DIDATIZAÇÃO DE SABERES ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E ESCRITA DA PRÁTICA DOCENTE COMO EIXO FORMADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Augusta G. de M.Reinaldo*

Resumo: Este artigo discute de que forma o estudo da didatização dos saberes acadêmico-científicos e o estudo da escrita da prática docente podem contribuir para o letramento acadêmico-profissional do professor em formação. A reflexão empreendida enfoca a importância de se integrar, na formação docente, o discurso que veicula o saber teórico e o discurso que veicula o saber prático, destacando a escrita como um estágio superior de explicitação da prática que auxilia na tomada de consciência profissional. Nesse quadro, o ensino-aprendizagem do gênero relato de experiência didática se apresenta como instrumento de apoio ao licenciando no crescimento como escritor e como agente efetivo na sua esfera de atuação futura.
Palavras-chave: Prática de ensino, Estágio supervisionado, Relato de experiência didática.

Abstract: This article discusses the way in which the study of didactization of academic-scientific knowledges and the study of teachers' academic-professional writing can contribute to teachers' academic-professional literacy in his/her process of education. The reflection presented focuses on the importance of integrating, during the teacher education process, the discourse which imparts theoretical knowledge and that which imparts practical knowledge, emphasizing writing practice as a superior stage, which enhances professional awareness. Thus, the teaching and learning of the genre didactic experience report is shown as a resource to the undergraduate teacher in his/her development as a writer and a permanent agent in his/her field.
Keywords: Teaching practice, Supervised training, Didactic experience report.

1 Introdução

A demanda nacional por inovação no ensino de Língua Portuguesa, imprimida pelos documentos parametrizadores, a partir da última década do século XX tem gerado uma questão relevante, no contexto da licenciatura de Letras. Trata-se do modo como os conhecimentos advindos das teorias da linguagem estão sendo

* Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

apresentados e (re) construídos nas diversas instâncias de orientação para o ensino, que incluem desde a concepção e elaboração de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

O presente artigo, que representa uma das ações de uma pesquisa mais ampla sobre a escrita como objeto de estudo e como objeto de ensino em cursos de Letras (processo CNPq 473750/2007-Universal), pretende discutir de que forma o estudo da didatização dos saberes acadêmico-científicos e o estudo da escrita da prática docente podem contribuir para o letramento acadêmico-profissional do professor em formação.

Para o alcance desse objetivo, são apresentadas na primeira seção reflexões sobre os modos de tratamento da relação teoria/prática na formação docente. Na segunda seção e subseções são apresentadas duas linhas de ação formativa com vistas ao fortalecimento de saberes constitutivos do que estamos denominando eixo profissional da formação docente do professor de Língua Portuguesa.

2 A relação entre saberes teóricos e saberes práticos com foco no discurso profissional

A relação entre teoria e prática na formação do professor tem suscitado muitos debates no âmbito dos estudos educacionais e dos estudos aplicados ao ensino de língua[gem]. Dois modelos clássicos de formação são registrados na literatura sobre esse tema. O primeiro, denominado modelo aplicacionista, defende a divulgação dos saberes científicos como condição prévia para a formação docente, que se dá a partir da aplicação direta da investigação científica para a resolução dos problemas da prática. A principal crítica a esse modelo é a defasagem que tende a ser registrada entre a orientação proposta pela instância formadora e as situações enfrentadas pelo recém-formado no contexto da prática do profissional de ensino. O segundo modelo, denominado reflexivo, defende os saberes em ação como fundamentais na formação docente, que se dá a partir da análise conjunta, envolvendo formador e formando, dos fenômenos específicos do contexto de ensino: o formador, enquanto agente do conhecimento, leva o formando a conscientizar-se do seu agir e a assumir, conjuntamente, responsabilidades por decisões relativas a planejamento, gestão de conteúdo e de sala de aula, bem como avaliação.

A posição aqui defendida, entretanto, procura alinhar-se aos estudos que propõem o deslocamento do foco da reflexão sobre a relação teoria/prática para o foco sobre o discurso profissional. Anne-Marie Chartier (2007 [2003]), por exemplo, entende que a ruptura entre o dizer (saber teórico) e o fazer (saber prático) constitui ficção teórica, pois o que existe, na realidade, são discursos que integram a prática de profissionais pertencentes a diferentes instâncias (a academia e a escola), e a caracterização desses discursos tem sido regularmente esquecida nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Em breve caracterização dos discursos que veiculam essas duas categorias de saberes, Chartier critica os lugares estanques que eles ocupam nos cursos de formação: de um lado, o discurso teórico da pesquisa, preso a redes de trocas institucionais, de poder e conflitos, enfrenta dificuldades para se fazer compreendido pelos profissionais do ensino; de outro lado, o discurso oral prático dos profissionais da prática de ensino, preso a redes de trocas dialógicas, com vistas a soluções imediatas para a sala de aula, está sempre alimentado por outras vozes situadas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a questão relevante é compreender os processos de apropriação dos saberes da pesquisa pelos profissionais da prática, pois o domínio dos saberes práticos é insuficiente para tornar esses saberes transmissíveis a profissionais de outras esferas, como a acadêmica, por exemplo, e o verdadeiro problema do trabalho de teorização se encontra em transformar os saberes em ação e sua verbalização oral em saberes da escrita. Os modos de apropriação desses diferentes registros de discursos tendem a ser contrastados na formação inicial (em que predomina o discurso orientado pela lógica do saber teórico) e na formação continuada (em que predomina o discurso orientado pela lógica de utilização do saber para uso prático). Esse contraste deve fornecer elementos úteis para estabelecer as prioridades, de forma diferente, e especificar as formas de trabalho nessas duas instâncias de formação. Portanto, observar a progressão no trabalho de verbalização oral dos saberes em ação e proceder à escrita dessa verbalização contribuem para um processo de teorização eficaz, condição fundamental para a apropriação dos saberes da pesquisa e para a tomada de consciência da competência profissional.

Em outro artigo (CHARTIER, 2007[1998]), a autora, refletindo ainda sobre a apropriação do discurso profissional, considerado em seu valor de uso prático, defende que a metodologia das investigações no campo do ensino de qualquer objeto seja conduzida em três direções, buscando descrever: a) a utilização dos discursos prescritivos

institucionais (programas, textos oficiais); b) o modo de falar das ferramentas de trabalho (manuais, planos de aula); e c) o modo de tratamento dos saberes teóricos de referência (conteúdos disciplinares, saberes didáticos, conhecimentos gerais sobre a escola e sobre a aprendizagem), nos locais de formação.

No presente artigo, esse percurso metodológico está sendo compreendido como processo de construção do eixo profissional da formação docente, conforme descrito na seguinte seção.

3 A construção do eixo profissional na formação inicial

As reflexões acima apresentadas sobre a necessidade de se contemplar a articulação dos discursos em torno do saber teórico e do saber prático no processo de formação docente conduzem a dois pressupostos a serem observados no trabalho de formação inicial: o primeiro é o de que esse trabalho deve centrar-se na articulação produtiva entre o conhecimento considerado como legítimo na academia e o conhecimento socialmente privilegiado como objeto de ensino no contexto das práticas escolares; o segundo pressuposto é o de que o trabalho de formação inicial deve ter como ponto de partida a prática do letramento acadêmico-profissional, conferido pelo contínuo acesso do licenciando aos meios de publicação de sua área, garantindo-lhe a percepção de que em sua atuação deverá movimentar-se num mundo marcado por fontes diversas de conhecimentos, condição indispensável para sua atualização e conseqüente reorientação da prática profissional (ANDRADE, 2005).

Partindo desses pressupostos sobre a relação entre saberes teóricos e saberes práticos, entendida como a apropriação dos discursos específicos dessas duas instâncias de conhecimento e como a tomada de consciência da competência profissional, duas linhas de ação devem ser alçadas à condição de componentes centrais desse eixo da formação do licenciando de Letras: a didatização e a escrita da prática docente.

3.1 A didatização dos saberes acadêmico-científicos

Entendida nos estudos aplicados como a transformação dos saberes acadêmicos pelas práticas institucionais em saberes escolares, a

didatização compreende vários níveis, que envolvem desde a concepção e elaboração de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Nessa perspectiva, tem sido relacionada com a demanda de inovação do ensino de Língua Portuguesa no país, iniciada com reformas educacionais desde a década de 1970 e ampliadas a partir da década de 1990 (APARÍCIO,1999; PIETRI,2003; DORNELLES,2007). Uma das principais contribuições dos estudos nessa área é a constatação de que, em função de variáveis contextuais específicas, como o lugar e o tempo em que ocorre o processo de didatização, o objetivo, o público-alvo, entre outras, os impactos produzidos nas práticas escolares são diferenciados e nem sempre são avaliados como inovadores (RAFAEL, 2001; SANTOS, 2001; SIGNORINI, 2005).

Ainda de acordo com os estudos nessa área, duas preocupações devem orientar esse processo de transformação, através do discurso, dos saberes acadêmicos em saberes escolares. A primeira diz respeito à consideração dos planos de aprendizagem em jogo: o dos conteúdos transmitidos sobre língua a serem ensinados na escola e o plano da linguagem a ser utilizada na interação professor-aluno. Nesse sentido, a ênfase na interlocução entre a pesquisa (saber teórico) e a prática de ensino (saber prático) constitui uma forma de aproximar o objeto de referência científica da prática de ensino desse objeto, no caso, o ensino de língua, sem desconsiderar que a relação entre a difusão dos conhecimentos produzidos na instância formadora e a sua apropriação pelo formando não ocorre, necessariamente, como previsto pelo formador (BRONCKART e GIGER, 1998; ANDRADE, 2005).

A segunda preocupação, estritamente relacionada com a primeira, diz respeito à avaliação crítica da linguagem adotada na junção entre o objeto de estudo (saber acadêmico) e o objeto de ensino (saber escolar). Para atender a esse requisito da formação, são necessárias tarefas que conduzam o licenciando a observar/reconhecer os modos de transformação desses níveis de saberes sobre língua, e, sobretudo, a exercitar a autoria nas ações de análise e elaboração de material didático. Nesse trabalho de observação/reconhecimento do modo de transformação do saber acadêmico em saber escolar sobre língua, temos elegido dois espaços como objeto de estudo - o dos documentos institucionais de orientação nacional e estadual, considerados prefigurativos de maior alcance, e o dos documentos prefigurativos mais próximos do trabalho local do professor, como sequências didáticas, atividades didáticas (LOUSADA, ABREU-TARDELLI e MAZILLO, 2008).

No contexto das Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e II, o primeiro espaço tem sido representado com o estudo dos seguintes documentos prefigurativos:

- documentos parametrizadores nacionais (Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, 1998, e Orientações Curriculares do ensino Médio, 2006) e estaduais (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, 2007).
- instrumentos avaliadores e orientadores para o uso do livro didático do ensino fundamental – Guias do livro didático / PNLD- e do ensino médio/PNLEM, em edições atualizadas.
- instrumentos de avaliação nacional de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e Médio – Prova Brasil e ENEM, em edições atualizadas.

O estudo desses documentos é realizado por meio de tarefas como as prescritas nos exemplos (1) e (2), a seguir, que ilustram a preocupação em conduzir o licenciando à observação das orientações oficiais para o ensino do objeto língua e ao reconhecimento dos conceitos dos estudos da linguagem subjacentes a tais orientações.

(1)

As diretrizes atuais para os conteúdos/eixos do ensino de Língua Portuguesa estão prescritas nos PCN, 1998, p. 34-36. A operacionalização dessas diretrizes se encontra nos critérios classificatórios e na ficha de avaliação, presentes no *Guia do Livro Didático – PNLD 2008* (p. 14-17 e 37-42).
Com base nesses documentos, analise a proposta de um livro didático para um dos eixos organizadores do ensino de LP, verificando a adequação (a) aos critérios de avaliação específicos do eixo; e (b) entre os objetivos propostos no Manual do Professor e as atividades propostas no livro do aluno.

(2)

A *Matriz de Língua Portuguesa do SAEB/ prova Brasil* considera as dimensões *competência* e *habilidade,* referentes a cada um dos seis tópicos elencados.

Faça uma breve análise desse instrumento nacional de

avaliação, identificando a influência dos conceitos construídos nos estudos lingüísticos recentes na composição dos descritores de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em (1), solicita-se que o licenciando estabeleça a articulação entre as orientações mais amplas, presentes nos documentos parametrizadores, e sua operacionalização nos critérios constitutivos da ficha de avaliação do livro didático, instrumento que prefigura o trabalho local do professor. Da mesma forma, em (2), pretende-se que o licenciando reconheça as orientações teóricas subjacentes ao instrumento nacional de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa.

O segundo espaço objeto de estudo está representado por documentos mais próximos do trabalho local do licenciando. Nesse sentido, são prescritas tarefas de autoria de materiais didáticos e de análise dessas tarefas elaboradas pelos licenciandos, nível de didatização que pressupõe a transformação pelo licenciando da linguagem do objeto de estudo em objeto de ensino, requisito indispensável na construção de saberes práticos. Os dois exemplos seguintes ilustram o trabalho de reconhecimento dessa transformação de saberes.

(3)

Utilizando a coletânea de textos a seguir, formule atividades didáticas que contemplem os tópicos e os descritores integrantes da Matriz de Língua Portuguesa *do SAEB/ prova Brasil*.

(4)

Analise as inadequações de forma e conteúdo na atividade transcrita a seguir:

Comparando os textos A "Num hospital público...", B "Crise da saúde no Nordeste atinge agora a Paraíba" e C "Caos no Nordeste", estão corretas as afirmativas, exceto:

(A) Visam o mesmo público alvo.
(B) O texto A tem intenção crítica/comunicativa.
(C) Os textos B e C têm intenção comunicativa.
(D) Os textos são contraditórios.

Em (3), prescreve-se a transformação dos descritores em atividades didáticas. Em (4), conduz-se o licenciando a observar a

adequação da atividade proposta em atendimento à tarefa prescrita em (3). Essa observação deverá dar conta das falhas presentes nos planos da concepção do objeto de aprendizagem e da formulação do comando. No primeiro, registra-se a ausência da dimensão da intertextualidade que está sendo objeto da comparação entre os textos (tratamento do tema, forma, objetivo): levando-se em conta as três primeiras alternativas, pode-se inferir que a dimensão em jogo é o objetivo dos textos. Este aspecto, no entanto, não está contemplado na última alternativa: não há especificação do aspecto sob o qual os textos são contraditórios. No plano da formulação da questão objetiva de múltipla escolha, registra-se a ausência de paralelismo formal entre a primeira e as demais alternativas.

Esses tipos de tarefas conferem dois traços relevantes para formação do licenciando de Letras: maior familiaridade com as concepções do objeto língua, subjacentes às recomendações oficiais e às atividades de ensino; e criticidade em relação às atividades prescritas em livro didático de língua Portuguesa, associada à autonomia na busca de fontes alternativas para o exercício da autoria de atividades destinadas ao ensino fundamental e médio. O exemplo (5), a seguir, extraído de respostas à tarefa de reconhecimento dos saberes prescritos em documentos parametrizadores, ilustrada em (1), evidencia a familiaridade do licenciando com a concepção de escrita veiculada na orientação oficial para o ensino desse eixo.

(5)

A primeira etapa de produção possibilita maior intimidade com o gênero e os diversos suportes que podem contê-lo /.../ a escrita é vista como processo quando as autoras motivam a escrita, por abrir espaço para as várias etapas da produção: a preparação em relação ao assunto conveniente ao gênero, a escolha de um veículo de modo a adequar a linguagem ao público-alvo, a facção de um esquema, o desenvolvimento, a revisão, e a sugestão de divulgação da escrita. (Análise de livro didático).

Esse fragmento de análise de proposta de livro didático para o ensino da escrita mostra a percepção do licenciando em relação à orientação teórico-metodológica adotada na concepção da atividade, que evoca o ensino centrado no gênero.

Os dados gerados em sucessivas edições da Prática de Ensino têm revelado também a autonomia dos estagiários em proceder à reformulação/ adaptação de atividades presentes em livros didáticos, com base nos saberes de referência científica construídos pelas ciências da linguagem e incorporados pelas orientações nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Os exemplos seis (6) e sete (7) ilustram essa iniciativa também em relação ao ensino da escrita, tendo em vista motivar o aluno em função das condições do contexto escolar em que está inserido.

(6)

Comando do livro didático:

Observe a última linha do texto:
" -?!..."

Assim é dado o desfecho do conto. Se você tivesse de escrever uma frase com palavras no lugar da pontuação, que frase seria essa?
(BORGATTO, A.; BERTIN, T e MARCHEZI, V.*Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2008, p. 50)

(7)

Comando proposto pelo estagiário na atividade para sala de aula:

No jornal da escola, SC Repórter, há um espaço para as produções dos alunos. Você está convidado (a) para participar da seleção de um conto a ser publicado na terceira edição - 2008.

Leia o conto *Aos vinte anos*, de Aluísio Azevedo, em anexo, e construa o final da estória. Lembre-se de produzir diálogos e um desfecho interessante. Faça um título que se adéqüe ao final que você construiu. (Relato de experiência didática no ensino fundamental).

Em 6, tem-se a reformulação proposta para a atividade 5, presente no livro didático. Essa iniciativa sinaliza a influência do conhecimento dos estudos lingüísticos sobre gênero sobre a orientação para o ensino da escrita, particularmente sobre as condições de produção do texto. A inovação presente na proposta de orientação para a produção de texto se encontra não na mudança de enfoque adotado do nível da frase

para o nível do texto, mas no entendimento de que as decisões que marcam a textualização resultam do quadro interlocutivo em que a produção desse texto ocorre.

3.2 A escrita da prática docente: o papel do gênero relato de experiência didática

Essa ação formativa procura levar o licenciando a compreender as diferenças entre as práticas de explicitação que objetivam construir o conhecimento científico e as que objetivam a formação: as primeiras podem tornar-se referências diretas para formação sem serem reelaboradas, dado que a pesquisa só produz conhecimentos e inteligibilidade, construindo objetos abstratos e questões delimitadas; as segundas procuram atender às práticas urgentes no exercício da profissão, as quais exigem atenção compartilhada e co-gerenciamento de uma multiplicidade de parâmetros (CHARTIER, 2007[1998]).

Nesse contexto, é relevante lembrar que a cultura profissional dos que atuam na prática não decorre apenas da excelência da prática, mas também de um aprendizado do discurso envolvido na explicitação dessa prática. Também o reconhecimento social ligado à publicação torna a escrita um estágio superior dessa explicitação, dadas as exigências relativas a delimitação do objeto, coleta de dados para análise, entre outras. Nesse sentido, a construção da progressão sobre a escrita da prática com fins de formação constitui um trabalho que demanda tempo e traz dificuldades, razão por que o ensino e aprendizagem de gêneros como o relato de experiência, o memorial profissional, podem constituir-se uma via adequada para o alcance desse estágio de explicitação da prática docente.

Compreendendo os gêneros como ações que veiculam normas, valores e crenças dos grupos sociais onde circulam (MILLER, 2009 [1984]), a questão relevante é tornar o licenciando consciente sobre o gênero em que deve ser escrita a sua prática profissional. Como em qualquer pedagogia, deve-se pensar na necessidade desse gênero, na consciência de como se dá sua escrita na instituição profissional a que pertence, a partir da indagação sobre como são os seus componentes, o que contribui para desenvolver a consciência crítica. Para isso, ele deve ser ensinado na ação e na situação em que essa ação seja significativa e motivadora, momento em que deve ser enfatizado que convenções são

usadas para o alcance de objetivos retóricos em situações retóricas, e, consequentemente, que formas lingüísticas, textuais e discursivas são retoricamente significativas (DEVITT, 2009). Essa reflexão, aplicada ao contexto de formação em discussão, significa que ensinar/aprender os gêneros escritos específicos do ensino pode apoiar o licenciando no crescimento como escritor e como agente efetivo na sua esfera de atuação.

Para a inserção do futuro professor nessa prática de letramento acadêmico-profissional, temos elegido o relato de experiência didática, gênero que permite a reflexão nas dimensões do saber fazer docente, englobando as condições que cercam o agir do aluno-professor e das suas representações sobre as ações em sala de aula: a descrição de procedimentos de atuação didática associada a uma reflexão de base teórica e a uma avaliação dos resultados conferem a capacidade de transitar entre o discurso que veicula o saber teórico e o discurso que veicula o saber prático. Esses traços podem também xplicar a posição fronteiriça que o relato ocupa no contínuo dos gêneros falados e escritos proposto por Marcuschi (2008, p.197).

Em relação à situação sociorretórica, prevê-se inicialmente como público-alvo o professor formador e os colegas estagiários, seguindo-se a comunidade acadêmica e a escolar. Nesta última, o relato de experiência didática integra as atividades do professor que o utiliza para documentar e refletir sobre o seu trabalho. A ampliação do público inicialmente visado garante a esse gênero prestígio acadêmico na esfera da publicação em revistas relacionadas ao ensino, favorecendo a construção de redes de conhecimentos e experiências, e, por conseqüência, o processo de letramento acadêmico-profissional do professor. Enfim, trata-se de um gênero catalisador, no sentido de favorecer o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas, porque orientadas pelo planejamento e pela avaliação, possibilitando o crescimento profissional do professor (SIGNORINI, 2006).

Estudos recentes, no entanto, têm verificado a opacidade e a vagueza de relatos que são produzidos ao final do estágio supervisionado (SILVA e MELO, 2008; LOPES, 2007). Entendendo que os estudos retóricos de gênero fornecem um quadro teórico útil para a pesquisa em aprendizagem e uso desse gênero, temos procurado adotar as reflexões em torno do modelo de relato descrito por Silva (2002), que, a partir do levantamento de revistas de circulação nacional, descreveu os movimentos textuais recorrentes que marcam a organização retórica desse gênero, chegando ao seguinte quadro de referência:

Quadro I - Organização retórica do relato de experiência didática

Unidades	Subunidades
I Apresentação da Experiência	1. Contextualização do tema 2. Justificativa para a experiência 3. Apresentação do(s) objetivo(s) 4. Plano da organização do relato
II Estabelecimento de pressupostos teóricos	1. Apresentação de conceitos-chave, autores e obras
III Apresentação da metodologia	1. Descrição do local, período, sujeitos e/ou *corpus* 2. Descrição de etapas e/ou procedimentos e de materiais utilizados
IV Apresentação e avaliação dos resultados	1. Apresentação e avaliação de resultados relativos à aprendizagem dos alunos. 2. Avaliação do(s) procedimento(s) adotado(s,) com sugestão para a reformulação, se houver.
Listagem das referências bibliográficas utilizadas Anexos (texto, atividades, amostra de exercícios respondidos pelos alunos, etc.)	

A experiência com o uso desse gênero, como um dos instrumentos de avaliação da Prática de Ensino de Língua Portuguesa, tem permitido a constatação de que sua apropriação exige tempo e prática para amadurecimento, em termos de reflexão sobre a ação docente. Várias tendências, que representam dificuldades no aprendizado desse modelo adotado, são registradas em nossa experiência. A mais saliente delas é a presença de maior volume de informações nas unidades/sub-unidades relativas à apresentação da metodologia e seus respectivos procedimentos, em detrimento das informações relativas à avaliação dos resultados: a presença acentuada das sequências de descrição / reconstrução da experiência, em detrimento das ações de interpretação e confrontação dos resultados, representa a ausência das habilidades de criar novas declarações através desses dois últimos movimentos retóricos.

Outra tendência, relacionada com a primeira, é o caráter generalizante das avaliações sobre a ação docente e sobre o desempenho do alunado: a não identificação de dimensões específicas de apreciação dos resultados pode ser explicada pela dificuldade de apropriação do saber teórico para criar também novas declarações de explicação e avaliação dos dados gerados na prática. Ilustra essa tendência o fragmento que segue.

> Acreditamos que de forma geral conseguimos alcançar os objetivos traçados para a sequência didática, uma vez que lemos, produzimos, e reescrevemos e fizemos análises linguísticas, pois pensamos a teoria adaptada na prática, como partes de um mesmo processo (Relato Final de Prática I).

Esses dados reforçam a convicção de que, para melhor compreensão e exame das possibilidades de organização das ações docentes, o professor em formação deve ser conduzido, por mais tempo na graduação, a assumir-se como agente, de modo a ultrapassar o nível meramente descritivo das ações de ensino, interpretando, avaliando sob dimensões variadas, os resultados de sua prática e reorientando, sob as mesmas dimensões assinaladas, as expectativas em relação a novas ações docentes e novos resultados de aprendizagem.

4 Considerações finais

O trabalho em torno das duas linhas de ação constitutivas dos saberes profissionais do professor de Língua Portuguesa permite considerar como relevantes alguns pontos.

Em relação à prática da didatização, nos planos da análise de documentos prefigurativos de maior alcance, a experiência mostra a crescente familiaridade do licenciando com o processo de articulação entre as teorias linguísticas e a demanda por atualização das orientações metodológicas para o ensino, bem como a disponibilidade para a busca de fontes diversas de conhecimento para a elaboração de material didático. A inserção nessa prática de letramento acadêmico-profissional constitui requisito fundamental para que o professor se mantenha sintonizado com as inovações decorrentes dos saberes acadêmico-científicos produzidos nos estudos teóricos e aplicados da linguagem. Outro efeito sensível da

experiência com o estudo dos documentos representativos das diversas instâncias de orientação para o ensino é a criticidade do professor em formação em relação ao livro didático, com a consequente autonomia na preparação de material didático. Esse trabalho de análise e de autoria de atividades didáticas desenvolvido em etapas anteriores ao efetivo trabalho de sala de aula representa uma ferramenta necessária ao enfrentamento dos problemas gerados no contexto escolar.

Em relação à escrita da prática docente, a experiência com a transposição da ação da esfera prático-oral para a da escrita profissional tem mostrado que a apropriação da explicitação marcada por asserções e demonstrações envolve um aprendizado que também exige tempo e prática. Isso significa que a condução do professor em formação a assumir-se como agente, através da escrita profissional, deve ser desenvolvida ao longo do curso de graduação, para que, ao inserir-se no contexto de serviço, possa ser agente efetivo, com condições de criar e explicitar, por meio da escrita, a sua prática para outras esferas profissionais. Se as habilidades exigidas na escrita da prática docente não forem ensinadas aos licenciandos, poucos afortunados aprenderão sozinhos a ingressar na comunidade de prestígio dos que são letrados acadêmica e profissionalmente.

Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APARÍCIO, A. S. Inovação em aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista: um estudo de caso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-45.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua português. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia do livro didático das séries/anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa* - PNLD/2008. Brasília: MEC/SEF: 2007.

BRASIL. *Matriz de Língua Portuguesa de: Comentários sobre os tópicos e Descritores,* 2007 –SAEB/Prova Brasil.
http// www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos-descritores.
Acesso em 2 de março de 2010.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives. *Pratiques*. Maio, 1998, p. 35-58.

CHARTIER, A. M. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In:_____. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007[2003], p. 185-207.

_____. A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. In:_____. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007[1998], p. 185-207.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C. et al (Orgs.) . *Genre in a changing world*. Colorado, Fort Collins, 2009, p. 342-356. www.colostate.edu. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

DORNELLES, C. A gente não quer ser tradicional, mas... conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.111-145.

LOPES, M. A. P. T. L. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: MACHADO, A. R. et al.(Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-256.

LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo:* questões epidemiológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.237-256.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua moderna no Brasil*. Tese de doutorado inédita. Campinas. Programa de

Pós-Graduação em Lingüística aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* São Paulo, Parábola, 2008.

MILLER, Gênero como ação social. In:_____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Organização e tradução de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009 [1984].

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Mercado de Letras, 2007, p. 197-209.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: _____ (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.211-228.

_____. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In. Signorini, I. *Gêneros catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola: 2006. p. 53 – 70.

SILVA, W. & MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada,* Campinas, 47 (1), jan/jun, 2008, p. 131-149.

SILVA, J. R. *Relato de Experiência Didática:* elementos para a descrição e ensino do gênero. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras: UFPB. 2002.