



## Mudança conceitual em um curso de atualização de professores

# 2

Adriane Teresinha Sartori

**Resumo:** Este artigo analisa textos produzidos por participantes das Oficinas Interdisciplinares de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação de Jovens e Adultos, visando a verificar a presença ou não de uma mudança conceitual nesses registros, revelada nas escolhas linguísticas realizadas pelos autores para se referirem aos tópicos centrais abordados durante o curso de atualização. A comparação entre o primeiro e o último textos produzidos indicia mudanças conceituais significativas, sugerindo um movimento pedagógico que sepulta atividades de ensino consideradas tradicionais em favor de práticas que ajudam o discente a perceber o mundo discursivo no qual está imerso, centradas na leitura e na escrita de textos de gêneros variados.

**Palavras-chave:** Mudança conceitual. Escolhas linguísticas. Gêneros discursivos.

**Abstract:** This article analyzes texts produced by the participants of the Reading and Text Production Interdisciplinary Workshops for Teachers of Teenager and Adult Education, aimed at checking for the presence or not of a conceptual change in these entries, revealed in the linguistic choices made by the authors to refer to central topics broached during the teacher development course. The comparison between the first and last texts produced show significant conceptual changes, suggesting a pedagogical movement that buries teaching activities considered traditional in favor of practices that help the students to perceive the discourse world in which they are immersed, centered on the reading and writing of texts of varied genres.

**Keywords:** Conceptual change. Linguistic choices. Discourse genres.

\* Doutora, professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* adriane.sartori@gmail.com



## Introdução

É exigência do mundo contemporâneo a atualização permanente, e o magistério não foge dessa realidade. Qualquer professor precisa investir constantemente no seu aprimoramento profissional.

As Oficinas Interdisciplinares de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (Smed) de Caxias do Sul, ministradas pela Universidade de Caxias do Sul, através do Programa GENERA de Educação Continuada, foram uma oportunidade de atualização e aprimoramento profissional para um grupo de docentes do nosso município.

A equipe responsável pela elaboração e execução das referidas oficinas, desenvolvidas de agosto a dezembro de 2008, pautou seu trabalho por alguns princípios:

- privilegiar a inter-relação teoria e prática, especialmente porque o público a quem se dirigia o trabalho era de professores atuando em sala de aula e, como sabemos, estavam sedentos por soluções para os problemas que aparecem na prática pedagógica e, ao mesmo tempo, pela descoberta de novas/outras formas de ensinar;
- oferecer revisão e atualização de conceitos, já que o avanço significativo dos estudos linguísticos, a partir do surgimento das abordagens de gêneros textuais/discursivos no fim dos anos 90 (séc. XX), tem reflexos diretos no fazer pedagógico de todos os níveis de ensino;
- favorecer a interdisciplinaridade na abordagem de gêneros textuais, considerando que os participantes eram docentes de todas as áreas do conhecimento; e
- embasar o trabalho na concepção de que o professor é um sujeito que tem muito a dizer e muito a contribuir para o fazer pedagógico, privilegiando a socialização de suas experiências de vida profissional e de formação.

Para cada um desses princípios, foram traçadas estratégias, visando a aproximar o conteúdo das oficinas às reais necessidades do grupo de docentes.



Em relação ao último item, especialmente quanto à socialização das experiências docentes e de formação, criamos alguns mecanismos que pudessem favorecer o registro das concepções de cada professor sobre os tópicos centrais abordados ao longo do curso de atualização. Analisar os relatos escritos produzidos pelo grupo de docentes, sob o ponto de vista da mudança conceitual que se revela nas escolhas linguísticas realizadas por eles, em momentos diferentes do curso de atualização, é o propósito central deste artigo.

Inicialmente, faremos breve incursão sobre a utilização da escrita no processo formativo profissional docente, para, em seguida, analisar os relatos dos professores.

### **A escrita na formação de professores**

O registro escrito de experiências vividas vem ganhando destaque no processo formativo profissional, especialmente de professores.

A escrita sempre teve um lugar de destaque na história da humanidade, aliás, é ela considerada o marco que separa a pré-história da história, ou seja, o início do registro dos acontecimentos.

Não por acaso perdura (ainda hoje) a dicotomia entre oral e escrito, pois todos, independentemente de classe social, têm acesso à fala, mas apenas alguns escrevem.<sup>1</sup> E, mesmo que o lugar de autor seja assumido e reconhecido por poucos, constrói-se, coletivamente, a ideia de que, no oral, se privilegia a informalidade, a menor elaboração (mental, inclusive!), enquanto no escrito, há maior elaboração e respeito a regras. Em suma, a escrita é vista como um modo privilegiado de raciocínio – os estudos de Olson e Torrance (1995) e Goody e Watt (2006) merecem exame nesse ponto –, e a oralidade é o “lugar” privilegiado de inadequações.

Apesar de a discussão sobre oral e escrito ser muito instigante, e como não é propósito deste trabalho aprofundá-la, parece necessário, apenas, compreender o imaginário que se criou ao longo dos tempos sobre o código escrito, para podermos reiterar que não é por ser uma forma “especial” de comportamento que o elegemos nas oficinas. Nessa

<sup>1</sup> Embora haja mudanças significativas ao longo dos tempos quanto a essa questão, o lugar dos “escritores” continua singular ainda hoje.



afirmação, não estamos nos colocando no outro extremo, desmerecendo o processo reflexivo, que parece intrínseco ao ato de escrever. É inegável que o registro escrito exige concentração, atenção, planejamento, organização de ideias, escolhas linguísticas, revisão, entre outros. É, portanto, um processo complexo, já discutido por diversos estudiosos (os estudos de Flower e Hayes (1980) merecem atenção neste ponto).

Quando optamos pelo registro escrito nas oficinas, o que nos movia era, primeiramente, a necessidade de assunção do sujeito autor.

Algumas palavras sobre essa questão: o magistério, como categoria profissional, tem sido vítima de um processo de “desqualificação” recorrente nos últimos anos. Os discursos na imprensa não cansam de retratar a qualidade questionável do trabalho docente, reforçados (esses discursos) pelos resultados de testes – e não faltam testes para medir – que têm colocado nossas crianças e jovens entre os piores nos *rankings* internacionais de compreensão de textos e de conhecimentos matemáticos, especialmente, deixando à mostra o pouco que aprendem nas escolas.<sup>2</sup>

A consequência mais grave de todo esse processo de desvalia tem sido a perda de *status* social da profissão que, por sua vez, tem gerado uma “timidez” excessiva no corpo docente, que acaba assumindo para si o discurso da incompetência imputado socialmente. Na prática, isso significa que temos um grupo profissional que raramente se coloca a relatar suas experiências de sala de aula, já que as percebe como não significativas, pois é isso o que a mídia tem divulgado ao explicitar os resultados de testes a que são submetidos nossos alunos.

Desafiar, portanto, o grupo de professores a escrever sobre o que faz é também convencê-lo de que tem algo a dizer, de que vale a pena registrar o que pensa, o que experiencia, o que faz. Imbricada nessa primeira ideia, está a desmistificação da escrita. Como dizíamos anteriormente, construiu-se, ao longo do tempo, no imaginário popular, a representação da escrita como produto de “deuses”. Nessa concepção, escreve bem quem tem “dom” para isso.

---

<sup>2</sup> Raramente esses discursos situam, nos anos de falta de investimentos em educação, o centro do problema.



Ao propor ao grupo de professores que registrasse por escrito suas próprias concepções, desafiamos a não só se assumirem como autores, mas também a acreditarem que a escrita é trabalho (FRANCHI, 1977; GERALDI, 1997) e não produto de inspiração divina.

Em última instância, o desafio de escrever conjuga a assunção de autor e a desmistificação da escrita e se ancora na ideia de que cada sujeito precisa assumir-se como condutor do seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, os ministrantes das oficinas “divulgarão” o “novo”, mas a experiência vivida poderá possibilitar que cada elemento do grupo crie disposição para aprender mais ou menos, dependendo das necessidades, dos conhecimentos prévios e do próprio interesse pessoal.

Registrar o que pensamos e por que pensamos exige, indiscutivelmente, refletir sobre nossas concepções e nossas ações e, como diz Nóvoa (2007), “experiência, por si só, pode ser mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.”

Isso posto, iniciamos o trabalho. Já no primeiro encontro, tivemos a árdua tarefa de convencer o grupo de professores sobre a importância do registro escrito. Tentamos expor o que nos movia para lançar a proposta, conforme referimos anteriormente.

Durante o curso, foram organizados três momentos de escrita de acordo com o andamento do trabalho.

Aqui, faremos uma análise sucinta do que dizem os professores sobre o seu trabalho no primeiro e no último textos, ou seja, no registro realizado em agosto e em novembro.

### **No início do curso**

A primeira questão lançada aos professores foi a seguinte: “como você trabalha a leitura e a produção de textos em suas aulas? E com que tipos de textos?”

A análise das respostas dos docentes às questões revela que cada sujeito vincula a produção de textos à sua área de atuação. Por exemplo, os docentes que trabalham com Artes Visuais referiram-se à leitura como leitura de obra de arte ou de imagem, alguns da área de Educação Física



referiram-se à leitura corporal e, entre os de História, Ciências e Língua Portuguesa, dividiram-se entre respostas relacionadas à leitura em voz alta, à leitura de livros, à leitura como compreensão do sentido de palavras ou como interpretação de textos.

Essas nuances do termo *leitura*, que, na verdade, revelam diferentes dimensões do complexo processo de ler, foram percebidas quando analisamos especificamente “como você trabalha a leitura em sala de aula?”

Respostas como “por parágrafos ou versos, conforme o texto” remetem ao entendimento de leitura como oralizar o texto escrito, isto é, à leitura em voz alta; “com a vinda de um escritor” mostra a preocupação dos professores em desenvolver o “hábito”<sup>3</sup> de leitura, quase o mesmo que conceber o processo como sinônimo de leitura de livros; “proponho a leitura silenciosa, oral, discussão, vocabulário, questões de compreensão e uma produção de textos” foram as respostas de quem acredita haver uma série de atividades sequenciais que precisam ser realizadas para efetivamente ler-se um texto.

É possível observar, então, que são marcantes as diferenças entre as áreas do conhecimento, ou seja, professores de Português registraram uma série de passos/atividades para trabalhar a leitura em sala de aula (tais como as recém-descritas); professores das séries iniciais aproximaram-se da concepção de leitura oral; professores de Artes descreveram o trabalho realizado na leitura de imagens ou obras de arte; e os de Educação Física viram o corpo do aluno como elemento “falante” que precisa ser “lido” pelo professor.

Há poucas respostas que se centram na questão da produção de textos, o que pode sugerir que as atividades de leitura sejam mais frequentes nas diferentes áreas.

Entre as atividades propostas aos alunos quanto à produção de textos, estão as seguintes: “roteiro de questões”; “com base nas palavras-chave de um texto”, “propondo a mudança do final da história” e “escrita a partir de sensações ou a partir da opinião sobre algum tema”.

Coincidentemente (ou não), os docentes que mais responderam à questão são responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, Ciências e História.

<sup>3</sup> A expressão “hábito de leitura” pode remeter a ações rotineiras mecanicistas, distanciadas de uma perspectiva dialógica, com a qual concordamos.



Essa análise parece sugerir, então, que a leitura possa ser trabalhada por um conjunto maior de professores, enquanto a produção de textos ainda fica restrita às áreas em que tradicionalmente mais se escreve.

### No fim do curso

Em novembro, no penúltimo encontro das oficinas, os professores receberam a seguinte questão sobre a qual deveriam registrar suas ideias: “avalie as contribuições que estas oficinas trouxeram para qualificar o seu trabalho em leitura e produção de textos e a interdisciplinaridade em suas aulas”.

As respostas dos participantes englobaram os três aspectos referidos na pergunta: “leitura”, “produção de textos” e “interdisciplinaridade”. Em outras palavras, os docentes sintetizaram os aspectos aprendidos, sem dividi-los.

De forma geral, o curso foi extremamente bem-avaliado pelos professores. Nesse sentido, é importante que registremos que o texto organizado pelos eles, como resposta à questão proposta, não pode ser abstraído de suas condições de produção, fato que, talvez, ajude a explicar a avaliação positiva do curso. Todo texto sempre se dirige a um outro (BAKHTIN, 1929, 1986; 1952, 2003) e, nesse caso, não é um outro imaginário, ao contrário, trata-se de um interlocutor específico, que desempenha o papel de professor universitário, que, por sua vez, formula sua apreciação valorativa (utilizando expressão bakhtiniana) a respeito de quem escreve como parte do seu *métier*. A imagem que o participante do curso constrói de seu interlocutor é determinante do que é dito. O fato de ter sido produzido numa situação institucional de aprendizagem determina o que será dito e, mesmo que os professores participantes não tenham sido submetidos a uma avaliação formal, escrever para um docente universitário que pode julgar se tal prática descrita é mais ou menos adequada a uma determinada situação, interfere diretamente nas relações interacionais estabelecidas, definindo os ditos e não ditos do sujeito envolvido. Como afirma Bakhtin (1952, 2003):

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural de



comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (p. 302).

As oficinas receberam uma avaliação positiva por parte dos professores, porque elas, contribuíram para:

- adotar uma nova postura em relação à produção textual;
- perceber que a proposta de estudo de gêneros torna mais fácil a interdisciplinaridade;
- permitir a organização de um leque de atividades diferenciadas;
- ter conhecimento de como organizar um projeto na escola;
- tornar as produções textuais mais ricas e diversificadas;
- organizar aulas mais criativas, interessantes;
- assumir o lugar do aluno em algumas situações; e
- tomar consciência de um trabalho já existente.

Este último item refere-se aos trabalhos de alguns professores que diziam já realizar atividades envolvendo gêneros textuais antes mesmo das oficinas e tiveram, a partir delas, oportunidade de situar o que faziam. Nesse item, estão os poucos professores que registraram: “eu já trabalhava com gêneros, mas não sabia.”

Ainda, de acordo com os professores, o curso ajudou a:

- ampliar horizontes;
- diversificar as atividades;
- solicitar textos mais conhecidos (anúncios de emprego, classificados, receitas culinárias);
- tornar as aulas diferenciadas, criativas e divertidas;
- enfatizar a importância de trabalhar com diferentes gêneros;
- agrupar os gêneros para desenvolver um projeto na escola;
- compreender a interdisciplinaridade da leitura e da escrita; e
- adquirir segurança para ousar.



Vamos nos deter nesse segundo grupo de respostas que traz alguns aspectos importantes para análise.

Em primeiro lugar, prestemos atenção na resposta “ampliar horizontes”. É muito comum na linguagem cotidiana a utilização de metáforas, tanto que Lakoff e Johnson (1980) dizem que elas estruturam nosso pensamento: “os conceitos se estruturam metaforicamente, a atividade se estrutura metaforicamente e, em consequência, a linguagem se estrutura metaforicamente.” (p. 42). Assim, as metáforas não são um uso especial da linguagem – visão tradicional desse recurso linguístico – mas participam da linguagem ordinária, ajudando a transformar conceitos desconhecidos ou mais abstratos em conceitos familiares e mais concretos.

“Ampliar horizontes” parece ter o sentido de, no presente, “ver-se” mais, enxergar-se mais longe.

Na análise dos relatos de professores participantes de cursos de formação/atualização, percebe-se como é frequente a utilização de algumas metáforas ligadas à visão para expressar os benefícios da participação neste tipo de evento. (SARTORI, 2008).

Parece importante perceber que a escolha lexical realizada por esses professores revela não só uma apreciação valorativa positiva da experiência vivida, mas também uma justificativa para essa avaliação, deixando à mostra a dimensão do processo vivido. No caso dos relatos que estamos investigando, isso ocorreu não apenas no registro dos professores que se valeram de metáforas para falar das oficinas, mas em outros que explicitaram atividades que realizavam antes da participação no curso em contraposição às propostas a partir dele. Um exemplo: “antes eu usava livros didáticos, textos de jornais, xerox de livros para dar aulas; agora, utilizo bulas, receitas, rótulos, regimentos, etc.” Nas palavras desse professor, há um conjunto de práticas que foi abandonado em favor de outras: dos textos dos livros didáticos aos gêneros que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, parece importante retomar os registros de agosto. Em relação à produção textual, os professores diziam que solicitavam escritas de seus alunos a partir de “roteiro de questões”, “com base nas palavras-chave de um texto”, “propondo a mudança do final da história” e “escrita a partir de sensações ou a partir da opinião de algum tema”.



Não precisamos ser *experts* no assunto para saber que propor aos alunos que escrevam o fim de uma história ou que escrevam sobre um determinado tema são práticas consideradas tradicionais – são as chamadas redações escolares, textos para a escola e não textos produzidos na escola (GERALDI, 1997) –, visto se conformarem ao propósito de correção, isto é, há um aluno que escreve para ser corrigido, não para ser lido, compreendido, desencadeando um processo de diálogo com quem recebe o texto.

Se isso estava explícito no relato de agosto, em novembro, a produção de textos ficou muito mais evidenciada, afinal, para alguns, o curso ajudou a adotar uma nova postura em relação a essa questão. Até mesmo quantitativamente temos um número maior de relatos sobre isso, mas a mudança “qualitativa” também se evidencia ao relermos os relatos e percebermos que os professores dizem que o curso contribuiu para solicitar a produção de textos mais conhecidos (anúncios de emprego, classificados, receitas culinárias), ou solicitar produções importantes na vida do aluno.

Ora, o que queremos enfatizar aqui é a mudança conceitual que a escolha linguística realizada pelos professores parece denunciar. Se, antes, os docentes falavam em práticas de redação escolar, agora falam em “produções importantes na vida do aluno”. Não se trata, acreditamos, de mudança na escolha de palavras, mas de busca de novas/outras práticas, novas/outras concepções para o trabalho pedagógico.

Sempre que um curso de atualização é oferecido, seu objetivo precípua é fazer com que novas/outras formas de ensinar se cristalizem nas salas de aula, pela necessidade de haver mudanças efetivas nos diversos graus de ensino. Quando um professor revela no seu discurso que o curso oferecido lhe proporcionou uma ressignificação de conceitos e uma forma diferente de pensar e atuar, significa que o curso atingiu seu objetivo fulcral, por ter proporcionado uma reavaliação de experiências. Ao fazer essa afirmação, coadunamo-nos com a perspectiva de que o ato de aprender, quando se trata de profissionais em exercício, passa por poder avaliar as experiências realizadas no sentido de julgá-las capazes ou não de ajudar a atingir um determinado objetivo.

Em se tratando do ensino de disciplinas, que mais exijam relatos escritos, significa julgar até que ponto escrever a partir de um título pode, efetivamente, auxiliar a desenvolver, nos alunos, habilidades de



escrever melhor. A crítica, e nesse caso negativa, pode fazer o sujeito buscar alternativas de ação, a produção de gêneros significativos para um determinado grupo, por exemplo. O processo de reavaliar o que se faz e colocar no lugar novas/outras práticas, por simples que pareça, é o que efetivamente movimenta o sujeito aprendiz. Sem movimento, não há aprendizagem. É claro que esse processo descrito de forma tão simplificada carrega uma rede intrínseca de elementos nem sempre tão visíveis.

É na conjunção da trajetória de vida não só profissional, mas também escolar – pré-profissional, segundo Tardif e Raymond (2000) –, evocando a memória do vivido e o *ethos* de atualidade que o sujeito deseja construir (SARTORI, 2008), que esse professor se movimenta. Esse processo é complexo e nem sempre perceptível ao analista, mesmo diante de relatos escritos. De qualquer forma, as produções desse grupo de docentes parecem revelar movimento, materializado nas palavras que avaliam o curso como responsável por ampliar horizontes, como propulsor de redimensionamento de suas práticas, proporcionando aos seus alunos atividades que os ajudam a perceber o mundo discursivo no qual estão imersos, via leitura e escrita de textos de gêneros variados.

Sem dúvida, esse é um movimento importante, capaz de ressignificar não apenas as concepções do professor, mas também a prática pedagógica propriamente dita.

### No futuro...

Quem sabe, daqui a alguns anos, os futuros professores, por terem participado de práticas de letramento diferenciadas, egressos dessa escola que os ajudou a descobrir o valor da leitura e da escrita, venham a participar de cursos de atualização sem que precisem ser convencidos a registrar o que pensam e o que fazem, por se assumirem como sujeitos autores, autores de seu trabalho, autores de experiências (pedagógicas) que só eles podem contar.



## Referências

---

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Ed.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Ed.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*, São Paulo, Brasiliense, n. 5, 1977.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

GOODY, J.; WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. de Carmen Marín. Madrid: Cátedra, 1980.

NOVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: fev. 2007.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

SARTORI, Adriane Teresinha. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo Memorial de Formação*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/UEC, Campinas, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.