

# ENSINO DA ESCRITA: DOS SABERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS EM SALA DE AULA

Maria Verônica Anacleto Pontes  
Universidade de Campina Grande

---

## Resumo:

Este trabalho procura investigar as relações entre a mobilização de saberes conceituais sobre escrita de uma professora recém-egressa de um curso de Especialização e a prática dessa mesma professora em sala de aula de um Curso de Educação para Jovens e Adultos (EJA). A análise dos dados mostra que, embora se registre apreensão de saberes conceituais recentes, há uma dissociação entre esses saberes, construídos na formação continuada, e a postura adotada pela professora em sala de aula, que tende ao retorno às crenças e práticas anteriores.

Palavras-chave: Saberes conceituais, escrita, educação para jovens e adultos.

---

---

## Abstract:

This article investigates the relationship between the mobilization of conceptual knowledge about writing of a teacher who recently finished a specialization course and her classroom practice in a course of youth and adult education. The data analysis shows that although there is apprehension of some recent conceptual knowledge, there is a dissociation between this knowledge, which was constructed during the specialization course, and the posture adopted by the teacher in the classroom, which tends towards the return of some beliefs and previous practices.

Key words: Conceptual knowledge, writing, youth and adult education.

---

## INTRODUÇÃO

A compreensão do papel da escrita no mundo atual está cada vez mais evidente. As necessidades da vida cotidiana exigem constantemente a habilidade com a escritura de textos dos mais variados gêneros, o que demonstra que a prática da escrita ultrapassa os limites escolares.

Todavia, o que se observa diante das dificuldades (e aversões), constantemente apresentadas, por estudantes e até por profissionais, é que nem sempre há consciência dos processos envolvidos nessa atividade, evidenciando que, no decorrer da história escolar, concepções inadequadas foram sendo construídas acerca do ato de escrever. Acreditava-se que o trabalho de um bom professor de escrita se resumia em aplicar um conjunto de normas gramaticais,

---

\* Este artigo, que contou com a orientação da Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo, resulta das atividades do sub-projeto *Prática de reflexão sobre a escrita do professor de Língua Portuguesa: do contexto de formação ao contexto de ensino* (CNPq/UFMG/UNICAMP), que integra o projeto Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino, coordenado pela Profa. Dra. Inês Signorini.

exercícios sistematizados e algumas “dicas” previamente construídas, que culminariam numa produção textual, cuja finalidade única era a atribuição de uma nota, o que contribuiu para formar a idéia de escrita como produto.

O estado recente dos estudos lingüísticos, especificamente das teorias sobre a escrita, tem propiciado reflexões produtivas acerca dos limites dentro dos quais se encontra o ensino dessa modalidade da língua. E tais reflexões têm levado cada vez mais professores a procurarem cursos de formação continuada, a fim de procederem a uma revisão de sua prática pedagógica. É sob esse ponto que o presente trabalho objetiva verificar em que medida o saber construído pelas teorias lingüísticas, disponibilizados na formação continuada, é mobilizado para redimensionar o ensino de escrita no Ensino Fundamental.

## **1. Os contextos e os instrumentos da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, aqui relatada, foram coletados dados de um contexto de formação continuada, representado pelo Curso de Especialização em Lingüística Aplicada, oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande; e dados de um contexto de ensino, representado por uma turma de 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> série do Curso Supletivo, do Programa Educação para Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública de uma cidade do brejo paraibano, com alunos na faixa etária variando entre 16 e 25 anos, residentes, em sua maioria, na zona rural.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: no contexto de formação, os dados foram obtidos por meio de: 1) observação das aulas ministradas no Curso de Especialização, com anotações de campo; 2) questionário aplicado com base nos objetivos da pesquisa; 3) textos escritos pelos professores participantes, em situações de reflexão sobre o ensino da escrita, incluindo um trabalho monográfico, exigido como atividade do Curso. No contexto de serviço, foram obtidos dados por meio dos seguintes instrumentos: 1) observação e gravação de aulas no contexto de ensino da professora participante; 2) questionários aplicados aos alunos; 3) entrevista com a professora participante; 4) recolhimento de materiais didáticos, como o próprio livro didático oferecido pelo Curso, que nortearam as atividades em sala de aula.

## **2. O ensino da escrita: limitações e perspectivas**

Ao longo de nossa tradição escolar, a precariedade das metodologias do ensino da escrita tem sido comprovada em vários estudos. Conforme Evangelista et al (1998), o que se pode verificar na prática escolar corrente é a imposição (não só do professor, como também do livro didático) da atividade de escritura, sem a realização, primeiramente, do ensino da escrita. Para as autoras, o desafio mais decisivo na promoção da qualidade educativa encontra-se num trabalho baseado no processo de compreensão e planejamento.

Assim, considerando-se que o problema reside geralmente na falta do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, o primeiro passo para que possa ocorrer esse planejamento é a compreensão do professor a respeito do funcionamento da escrita, tanto no âmbito de seu sistema, quanto no de sua aplicação nas práticas sociais. A partir dessa compreensão, a metodologia de ensino poderá ser direcionada para o objetivo de proporcionar ao aluno não apenas as convenções do código, relativo ao dialeto padrão, mas também as diversas possibilidades de uso da escrita.

Essas autoras apontam quatro limitações, constantemente presentes nas estratégias de ensino da escrita e as alternativas para que sejam solucionadas.

A primeira dessas falhas é a idéia de que só se pode/deve trabalhar com textos descritivos, narrativos e dissertativos, como se eles dessem conta de preparar o aluno para escrever qualquer texto. Ao planejar o ensino da escrita, convém ao professor ter em mente a diversidade de gêneros existentes, percebendo que as regras de construção diferem em conformidade com as situações.

Quanto à leitura, o que geralmente ocorre é uma prática desvinculada de situações comunicativas, não favorecendo ao aluno, portanto, uma reflexão que lhe permita a compreensão do funcionamento da escrita. Esta constitui a segunda limitação citada pelas autoras. Nessa perspectiva, o professor deve promover a leitura de textos debatendo seus temas, recursos expressivos, o contexto em que surgiu, mostrando o quanto os recursos persuasivos se alteram conforme os objetivos a que se prestam.

Outra questão crucial que as autoras colocam é a pregação de obediência às regras. É costumeiro o processo de ensino da escrita que se pauta no mero exercício de aplicação de técnicas formais, anulando sua relação de interlocução. Concebendo-se a língua como "uma atividade de produção de sentido que possibilita a interação entre sujeitos" (Evangelista et al, 1998:120), a atividade de escrita é um trabalho que envolve autor e leitor, ambos com objetivos e conhecimentos de mundo e da língua. Se o professor estiver ciente disso, certamente terá outra atitude em relação ao ensino da escrita, pois levará em conta a *subjetividade* na interação mediada pela escrita. Assim, o trabalho será baseado na tentativa de estimular o aluno a agir com mais segurança e firmeza, o que implica partir de suas intenções comunicativas para, fazendo uso de seus conhecimentos, aprender a lidar com as várias possibilidades de utilização dos recursos lingüísticos, sendo estes trabalhados apenas como ponto de referência.

Por fim, as autoras citam a falta de delimitação de objetivos como mais um obstáculo no ensino da escrita. Normalmente, a produção textual na escola é marcada pela descontextualização em relação ao tema a ser abordado, ou seja, o professor prescreve um tema sem uma finalidade evidente, o que conseqüentemente implicará em falta de planejamento e escolhas aleatórias de recursos lingüísticos. Tendo em vista a diversidade de elementos que direcionam o aluno no momento da escritura, o gênero de texto a ser utilizado, as informações e seu modo de organização, bem como os recursos lingüísticos, fica bastante

evidente a necessidade de se trabalhar a escrita a partir da delimitação de objetivos claros.

Dessa forma, podemos compreender que o fator principal na determinação do sucesso do aluno escritor é a compreensão do professor de que um texto não funciona isoladamente, pois ele sempre se presta a atender determinados objetivos. É preciso que haja essa reflexão por parte do professor em torno também dos elementos extralingüísticos, propiciando e definindo contextos, situações, objetivos, suportes e destinatários. Além disso, defendemos com as autoras a realização de um trabalho processual, que leve em consideração o tempo que os alunos necessitam na aprendizagem, e a importância da reescritura para o aprimoramento.

Uma contribuição da pesquisa lingüística contemporânea que pode atenuar esse quadro de limitações aqui descrito é a que defende o ensino de língua centrado no gênero. Marcuschi (2002: 35), por exemplo, afirma que "o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero". Nesse sentido, é crucial a compreensão do professor acerca da distinção entre gêneros e tipos textuais, tendo em vista a relevância das peculiaridades específicas dessas noções para os procedimentos de sala de aula que visem ao trabalho com as práticas comunicativas. Entendemos, com esse autor, que a noção abarca um número considerável de realizações textuais (carta, ofício, telegrama, notícia, etc.), determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função sócio-comunicativa nas esferas sociais (escola, imprensa, igreja, etc)

Relacionada com o gênero está a noção de tipo de texto, que engloba categorias teóricas definidas por propriedades lingüísticas intrínsecas, referentes a aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais. São em número limitado, e recebem as designações teóricas do tipo narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. Nesse quadro teórico, todo gênero textual realiza tipos textuais, ocorrendo geralmente a heterogeneidade tipológica, uma vez que duas ou mais seqüências tipológicas podem constar em um mesmo texto.

Consideramos portanto que um ensino que privilegie a diversidade de gêneros textuais tende a garantir melhores condições de aprendizagem da língua e, em particular, da escrita, uma vez que pode propiciar maior alcance dos diversos usos da língua.

### **3. Formação reflexiva: o papel da Especialização**

Desde que se reconhece o impacto da expansão do sistema educacional, um desafio tornou-se central no que se refere à atuação profissional do professorado: buscar oportunidades de promover a competência por meio da atualização de conhecimentos, uma vez que, sem esse requisito, fica inviabilizada a sua qualificação.

Assim, a partir da década de 90, começa-se a investir na *educação continuada*, (diferentemente da década de 70, em que se privilegiou a *dimensão técnica* do processo de formação de professor, e de 80, em que houve a preocupação com a *profissionalização em serviço*) entendida por García (1992 - *apud* Magalhães 2001: 240), não como “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas uma formação voltada para o *desenvolvimento profissional dos professores* sempre em evolução” .

Dentro dessa visão, Magalhães (op. cit.) afirma que geralmente o professor volta à universidade em busca de novas aquisições teóricas acerca do objeto de ensino, mas a estrutura dos cursos oferecidos não propicia a modificação de concepções internalizadas, pois embora se registre mudança no seu discurso, sua prática não apresenta variações.

De acordo com essa autora, a variação/transformação da prática só se torna possível quando o processo de formação continuada do profissional enfatiza a reflexão, procedimento que favorece a capacidade de rever sua prática, considerando o saber conceitual, o que o leva a tomar determinadas atitudes. Dessa forma, os modelos de formação ancorados no objetivo da promoção da reflexão crítica têm como meta favorecer a participação ativa do professor, que deixará de apenas receber preceitos prontos, oriundos de pesquisas realizadas por outros, para tornar-se construtor de sua prática, a partir de seus questionamentos e experiências acerca do ensino/aprendizagem.

Nas condições acima indicadas, Magalhães apresenta a possibilidade de se implementar a formação do professor reflexivo em cursos de especialização, pois, embora vinculados à universidade, espaço marcado por valores arraigados à tradição, esses cursos podem ser direcionados para a vivência, no âmbito das disciplinas, da relação teoria/ prática. Com efeito, a construção do conhecimento dos alunos-professores ocorrerá em sua interação com o professor ministrante de cada disciplina. As discussões efetuadas servirão de base para a reflexão e o trabalho em sala de aula do aluno-professor poderá ser transformado a partir dos saberes conceituais e metodológicos mobilizados durante as disciplinas do Curso.

#### **4. EJA: a clientela e a organização do Curso**

Alguns aspectos que orientam o Curso EJA nos parecem relevantes para a investigação. Trata-se de um Curso que atende a um público de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade regular e estão fora da faixa etária normal de escolaridade, podendo concluir essas etapas em curto espaço de tempo. A idade mínima para matrícula inicial no ensino fundamental em curso de educação de jovens e adultos é de 14 (quatorze) anos completos e para a conclusão do curso a idade mínima é de 15 anos completos. Já no ensino médio, a idade mínima para matrícula é de 17 (dezessete) anos completos e 18 (dezoito) anos completos para a conclusão.

O Curso oferece todas as disciplinas da Base Nacional Comum, tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental - Língua Portuguesa, História, Geografia,

Matemática, Ciências, Educação Artística e também uma Língua Estrangeira Moderna; Educação Física é opcional - quanto ao Médio - Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química Educação Artística bem como uma Língua Estrangeira Moderna; a Educação Física é opcional.

A clientela que o procura é constituída de pessoas de origem humilde que pretendem concluir seus estudos e “alcançar uma vida melhor”. Essa expectativa está enfaticamente explicitada nos discursos da maior parte dos alunos participantes que, em resposta aos questionários aplicados, afirmam estarem no Curso em busca de aumentarem suas chances no mercado de trabalho. Dessa forma, entendemos que está subjacente à proposta do Curso uma preocupação primordial com o valor social da educação, haja vista seu foco estar nos benefícios que o indivíduo poderá ter com a aquisição dos conhecimentos viabilizados pelo Curso. Nesse sentido, os objetivos específicos da disciplina Língua Portuguesa estão, a princípio, voltados para a necessidade do letramento, ou seja, para as práticas de uso da leitura/escrita, considerando suas implicações positivas na vida cotidiana daqueles que esperam do Curso principalmente uma ascensão no campo profissional.

Entretanto, na análise do desenvolver do Curso fica claramente explícito que as atividades metodológicas não tendem a favorecer as práticas acima descritas, havendo, dessa forma, um afastamento dos objetivos da disciplina língua materna. Uma evidência dessa contradição é o material didático oferecido pelo Curso (referimo-nos especificamente ao de Língua Portuguesa); o Módulo, *Palavra em Ação*, abrange um conjunto de atividades divididas por uma numeração que corresponde à ordem das aulas, sendo essas atividades diretamente ligadas a uma abordagem estrutural. Em cada “aula” é proposta a leitura de um texto, seguida por perguntas de compreensão e interpretação. Na aula seguinte, são expostos conceitos da Gramática Tradicional e propostos exercícios para fixação das regras; o texto não é retomado nesse segundo momento. A prática de produção de textos só é verificada em algumas poucas aulas, estando centrada na modalidade tipológica dissertação. No módulo que acompanhamos (8ª série), as atividades da aula 71 favorecem a escritura de requerimentos, curriculum vitae e carta de apresentação, o que demonstra uma tímida prática de escrita voltada para os gêneros da esfera do trabalho.

## **5. O conflito entre os saberes mobilizados na formação e a prática no contexto de serviço**

Diante do contexto de ensino descrito em (4.), a presença dos vários gêneros textuais nas aulas de língua materna seria ponto crucial, uma vez que os usos e funções da escrita já são reconhecidos como necessidade para alunos, que objetivam a prática da escrita de textos essenciais para o contexto profissional em que desejam atuar.

Apresentaremos, neste item, a análise do confronto entre o discurso da professora participante da especialização e sua prática no Curso EJA. Uma primeira

constatação a que nos levou a observação dos dados foi a dissociação entre a prática de reflexão sobre o ensino de língua materna, desenvolvida pela professora no contexto de formação, e a postura assumida no contexto de ensino. Há uma tendência da professora, no curso de formação continuada, a demonstrar afastamento das concepções tradicionais, assumindo um discurso cujas bases teóricas foram formadas no Curso de Especialização. Essa tendência é afirmada, inclusive em entrevista concedida pela professora:

(1)

/.../eu sei por exemplo meu aluno ele não vai/ a mesma postura que ele tem diante de uma notícia não vai né? é: ter/ assumir essa mesma postura quando for ler o conto que o conto é uma linguagem que envolve né? é:: em conhecimento assim porque ele vai ver ele é algo que não é/ é uma ficção né? e já a notícia é algo já no mundo real então a postura é diferente daí a necessidade de trabalhar a leitura de diferentes gêneros textuais e isso na especialização eu vi uma grande importância de trabalhar assim né? com gêneros textuais/.../

Esse comentário sinaliza a preocupação da professora em demonstrar os efeitos do Curso de Especialização em suas concepções a respeito da leitura e do trabalho com gêneros textuais, o que significa a compreensão da importância do trabalho em sala de aula com a amplitude do universo de textos. Tal compreensão pode ser percebida em sua monografia, onde as concepções teóricas disponibilizadas no Curso estão evidentes a todo momento. Conforme citado no objetivo da pesquisa-intervenção realizada na turma em que ela vinha atuando, para realização do seu trabalho monográfico:

(2)

“(...) investigar, através de uma intervenção pedagógica, como se dá a apropriação do gênero carta do leitor em uma turma de 7ª série do ensino fundamental de uma escola privada, procurando descrever e analisar os modos pelos quais os alunos identificam e realizam este gênero textual.”

Nessa passagem, é notável, na descrição do conjunto de atividades desenvolvidas junto à turma, uma preocupação em atender às contribuições teóricas oferecidas pelo Curso. Tais contribuições orientam as intervenções didáticas, conforme ela assevera na introdução de seu trabalho monográfico, representado pelos trechos a seguir:

(3)

“Acreditando que os cursos de especialização podem interferir, com contribuições teóricas, metodológicas e políticas, no desempenho de nossa atuação em sala de aula e até mesmo para refletirmos sobre as dificuldades em sala de aula, é que pensamos em acatar as orientações didáticas para aplicá-las na nossa prática, no intuito de estreitar a relação desta com a teoria, tão apropriadamente desejada por nós que exercemos a profissão docente.”

(4)

“Para se evitar que os textos perdessem seu propósito comunicativo por se transformar em objetos didáticos na sala de aula, é que pensamos em planejar as aulas de Português com objetivos mais amplos, que extrapolassem a sala de aula. Assim, foi necessário despojarmos da crença de que o importante é expor os conteúdos programáticos para que os alunos os memorizem e os repitam em um exame bimestral. (...) A proposta tinha os objetivos específicos de levar os alunos a: ler cartas do leitor veiculadas em diferentes revistas e jornais de circulação nacional, identificar os propósitos comunicativos e os temas presentes nas cartas lidas, e produzir cartas e prepará-las para o envio”.

(5)

“Finalmente, trabalhar com um gênero textual como base o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita permitiu-nos encontrar argumentos para concordar com os benefícios que diferentes autores apontam para a utilização dos gêneros textuais na escola. Reconhecemos, portanto, a validade do uso de carta do leitor na sala de aula, pois através da leitura desse gênero, que efetivamente circula nas práticas letradas da sociedade, o aluno é perfeitamente capaz de ir se apropriando, na medida em que é exposto a ele, analisando-o, discutindo-o e produzindo-o”.

Nesses trechos, ficam evidentes as contribuições teóricas do Curso de Especialização sobre a prática desenvolvida em sua experiência sob orientação de um professor formador. Isso se verifica no reconhecimento pela professora dos resultados favoráveis ao desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos.

Todavia, a observação dos procedimentos da professora em sala de aula, após a Especialização, leva-nos a constatar uma desarticulação entre o demonstrado nos relatos de sua prática, apresentados no contexto de formação, e a postura adotada no contexto de ensino do Curso EJA. Neste, os procedimentos adotados tendem a favorecer a reprodução de conceitos e regras gramaticais, sem relação com a diversidade de situações comunicativas. E, no afã de abordar classificações e prescrições isoladas dos conteúdos gramaticais, há um distanciamento significativo dos discursos assumidos nos textos escritos no Curso de Especialização.

Como decorrência dessa preocupação da professora com os conteúdos da gramática prescritiva, constatamos as seguintes implicações: restringe o acesso da norma culta, perde de vista a necessidade de trabalhar a diversidade de textos que circulam no meio social, não propicia o exercício da escrita. Durante o bimestre em que acompanhamos as aulas, o assunto que direcionou o ensino/aprendizagem foi *concordância*, sendo as atividades pedagógicas distribuídas em aulas expositivas; aplicação de exercícios em sala e avaliação pautada nas regras gramaticais.

Outro aspecto que contradiz as aquisições da formação diz respeito ao uso do manual didático, que determina o andamento do Curso EJA. Sendo o livro didático o desencadeador de todas as atividades, a ordem dos assuntos segue a seqüência das aulas expositivas, nele apresentados: concordância nominal, logo após



concordância verbal. A aula é ministrada conforme o esquema: exposição das regras, demonstração através de exemplos, exposição das exceções.

Porém, em seu trabalho monográfico do Curso de Especialização, encontramos expressa sua crítica negativa acerca do uso restrito ao livro didático nas aulas de língua materna:

(6)

“As aulas de Língua Portuguesa, especificamente, as aulas de leitura e escrita, no contexto de ensino, resumem-se, em geral, apenas em apresentar textos aos alunos, extraídos e/ ou vinculados pelos livros didáticos, transformando-os em textos desvinculados de sua situação de produção”.

Dessa forma, o confronto do discurso da professora, no contexto de formação continuada com a prática desenvolvida no Curso EJA, revela uma certa incongruência, marcada pelas contradições entre o que parece defender e o que pratica em sala de aula, onde a ausência da prática de escrita é notável. É possível verificar, diante da postura assumida pela professora, que todo o saber acerca da escrita é restringido a prescrições da gramática tradicional. O que é saliente, porém, é o conhecimento da professora acerca das recentes concepções relativas ao ensino de Língua. Ela reconhece, como se pode observar no exemplo (7), extraído de sua monografia, a necessidade do trabalho com gêneros, reconhece a importância de ampliar o ensino/ aprendizagem da língua além dos limites de um livro didático, bem como além dos “muros da escola”, propiciando uma finalidade ao texto do aluno:

(7)

“Para se evitar que os textos perdessem seu propósito comunicativo ou se transformarem em objetos didáticos na sala de aula, é que pensamos em planejar aulas de português com objetivos mais amplos, que extrapolassem a sala de aula”.

Dessa forma, subentendemos que ela compreende suas falhas na situação de sala de aula, a inconsistência do trabalho realizado junto a essa turma, a quem o domínio da escrita seria essencial para o desenvolvimento profissional almejado. Isso se confirma, aliás, no trecho a seguir de sua entrevista:

(8)

/.../ bem em alguns campos eu sei que estou pisando um pouco em falso e por exemplo o ensino de gramática acredito né? que muita coisa tá ficando a desejar porque é como eu aprendi eu deveria trabalhar /estou bem ciente disso né?/ que deveria trabalhar a gramática né? contextualizada a partir do texto do aluno e eu sei que na minha prática no dia-a-dia de sala de aula eu não estou fazendo isso né? eu sei que muitas das vezes por causa do tempo do corre-corre...é:... eu peço assim frases... já prontas tiradas de texto ou então do próprio livro didático do aluno e aí começo a traçar a aula de gramática aí passo exercícios sistematizados para os alunos responder para fixarem aquelas regras e eu estou bem ciente disso não é? que... alguns teóricos... é: acham que essa sistematização / assim essas regras dadas pra os alunos é: eu posso notar que não levam né? essas regras

sistematizadas não levam de forma alguma que o aluno ele reflita sobre sobre a língua então algo que eu preciso urgentemente mudar mas eu sei que muita coisa no caminho né? atrapalha /.../

Através desse comentário, fica clara, portanto, a consciência da professora a respeito do trabalho que vem realizando, pois expressões como, *eu sei que estou pisando um pouco em falso, muita coisa tá ficando a desejar* revelam sua percepção das lacunas que sua metodologia favorece na formação das competências comunicativas dos aprendizes. E, em consequência dessa percepção, parece haver um certo descontentamento da própria atuação profissional. Entendemos que a forma como justifica suas atitudes em sala de aula, recorrendo *ao tempo, ao corre-corre e as muitas coisas no caminho que atrapalham* revela um conflito profissional provocado sobretudo pelo contraponto entre as novas contribuições teóricas e o peso de toda uma tradição, que resiste.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos dados aqui apresentada, pudemos obter conclusões significativas no que tange aos reflexos de um curso de formação continuada na prática docente de uma professora. No contexto da Especialização, há o interesse em demonstrar a apreensão das contribuições teóricas apresentadas no Curso. Assim, os procedimentos da professora na turma em que atuava, escolhida para a realização da intervenção didática relatada em seu trabalho monográfico, são guiados por essas contribuições. Por outro lado, no contexto de serviço, todo o saber conceitual que demonstrava em seu discurso cede lugar aos moldes estagnados do ensino tradicional, conforme observamos em sua postura junto à turma do EJA, calcada no objetivo principal de operacionalizar prescrições da gramática normativa.

Com efeito, a principal constatação a que nos leva os dados aqui analisados concerne ao modelo de formação continuada. Esse retorno do professor às concepções e práticas anteriores à orientação assegurada durante a formação continuada revela a necessidade de uma reorganização no modelo do curso, de forma a que possa propiciar ao professor, além do suporte teórico, mais tempo dedicado à continuidade da orientação no contexto de serviço, levando-o à produção de situações inovadoras em sala de aula.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA VAL, Maria da Graça. (s.d). *A gramática do texto, no texto*. Cópia digitada para divulgação restrita.
- EVANGELISTA, Aracy et alli (1998). *Aluno-autor, professor-leitor*. Cadernos CEALE. V. III (2).

- MAGALHÃES, Luciane Manera (2001). *Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor*. In Ângela. B. Kleiman, org. *A formação do professor*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 239-259.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *Gênero: definição e funcionalidade*. In Ângela Paiva Dionísio, Anna R Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, orgs. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 19-36.
- NÓBREGA, Maria José (2000). Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In José Carlos Azeredo. *Ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Vozes.