores a perpetuarem, fora da universidade, o que chamamos de ausência (há exceções, certamente) de tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes níveis de ensino. Essa dissociação resulta na inadequada

preparação para a realização do estágio. Se a preparação/fundamentação for inadequada e se não houver um trabalho interativo entre as várias disciplinas, com orientação séria e dedicada, anteriormente à prática, dificilmente se conseguirá realizar uma prática de ensino reflexiva. Nesse sentido, a preparação deve envolver todas as disciplinas do curso, não só a execução do estágio, durante todo o período da graduação. Enquanto essa interação não ocorrer, a insegurança que os estagiários sentem ao enfrentar a prática no estágio continuará a limitar o desempenho.

Outro aspecto a ser destacado é que esta pesquisa possibilitou a verificação da importância do aluno-autor se colocar na posição de leitor de si mesmo; por outro lado, possibilitou a constatação de que o professor, ao se colocar como leitor interessado pela escrita do aluno, desempenha papel significativo na formação do educando, já que aponta caminhos que levam o aluno-autor a decidir sobre mudanças que podem enriquecer seu conhecimento, sua prática e a reflexão sobre seu próprio texto, além de levar o aluno a se responsabilizar pela autoria de seu dizer.

Vale lembrar que, dentre os diferentes tipos de operações linguísticas realizadas, a adição, principalmente de parágrafos, foi determinante na qualidade da reescrita. Essa operação foi a que mais refletiu a importância das leituras prévias, considerando que a maior parte das adições ocorreram no sentido de ampliar, explicitar, fundamentar e aprofundar as informações presentes na primeira versão.

Não se pretende esgotar aqui as possibilidades de discussão que este tipo de trabalho possibilita, nem se pretende responder a todas as questões surgidas. Este trabalho, muito mais que uma reflexão específica sobre operações linguísticas em relatórios de estágio, pode levar a questionar a posição tradicional de geralmente se considerar o texto, mesmo em sua primeira versão, como produto pronto e acabado e a prática do estágio como uma atividade dissociada do trabalho de formação específica durante o curso. Pode possibilitar, sobretudo, o reconhecimento da importância de se investigar o processo de construção textual escrita e de reflexão sobre os constructos

teórico-práticos que futuros professores de língua portuguesa utilizaram na elaboração/reelaboração de suas práticas escritas e da prática pedagógica do professor de português observado. Tais reflexões tocam, certamente, no cerne da questão da qualidade da formação que está sendo oferecida durante o curso.

Por fim, analisar tanto a atividade reflexiva dos acadêmicos sobre a prática pedagógica, quanto a atividade, também reflexiva, da prática de escrita e reescrita dos relatórios nos quais explicitam essa reflexão, proporcionou momentos significativos de união entre reflexão teórica e prática reflexiva sobre e com a língua/linguagem. Esse procedimento, em outros termos, exemplifica a realização da *práxis* apontada como a mais adequada para o ensino em diferentes níveis e nas diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete M. Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. In: SEMINÁRIO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 23., v. 1, 1994, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994. p. 367-372.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: abr. 2010.

_____. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª séries. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma>. Acesso em: fev. 2011.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002. *Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma>. Acesso em: fev. 2011.

CÁLIS, Orasir Guilherme Teche. *A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras*. Dissertação

(Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARLSSON, Lázaro Donizete. *Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 15, 1990.

_____. MOITA LOPES, Luiz. P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 17, 1991.

CONCEIÇÃO, RUTE I. SIMÕES. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 40, p. 45-62, 2002.

_____. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 323-344, 2004.

_____. *O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

DE PAULA, Orlando. *Noções de coesão na visão de formandos em Letras*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, 2005.

FABRE, Claudine. L'entrée dans l'écriture: comment des ecoliers transforment une "histoire". *DRLAV*, n. 41, 1991.

_____. L'entrée dans l'écriture: le cas desajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 68, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIAD, Raquel S. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 23., v. 1, 1994, São Paulo.

Anais..., São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994.

_____. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, AULUP, n. 4, Lisboa, 1991.

MAYRINK-SABINSON, Maria L. T. Operações de refacção de textos: momentos iniciais. In: SEMINÁRIO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 23., v. 1, 1994, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994.

SILVA, Mário Erlande Viana da. *Procedimentos de análise lingüística em textos de universitários*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Simone Rezende da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 16 de fevereiro de 2011 e
aceito em 21 de março de 2011.

Title: *Rewriting of texts: a study of linguistic operations in pre-service teachers' texts*

Abstract: *In this paper, we show a comparative study of linguistic operations occurred in the first version and in the rewriting of apprenticeship reports by students of the last year of the undergraduate course in Letters/Portuguese and Literature, in a federal university of higher education. Based on Vázquez's (1977) assumptions about the philosophy of praxis and on the literature that deals with the writing and rewriting of texts, we did a contrastive analysis among the reports that either achieved or not the proposed aims. The results show the existence of conflicts between the theory and the reflection capacity about classroom practice according to the theories studied. Evidence also shows the importance of the student-author read his/her own texts and of the supervisor as a reader interested in investigating how the students build their writing skills and their reflections about theory and practice.*

Keywords: *Textual rewriting; linguistic operations; reflexive practice; apprentice report; teacher education.*

