

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – MELL

JOSÉ AMILSON RODRIGUES VIEIRA

**NEM PEDRA NEM VIDRAÇA: um estudo sobre indícios de práticas educativas
criativas no ensino de português**

ARAGUAÍNA-TO

2015

JOSÉ AMILSON RODRIGUES VIEIRA

NEM PEDRA NEM VIDRAÇA: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

ARAGUAÍNA-TO
2015

Dados Internacionais de Catalogação
Biblioteca UFT

V658n Vieira, José Amilsom Rodrigues
 Nem pedra nem vidraça: um estudo sobre indícios de
 práticas educativas criativas no ensino de português. / José
 Amilsom Rodrigues Vieira. - Araguaína: [s.n.], 2015.
 185 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e
Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, 2015.

1. Leitura. 2. Criatividade. 3. Gramática normativa. 4.
Produção de sentidos. I. Título

CDD 372.4

JOSÉ AMILSON RODRIGUES VIEIRA

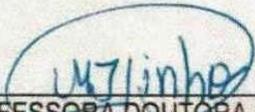
NEM PEDRA NEM VIDRAÇA: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

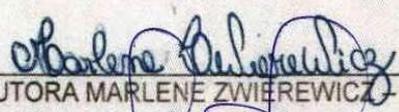
Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

Aprovada em: 31/Março/2015

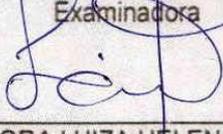
BANCA EXAMINADORA



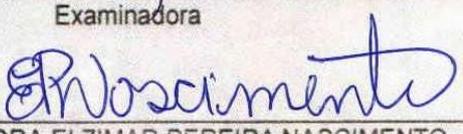
PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSÉ DE PINHO
Orientadora



PROFESSORA DOUTORA MARLENE ZWIEREWICZ - UNIBAVE/SENAC
Examinadora



PROFESSORA DOUTORA LUIZA HELENA OLIVEIRA SILVA - UFT
Examinadora



PROFESSORA DOUTORA ELZIMAR PEREIRA NASCIMENTO - UFT
(Suplente)

DEDICATÓRIA

À memória de Antônio Rodrigues de Sales, meu amado pai, homem simples nas palavras e sábio nas atitudes;

À memória de Arcanja Vieira da Silva, minha amada avó, anjo que Deus me permitiu conhecer;

À memória de Edimilson Rodrigues Vieira, meu amado irmão, pelos sorrisos e lágrimas divididos (como as que caem agora), pelo nosso amor que transcende a tudo...

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus: a brisa que destrói mundos, a tempestade que constrói vidas;

À minha mãe, Raimunda Vieira Borges, palavra de amor, abraço de paz, olhar de proteção;

À minha esposa, Rosangela Soares Terto, pela prova de amor, traduzida ao suportar minhas eternas ausências. Eu te amo!

Aos meus filhos, Laura Cristinne, Amillson Thiago e Dheany Aparecida, pelos abraços e sorrisos, que sempre me incentivaram;

À minha família, pelo escudo em tempos de guerra, pelo vinho em tempos de paz;

À minha orientadora, a Dra. Maria José de Pinho, que soube orientar-me sob a brisa e sob a tempestade. Sob a brisa, com sabedoria e simplicidade, apontou-me caminhos, cobrou-me passos firmes. Na tempestade, com a mesma sabedoria e simplicidade, dizia aos meus ouvidos que podíamos vencê-la, chegar ao nosso destino. E chegamos. Obrigado, professora;

À professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, por honrar-me com sua presença na banca examinadora. Obrigado, professora, não somente pelas enriquecedoras contribuições na fase de qualificação, mas por fazer parte desse momento tão especial em minha vida.

À professora Dra. Marlene Zwierewicz, que também me honra ao aceitar participação na banca examinadora e, em especial, pelas preciosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação. Sabemos que sua presença entre nós implica o rearranjo de compromissos diversos. Por isso, meu obrigado!

À professora Dra. Elzimar Pereira Nascimento, pela honra que me concede ao também aceitar fazer parte da banca examinadora. De igual forma, agradeço suas valiosas contribuições pertinentes ao Exame de Qualificação. Meu obrigado!

Ao senhor Nilo Marinho, meu chefe imediato, cujo apoio tornou possível o meu afastamento para dedicar-me ao curso de mestrado;

Aos meus amigos, nas pessoas do Doutor Kleiton Matos, Warton da S. Souza e Roberto Neves;

Aos meus amigos do curso de graduação, nas pessoas de Kelma de Sousa Silva, Joana Gonçalves, Maria de Fátima Falcão e Nayrana França.

Aos meus amigos do curso de mestrado, nas pessoas de Jônatas G. Duarte, Oziel P. da Silva e Tânia Maria de O. Rosa. Você também é parte disso, Francisco Neto Pereira pinto, por todas as colaborações a mim dispensadas antes e durante o curso. Meu obrigado!

Aos sujeitos da pesquisa, não somente pela indispensável colaboração, mas pelo respeito para comigo e minhas inquietações.

A criatividade é, conseqüentemente, a chave da educação, em seu sentido mais amplo, e a solução dos problemas mais graves da humanidade (GUILFORD, 1977).

RESUMO

A pesquisa tem como objeto indícios de práticas educativas criativas desenvolvidas no ensino de português. O problema investigativo consiste em verificar se a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes de uma escola do Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, em relação aos indícios de criatividade manifestados na atuação dos professores da instituição, converge com as práticas desenvolvidas por profissionais que trabalham na área da Língua Portuguesa. Nesse sentido, elegemos como objetivo geral “analisar práticas efetivadas por professores de Língua Portuguesa de uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, avaliando a existência de indícios de criatividade”. Com inscrição nos fundamentos da abordagem qualitativa, a investigação adota os princípios metodológicos do estudo de caso. Como técnicas e instrumentos de pesquisa, utiliza: a) observação não participante; b) entrevista semiestruturada; c) questionários e d) diário de campo. A fundamentação teórica mobiliza, em especial, estudos próprios da educação e da linguística textual. A escolha da escola-campo ocorreu mediante aplicação do Instrumento VADECRIE, questionário quanti-qualitativo que comporta dez categorias cujos indicadores possibilitam a valoração do grau de criatividade de instituições educativas. Na fase de levantamento diagnóstico, participaram da pesquisa a gestão, docentes e pais de estudantes. A análise dos dados demonstra que, para essas populações, a instituição investigada apresenta, em suas ações, fortes evidências de criatividade. Quando, entretanto, empreendemos cotejamento do que assinalam tais populações e o que observamos em sala de aula, subsidiados por entrevistas realizadas com nossas colaboradoras, constatamos uma considerável divergência. Apenas uma das três professoras apresenta indícios de práticas educativas criativas em suas aulas, em particular no que se refere às atividades de leitura, ali assumida como atividades de produção de sentidos; há, naquela turma, um incipiente processo de (re)significação do ensino de português, orientado a uma educação transdisciplinar, ecoformativa e holística. As outras duas docentes ainda concebem o ato de ler como mero exercício de decodificação, com privilégio do ensino essencialmente gramatical. Ambas se mantêm, dessa forma, distanciadas dos postulados do paradigma educacional emergente.

Palavras-chave: Criatividade. Leitura. Gramática normativa. Decodificação. Produção de sentidos.

ABSTRACT

The aim of this research has focused on evidence of creative educational practices developed in the Portuguese teaching. The investigative problem is whether the perception of managers, teachers, parents and students of a school of elementary school in Araguaína, state of Tocantins, in regard to creativity manifested in the actions of the institution teachers, converges with the practices developed by professionals working in the field of Portuguese Language. In this sense, we choose as general objective to analyze practices carried out by Portuguese teachers of an elementary school in Araguaína, state of Tocantins, assessing the existence of evidence of creativity. With enrollment in the fundamentals of qualitative approach, research adopted the methodological principles of the case study. As techniques and research tools, uses: a) non-participant observation; b) semi-structured interviews; c) questionnaires and d) field diary. The theoretical foundation mobilizes, in particular, own studies of education and textual linguistics. The choice of school-field occurred by applying VADECRIE Instrument, quantitative and qualitative questionnaire comprising ten categories whose indicators enable the valuation of the degree of creativity of educational institutions. At the diagnostic survey phase, participated in the research management, teachers and parents of students. Data analysis shows that, for these populations, the investigated institution shows in their actions, strong evidence of creativity. When, however, in a comparison about what was said by those people and what we observe in the classroom, subsidized by interviews with our collaborators, we found a considerable divergence. Only one of the three teachers presents evidence of creative educational practices in their classes, in particular with regard to the activities of reading, assumed in that place as sense production activities; There is, in that class, an incipient process of (re) significance of Portuguese teaching, guided to a transdisciplinary education, eco formative and holistic. The other two teachers still conceive the act of reading as a mere exercise of decoding, essentially with the privilege of the grammar teaching. Both remain thus apart of the postulates of the emerging educational paradigm.

Keywords: Creativity. Reading. Normative grammar. Decoding. Production of meaning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Liderança Estimulante e Criativa	98
Gráfico 2 - Professorado Criativo	101
Gráfico 3 - Professor Criativo – percepção dos alunos	103
Gráfico 4 - Espírito Empreendedor.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Matutino – Ano 2013	84
Tabela 2 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Vespertino – Ano 2013...	85
Tabela 3 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Noturno – Ano 2013.....	85
Tabela 4 - Categorias de investigação – VADECRIE	93
Tabela 5 - Quadro de conceitos e notas.....	94
Tabela 6 - Liderança Estimulante e Criativa - Indicadores	95
Tabela 7 - Liderança Estimulante e Criativa – Respostas por população (%)	96
Tabela 8 - Liderança Estimulante e Criativa – Síntese das respostas	97
Tabela 9 - Professorado Criativo – Indicadores	99
Tabela 10 - Professorado Criativo – Resposta por população (%)	99
Tabela 11 - Professorado Criativo – Síntese das respostas	100
Tabela 12 - Professor Criativo	102
Tabela 13 - Professor Criativo – Percepção de alunos.....	103
Tabela 14 - Espírito Empreendedor – Indicadores	104
Tabela 15 - Espírito Empreendedor – Resposta por população (%)	105
Tabela 16 - Espírito Empreendedor – Síntese das respostas	106

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 A VIDRAÇA	12
1.2 AS PEDRAS	16
1.3 NEM PEDRA NEM VIDRAÇA	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 CRIATIVIDADE: revisitando conceitos	25
2.2 CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	34
2.3 ENTRE, ATRAVÉS E PARA ALÉM DAS DISCIPLINAS	45
2.4 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA	56
2.5 GRAMÁTICA NORMATIVA COMO NORMA DE ENSINO	66
3. METODOLOGIA	78
3.1 TESSITURA METODOLÓGICA	78
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA	81
3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	81
3.3.1 Objetivo geral	81
3.3.2 Objetivos específicos	81
3.4 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA	82
3.5 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	83
3.6 OS COLABORADORES DA PESQUISA	85
3.7 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS	88
3.7.1 A observação	88
3.7.2 Os questionários	90
3.7.3 As entrevistas	91
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	93
4.1 O INSTRUMENTO VADECRIE	93
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	95
4.2.1 Liderança Estimulante e Criativa	95
4.2.2 Professorado Criativo	98
4.2.3 Professor Criativo	102
4.2.4 Espírito Empreendedor	104
4.3 CRIATIVIDADE DOCENTE: confrontando dados	107
4.3.1 CASO 1: Ajudar a ser e a crescer	107
4.3.2 CASO 2: Retire do texto e classifique	123
4.3.3 CASO 3: Memorizar para aprender	135
4.3.4 CASO 4: Curso preparatório	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	177

1. INTRODUÇÃO

1.1 A VIDRAÇA

O texto é o único labirinto cuja saída é a entrada do outro (Autoria própria, 2014).

A primeira palavra é sempre a mais difícil. É ela que, de uma forma ou de outra, apontará os diversos caminhos que dão cor e forma ao labirinto a que se refere a citação em epígrafe. Na floresta de palavras que ora brotam em nossos pensamentos, há aquela que nos parece de tronco mais encorpado, raízes mais profundas e frutos mais viçosos: *decodificação*. Detemo-nos à sua sombra, enquanto o nosso olhar se perde em sua densa folhagem. O verde da velha árvore lentamente torna-se opacidade; de opaco, um vazio. E o vazio é, aos poucos, preenchido por uma sonoridade comum em nossas práticas de leitura na educação básica: *Qual a intenção do autor?*

Até onde nossa memória nos permite tatear, sentimos a textura das três modalidades que, no antigo ginásio – hoje terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – corporificavam o ato de ler:

- a) Leitura como compreensão dos sinais de pontuação;
- b) Leitura como busca pelas intenções do autor;
- c) Leitura como reconhecimento de regras e nomenclaturas gramaticais.

A primeira modalidade traduzia-se – e ainda se traduz – pela leitura fragmentada, prática na qual um aluno ler um ou dois parágrafos, por exemplo, ao término dos quais outro aluno, escolhido pela professora, dá sequência à atividade. A sala de aula, em função do critério de escolha, dividia-se em três grupos.

Um era composto por alunos considerados “bons leitores”, aqueles que, de uma forma ou de outra, demonstravam mais cuidado com os sinais de pontuação, como as pausas impostas pelas vírgulas, dentre outras exigências da prática da boa leitura. Esforçávamos para estar entre os membros desse grupo. O segundo grupo era constituído de alunos considerados indisciplinados. Um ou outro era convidado à

leitura exatamente quando se ocupava de atividade alheia àquela em curso. O ato de ler era, portanto, naquele instante, uma espécie de punição pela falta de disciplina, quer naquele momento ou em outros. Geralmente aqueles alunos não sabiam de onde continuar a leitura, o que poderia implicar desde simples sermão acerca da atenção para com as atividades até outras mais drásticas, em nome do bom andamento das aulas. O terceiro grupo era denominado pela professora, de certa forma, de “maus leitores”, visto que liam de modo apressado, como que invisibilizando ponto, ponto e vírgula, vírgula e outros recursos gráficos correlatos. Esses alunos eram geralmente preteridos nesse tipo de leitura.

Na segunda modalidade, diferentemente do que ocorria com a anterior, o aluno teria que ler o texto por completo, em silêncio, para que pudesse, assim, chegar às intenções do autor, àquilo que este “quis dizer”. Não haveria, assim, grupo de alunos privilegiados. Todos deveriam seguir a suposta linearidade do texto, decodificar as informações necessárias à compreensão textual e, por conseguinte, à resolução dos exercícios. Terminada a leitura, faziam-se algumas perguntas relacionadas aos propósitos do autor: o que o mesmo pretendia ao afirmar isso ou aquilo? Tais questionamentos acabavam sendo respondido pela própria professora. Faziam-se, também, outros tipos de perguntas, como uma data, o nome de uma personagem ou a descrição de algo mencionado no texto. Eram questões que não demandavam mais do que um breve olhar sobre a superfície textual.

Era essa a nossa principal forma de participação. Citar datas, localidades, nomes e características de personagens. As intenções, os propósitos do autor, esses eram sempre desvelados pela professora ou mesmo pelo livro didático. Não havia espaço para que discutíssemos os possíveis sentidos do texto. Mas o que poderíamos acrescentar à compreensão da professora ou às respostas que se apresentavam impostas pelo livro didático? Nada? Para nossa professora, bastava-nos o exercício da decodificação, do reconhecimento do código escrito.

A terceira modalidade de leitura era aquela que mais tarde, na academia, nós conheceríamos por denominações como *leitura gramatical*. O ato de ler, nesse sentido, consistia em mapear a superfície textual, identificar e catalogar nomenclaturas gramaticais. A prática leitora era, assim, um jogar-se às represas que cortavam as florestas de palavras, o texto, e delas retirar categorias como verbos, advérbios, adjetivos e pronomes. Também a exemplo da anterior, tratava-se de uma

leitura silenciosa e, sobretudo, cuidadosa, para que nenhuma palavra dessa espécie escapasse ao leitor.

Finda a leitura, raras vezes fazia-se alusão a intenções do autor, desta vez mais brevemente, mas sob a forma anteriormente descrita. O foco agora eram as palavras, devidamente distribuídas pela trama textual. Decodificado o texto, restava-nos trazer a destaque classes de palavras, grifando-as, circulando-as, preenchendo lacunas, transcrevendo-as em listas em nossos cadernos, explicitando seus principais usos, enfim, desossando, de algum modo, a escrita. Mas não havia, por parte de nossa professora, interesse em conhecer um pouco mais da anatomia do texto ali retalhado. Que palavras seriam exatamente aquelas, que função tinham realmente, que alterações produziam quando mudadas de posição? E nós, os decodificadores, tínhamos algo a dizer sobre aquela leitura? Acreditamos que sim, mas éramos silenciados pelo extenso exercício gramático-normativo, cuja resolução a intervenção da professora era sempre essencial.

Paramos a escrita. Descansamos a caneta. Relemos o que escrevemos. Reviramos alguns cantos de nossas memórias à procura de algo que nos permita alterar o que fizemos até aqui. Não adianta: Vemo-nos e a nossos pares entre as quatro paredes de uma folha de papel, de um texto qualquer. Não vemos o labirinto, com caminhos que se inter cruzam, becos sem saída, passagem apertadas, falsos atalhos, um emaranhado de implícitos que poderiam perpassar nossos sentidos, à procura da saída. O outro, o autor, não entrava, supostamente preferia esperar por nós do outro lado, dado um suposto caminho em linha reta, de percurso seguro, de chegada tranquila. Retomamos a caneta. Voltamos ao rascunho. Movimentamos nossos pensamentos até que chegamos a uma nova fase de nossa vida escolar.

*Nós Chegemu no ensino médio, e agora?*¹ Agora nada ou quase nada – ainda nos referimos às práticas de leitura. As três modalidades persistiam, mas à medida que a primeira perdia intensidade, desenvolvia-se sob intensa cobrança. Já não éramos mais alunos do primeiro grau. “Deveríamos” saber ler corretamente. A segunda, por sua vez, adquire relativa visibilidade, haja vista a leitura gramatical a ela agregar novos elementos: os textos literários inteiros (geralmente poesias, poemas e crônicas) ou em fragmentos, mas sempre de obras clássicas, de autores consagrados.

1. Em paráfrase a *Nós Chegemu na Escola, e Agora?*, obra de Stella Maris Bortoni Ricardo (2005).

Na realidade, o que houve parece ter sido uma hibridização da segunda com a terceira modalidade de leitura. Lido determinado texto, e superada uma suposta discussão sobre as intenções do autor, passava-se, via de regra, às questões de ordem gramático-normativa. Interessava ao professor que o aluno reconhecesse a nomenclatura, entendesse essa ou aquela regra gramatical. Dessa forma, o texto literário ou não, era tomado como pretexto para o ensino tradicional de gramática, o qual, tendo por bússola as obras dos grandes escritores, supostamente assegurariam ao aluno as particularidades do ler e do bem escrever. Os exercícios gramaticais agora adquiriam extensão e complexidade, sob o argumento de que tais conhecimentos, assim como aqueles relativos à compreensão textual – leia-se decodificação textual - se faziam imprescindíveis nos concursos públicos e exames vestibulares. Necessário registrar que as questões de “interpretação de texto” continuavam igualmente superficiais, como aquelas do primeiro grau.

Assim, líamos poemas e poesias para aprendermos, com os exemplos dos grandes mestres, o caminho da boa escrita; líamos fragmentos – que poderiam ser desde um parágrafo até algumas páginas de um clássico qualquer – para neles identificarmos e classificarmos regras da norma culta. Só não líamos para, de fato, discutirmos os possíveis sentidos do texto, ainda que muitos de nossos professores afirmassem estarmos em um nível de ensino legítimo ao exercício do debate, do confronto de pontos de vistas.

O que havia, pensamos nós, era uma falsa liberdade discente, instaurada por um pretense direito do aluno à vez e à voz. O que ostentava validade, no final das contas, como no nível fundamental, era a leitura do professor ou do autor do texto em questão. Continuávamos sob o estigma da decodificação. Ainda que alguns de nossos professores afirmassem o contrário, continuávamos indivíduos com função passiva em nossas relações com a leitura. Oportuno registrar que, ainda que houvesse o privilégio do texto literário, não havia espaço para a leitura por prazer, um mergulho do leitor nos mares das palavras, sem tempo estipulado para a sua emersão.

A leitura como decodificação, o texto como pretexto para o ensino gramatical, a desconsideração aos conhecimentos prévios dos alunos faziam, a nosso ver, o ensino médio não somente igual ao ensino fundamental, mas um pouco pior, se considerado que naquele nível existia um discurso de que o ensino deveria

preparar o indivíduo para o enfrentamento dos problemas do mundo, da vida, para as coisas da realidade. Nada menos falacioso.

As práticas acima descritas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, associadas a tantas outras que não só nodificam, mas também corroem o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que tange à leitura, constituem parte da grande vidraça sobre a qual, geralmente, o discurso acadêmico tem por hábito atirar as suas mais vigorosas pedras.

1.2 AS PEDRAS

Sangue azul

*Há um castelo onde todos são reis.
Do alto de suas torres, lançam à
plebe a nobreza de seus olhares. São
perfeitos em palavras e gestos.*

*Em suas assembleias, as verdades
que vão libertar nossa gente.*

*Mas quando deixam seus tronos,
quando se movem entre os
ignorantes, percebem que sempre
foram povo (Autoria própria, 2013).*

Na academia, no curso de letras, pudemos limpar as lentes com as quais visualizamos, por décadas, a prática leitora na educação básica, naturalizada pela mecânica da repetição. A poeira, as nódoas, o esmaecido foram, aos poucos, sendo clarificados pelas águas das teorias linguísticas, por meio de torrenciais discursos de muitos de nossos formadores. Nesses discursos, rechaçavam-se, dentre outros, a utilização do texto como pretexto para o ensino tradicional de gramática normativa as práticas de leitura enquanto atividade de decodificação. No mesmo tom, condenavam a não valorização dos saberes prévios do aluno para a formação do conhecimento.

No que tange ao ensino de gramática, digno de nota é pontuar que, em suas falas, não explicitavam a necessidade de se excluir a gramática normativa dos currículos escolares, mas a forma com a qual enfatizavam sua recusa a esse ensino acabava, muitas vezes, por estabelecer uma atmosfera de total rejeição à referida

disciplina. Falava-se em ensinar gramática *no* texto, mas não se perceberam, no curso de graduação, encaminhamentos que efetivamente possam tornar essa prática realidade em sala de aula. Persistem, então, as críticas às formas equivocadas ou mesmo preconceituosas de se ensinar gramática.

A prática leitora, à lógica da formação de mestres, não há que pressupô-la sob as três modalidades que subsistem nos níveis anteriores. O foco não é necessariamente fazer com que o aluno-mestre leia. Dentre tantos desafios que se erguem diante do futuro professor, encontra-se o de conduzir o aluno à leitura, despertar o gosto pelo ato de ler. E aqui nos vemos outra vez diante da teoria, com suas redefinições de linguagem, língua, gramática, leitura, texto, autor e leitor... São diversos os fios que se amontoam, mas sem que se apresentem modos de conduzi-los às salas de aulas e nelas inter cruzá-los com outros saberes, formar redes, envolver o aluno, construir conhecimentos.

Insta trazer a destaque breves considerações acerca das aulas de literatura. O texto literário, agora já não era expediente para o ensino da gramática tradicional, nem da forma já conhecida, do ensino médio, principalmente, nem de outra, afinal, não é essa a sua finalidade. Lado outro, aprofundou-se uma prática comum no mencionado nível de ensino: nas aulas de literatura, nas quais já não se privilegiavam o falar e o escrever bem, focalizavam-se as escolas literárias, seus principais autores e, em decorrência, suas principais obras.

Os formadores que seguiam – ou ainda seguem - essa linha, falavam em formação de leitores, na necessidade de se reencantar o ato de ler, desenvolver o gosto pela leitura, mas suas práticas nos permitiam visualizar somente autores e obras, faltava-nos o discernimento quanto à fisionomia do leitor, do sujeito que iríamos lidar em nosso ofício. Significa dizer que, tanto nas aulas de linguística quanto nas de literatura, a teoria se encontrava inóspita de encaminhamentos práticos.

Oportuno registrar, a esse respeito, que, dos oito períodos que constituíram nosso curso, tivemos apenas uma disciplina² na qual fomos conduzidos a realizar um exercício de transposição didática. A atividade consistia em dois momentos. No primeiro, faríamos a escolha de textos a serem trabalhados com alunos da educação básica; no segundo, elaboraríamos questões relativas a tais textos. Em ambas as

2. Por questões éticas, omitiremos o nome da professora, da disciplina e do período.

ações, não obtivemos bons resultados. Tivemos extrema dificuldade para com a escolha dos textos, posto não terem sido considerados, por nossa professora, quase em sua totalidade, adequados às séries às quais os relacionávamos. De modo similar, demonstramos inabilidade na elaboração do questionário, haja vista esse não coadunar os saberes próprios daquela disciplina e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Atribuímos o insucesso de nossos intentos a duas razões. Primeiro: escolhemos textos com cujas leituras nos identificávamos; segundo: na elaboração dos questionários, novamente fomos balizados por nossas próprias leituras, experiências com outros textos. Dito de forma mais clara, agimos exatamente como a maioria dos professores da educação básica – e também da universidade: pensamos o ensino à lógica do sujeito que ensina, sem a necessária atenção às demandas do sujeito que aprende.

Forçoso registrar que a atividade em questão demandou muito tempo de nossa professora, tanto pré-analisando textos e suas respectivas questões quanto ao que tange às correções das alterações finais. Seria essa, acreditamos, uma das causas para que muitos de nossos formadores, sobrecarregados, declinem de atividades como a descrita. Razões outras para que muitos de nossos formadores não busquem estratégias de ajustes entre teoria e prática, não nos compete aqui adentrá-las, tampouco julgá-las. De uma forma ou de outra, não se percebe, na academia, movimento de implementação de disciplinas que enfoquem aspectos práticos do processo ensino-aprendizagem. Muito de nossos formadores acreditam que as disciplinas de estágio supervisionado³ consigam suprir essa lacuna. Mais um equívoco do reino acadêmico. Nas aulas de estágio, o que continua se sobressaindo são os aspectos teóricos, e o aluno-mestre, em sua atividade prática, acaba, geralmente, repetindo os mesmos equívocos que aponta em seu relatório, no que tange à prática do professor regente.

Inevitável acentuar que, do simples trabalho de acadêmicos ainda em períodos iniciais da graduação às mais vigorosas produções científicas, é comum que se atirem pedras sobre as vidraças que, segundo a academia, principalmente,

3. Necessário o registro de que, em um dos últimos períodos da graduação, nas aulas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, tivemos experiências com miniaulas, atividade na qual o acadêmico preparava, a partir dos conteúdos em estudo, pequena aula e a ministrava em sala, tendo como alunos seus próprios pares. Não disponho de espaço para explicitar a dinâmica de tais miniaulas, mas as considero como profícuo esforço de se justar a teoria à prática. Também por questões éticas, omitiremos o nome da formadora, da disciplina e do período.

constituem as práticas do professor da educação básica, com sua insistência no ensino tradicional de gramática, a prática leitora enquanto atividade de decodificação e a indiferença pelos conhecimentos prévios do aluno, para citarmos algumas das incongruências que ainda frequentam o espaço escolar. Por outro lado, a literatura especializada, com todo o seu vigor, não fala das repercussões da teoria acadêmica nas práticas escolares. Preferem apontar o que *deve, precisa* ser feito, reforçando, de alguma forma, a cultura acadêmica do apedrejamento, do estilhaçar as práticas que revestem a educação básica.

Lembramo-nos, nesse sentido, que, não raras vezes, estivemos envoltos em discussões sobre os resultados práticos dos estudos linguísticos no ambiente escolar. Nós falávamos do lugar daqueles que falavam considerando a largura e a profundura do abismo entre teoria e prática⁴. Não só uma ou duas vezes, fomos denominados por alguns de nossos pares, principalmente, como *gramatiqueros*. Nada menos equivocado. Só não visualizávamos, e ainda não visualizamos, as mudanças que muitos insistem em demonstrar em discurso, principalmente em relação ao ensino de gramática e nas práticas de leitura. Nossas experiências nas disciplinas de estágio, corroboradas pela revisão crítica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, informam-nos que muito do tempo utilizado em sala de aula continua destinado às nomenclaturas e regras gramaticais e que, no pouco espaço reservado ao ato de ler, ainda se sobressaem as atividades de decodificação.

O excessivo privilégio à teoria, como se essa por si só assegurasse inovações nas práticas educativas, em detrimento da busca por resultados práticos, efetivos, capazes de apontar novos rumos à educação, acaba por fazer igualmente vidraça os cursos de formação de professores. Leitura como produção de sentidos, uso da diversidade dos gêneros textuais, ensino da gramática *no* texto, espaço às variedades linguísticas estigmatizadas, dentre outras perspectivas, na maioria das vezes desnudas de encaminhamentos que possam torná-las empreendimentos exequíveis, tornam-se alvos às vigorosas pedras que se lançam da educação básica. Dali, geralmente - e aqui nos referimos a nossas experiências oportunizadas tanto pela graduação quanto pela pós-graduação – visualiza-se a teoria acadêmica como discurso inócuo, que se desenvolvesse sem levar em consideração a realidade escolar.

4. Por questões éticas, omitiremos os nomes dos formadores, das disciplinas e dos períodos.

Retomemos ao poema em epígrafe, gestado no calor das discussões acerca das dificuldades de se ajustar a teoria à prática e nascido nas solitárias horas de reflexões sobre a insistência de alguns de nossos formadores, sob a manta de seu *lattes*, em simplificar o caos, acreditar que se os mesmos transpusessem o abismo, daria curso à inovação que, de certa forma, consideram-na “rejeitada” pela educação básica. Não se trata de imputar responsabilidades a nossos formadores. Não queremos ser mais uma pedra lançada a esmo. Mas a questão é que, muitos dos reis que deixam seus castelos e se misturam ao povo, encontram-se em missão de reconhecimento, dela retornando com mais especiarias para o enriquecimento de seus discursos. Há, ainda, aqueles que falam do povo, falam como o povo, falam contra o povo sem nunca ter ido à província. O que falam, falam apenas pelo que conhecem dos manuscritos.

1.3 NEM PEDRA NEM VIDRAÇA

A Linguística precisa deixar seu castelo de reflexões, cruzar os portões das teorias, libertar a plebe a qual se propôs defender. O reino da educação já dispõe de sábios em excesso; precisamos de guerreiros (Autoria própria, 2008).

Fomos aprovados na seleção de mestrado com projeto de pesquisa cujo objeto abarcava letramento digital e práticas de professores de Língua Portuguesa inseridos no PARFOR/UFT. Mas, em nosso primeiro encontro com nossa orientadora, a mesma explicitou-nos aspectos concernentes a projeto de pesquisa de sua autoria, na ocasião, recém-aprovado: *Escolas criativas: reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI*. Vinculado à Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC⁵, o

5. No *IV Fórum Internacional de Inovação e Criatividade: adversidade e escola criativa*, realizado em 2012, na universidade de Barcelona, o professor Saturnino de la Torre propôs a criação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. A RIEC dispõe de pesquisadores em países como a Espanha, Brasil, Portugal, México, Chile, Argentina, Peru, Bolívia e Colômbia (TORRE; PUJOL; S. e SILVA, 2013). Conforme observa Suanno, J (2013, p. 30), a RIEC baliza-se pelos princípios de sustentabilidade, ecologia dos saberes e integração institucional de saberes. Intenta superar, dessa forma, a fragmentação disciplinar que ainda subsiste na academia. Para o autor, “o pensamento que

citado projeto recepciona como objetivo geral: reconhecer, analisar e difundir o potencial inovador e criativo de escolas do Estado do Tocantins e do Estado de Goiás. E a partir dos resultados da pesquisa desenvolver uma proposta de Escola Criativa e Inovadora para as escolas públicas dos referidos estados.

A ideia de pesquisar acerca de criatividade docente nos seduziu. Em primeiro lugar, porque nosso projeto de pesquisa contemplaria a identificação de uma escola criativa. Nunca tínhamos lido nada a respeito de organizações ou instituições criativas. Lado outro, aflorava-se a oportunidade de verificar que estratégias professores de Língua Portuguesa estariam desenvolvendo com vistas à inovação de sua prática, principalmente o que poderia ser considerado prática criativa no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

Causou-nos estranheza, entretanto, a noção que a academia ainda tem acerca de criatividade. Haveria, no âmbito das discussões sobre inovação curricular, um espaço para a ideia de escolas criativas? O que é criatividade? O que vem a ser um professor criativo? Tais perguntas, emaranhadas a tantas outras, nos emergiam, em sala de aula, corredores ou eventos, quer por parte de nossos pares ou de alguns formadores, acompanhadas de uma certa quantia de espanto; às vezes de incredibilidade.

De qualquer modo, o que resta de muito das indagações a respeito é que falar em estratégias criativas em sala de aula, falar sobre criatividade docente é discorrer sobre algo fantasioso, prática irreal. Alguns utilizam como obstáculo maior as condições de trabalho em que se encontram a maioria de nossos professores da educação básica, mas o que percebemos, nas entrelinhas, é que os argumentos acabam por julgá-los incapazes de, efetivamente, criar, inovar em seu ofício.

Esse pensamento negativo – por vezes pessimista – em relação à criatividade docente, acreditamos, nada mais é do que uma das heranças do paradigma tradicional de ensino, no qual o professor tem a função de transmitir saberes escolares. É, para muitos formadores, um mero agente que executa projetos, cumpre às riscas o que lhe impõe o currículo, o profissional que, a exemplo de seus alunos, acaba tendo uma função passiva no processo ensino-aprendizagem. É o professor que não saberia como distinguir língua e gramática,

dá origem à RIEC é resgatar, reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo das instituições educativas que já vêm experimentando novas formas de desenvolver o currículo sobre a base de valores, potenciais e capacidades humanas”.

gramática e nomenclatura. É o professor que não saberia ir além da decodificação, das questões de leitura que acompanham seus respectivos textos. Desse modo, ainda que muitos formadores falem em encaminhamentos que possam inovar as práticas escolares, o que temos é a inovação do discurso e não práticas que consubstanciem novas e efetivas respostas às demandas da educação básica.

Não raras vezes, discursos que negam espaço à criatividade docente nos remetem ao entendimento de que, para muitos formadores, a educação básica se encontra condenada a um eterno caos, que é visto a distância pela academia, a qual faz sua parte formando um arcabouço teórico para que, supostamente, o aluno-mestre coloque em prática quando em serviço. De igual modo, os professores em serviço, em sua maioria, demonstram renegar o discurso acadêmico inovador e, em face das condições reais de trabalho, dentre tantos outros aspectos que emergem contra os seus anseios de mudanças, são conduzidos à inércia.

Com essa postura, universidade e escola continuam de costas viradas às transformações por que passam o início do terceiro milênio. Mudanças de ordens diversas têm trazido novas formas de ensinar e aprender, redimensionando as noções de conhecimentos, assim como as de sujeito que ensina e as de sujeito que aprende. Esse novo modo de pensar o processo ensino-aprendizagem tem decorrência na mudança paradigmática que ora se instala, como demonstraremos neste trabalho.

Retomamos, agora, o recorte em epígrafe, trabalho exigido pela disciplina Linguística Geral, ainda no primeiro período da graduação. Deveríamos fazer contrapontos entre o que os estudos linguísticos denunciavam e o que representava o ensino de gramática tradicional. O que se constatou foi um distanciamento entre sábios, quer da educação básica quer da educação superior. E esses sábios se fazem em excesso, dado os discursos de inovação que circula em ambas as esferas de ensino. É como se todos tivessem o antídoto, mas ninguém conhecesse a cobra.

Que a teoria tem criado sábios, todos nós sabemos. Nossos esforços, nesta pesquisa, movem-se na direção de constatar, nas salas de aulas de Língua Portuguesa, a existência de sábios-guerreiros, sejam eles forjados pelos próprios desafios de sua prática pedagógica, sem se entrincheirar no discurso acadêmico, quer forjados no esforço de transpor, às suas aulas, o que preconiza a teoria, por mais que isso possa parecer, na maioria das vezes, utopia. Entendemos por sábios-guerreiros aqueles sujeitos que não sendo unicamente “sábios” – e por isso não se

conformam ao discurso -, agem, lutam, combatem práticas obsoletas, equivocadas ou mesmo preconceituosas, que, através dos tempos, mostraram-se divergentes aos anseios das ações de ensinar e de aprender. Entendemos por sábios-guerreiros professores que, apesar das condições de trabalho e outras formas que oprimem o seu ofício, buscam fazer a sua parte, desenvolvendo estratégias que possam inovar a sua prática, reencantar a educação.

Isso considerado, tomamos por **objeto** indícios de práticas educativas criativas no ensino de Língua Portuguesa. Propusemo-nos a investigar indícios de estratégias criativas em razão do momento de transição paradigmática que ora vivenciamos. De um lado, velhas abordagens, fundamentadas no paradigma tradicional de ensino; de outro, novos enfoques, que emergem pelo advento do paradigma educacional emergente. Entre uma coisa e outra, o professor busca formas de situar a sua prática pedagógica, principiar inovações em seu ofício.

Em decorrência, assumimos como **objetivo geral** de nossos trabalhos “analisar práticas efetivadas por professores de Língua Portuguesa de uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, avaliando a existência de indícios de criatividade”. Quanto ao que estamos entendendo por criatividade, esta se define como “o potencial humano para gerar ideias novas dentro de um marco de valores e comunicá-las” (TORRE, 2012, p. 66). Trata-se de um potencial não exclusivo de pessoas individualmente, mas extensiva, de igual forma, a grupos humanos, organizações, comunidades inteiras. Daí resulta por que a escolha de nossa escola-campo condicionou-se à valoração do seu grau de criatividade.

Aprovado o nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins - UFT, encontrávamos outra vez no ambiente escolar, agora não mais como estagiário de curso de graduação, mas como acadêmico de um curso de mestrado, na condição de pesquisador, com inquietações e responsabilidades ainda bem maiores.

No que tange à organização, nossa pesquisa divide-se em cinco capítulos. No capítulo introdutório, lançamos olhar retrospectivo sobre nossa vida escolar, colocando em *zoom* práticas de leitura por nós vivenciadas. À medida que clarificamos alguns pontos de nossas experiências leitoras, fomos, aos poucos, justificamos o título do nosso trabalho. Em seguida, apresentamos o objeto e o objetivo geral de nossa investigação, distinguindo brevemente a concepção de criatividade à qual nos filiamos.

No segundo capítulo, nossas reflexões recaem sobre as teorias que balizam nossos trabalhos. Nesse sentido, apresentamos as concepções de paradigma ecossistêmico, transdisciplinaridade, ecoformação, leitura e gramática, interrelacionando-as, com vistas a explicitar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, à luz do enfoque sociocultural de criatividade. No âmbito dessa incursão, destacamos características que definem professores como agentes criativos e inovadores.

No terceiro capítulo, colocamos sob enfoque o percurso metodológico de nossa pesquisa. Nesse sentido, são explicitados os critérios adotados tanto para a escolha da escola-campo quanto para a seleção dos participantes de nossa pesquisa. De igual forma, destacamos os fundamentos metodológicos assumidos para o desenvolvimento dos nossos trabalhos, com descrição das técnicas e instrumentos utilizados no processo de geração de dados.

No quarto capítulo, procedemos à análise e discussão dos dados. Em um primeiro momento, focalizamos os dados gerados a partir da aplicação dos questionários quanti-qualitativos. No momento seguinte, os resultados obtidos com a aplicação desses instrumentos são confrontados com o que fora observado em sala de aula, associado ao que registramos em entrevistas realizadas com nossas colaboradoras.

Por fim, as considerações finais, as quais são reconhecidas por nós como transitórias, inacabadas, em aberto. Procuramos, em nossas análises, distanciar-nos da condição de sábios, daqueles que trazem nas palavras as respostas para as inquietações de nossos professores e professoras. Optamos pela postura colaborativa, como tantos outros pesquisadores que objetivam somar esforços aos projetos de renovação das práticas escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CRIATIVIDADE: revisitando conceitos

Precisamos redescobrir como mudar, a fim de renovar a nossa capacidade de solucionar problemas de maneiras originais e satisfatórias, em lugar de persistir na imitação e na aceitação passivas (RICE, 1970).

Neste capítulo, nossas considerações focalizam os fundamentos teóricos que balizam nossa pesquisa. Nesse sentido, o mesmo encontra-se dividido em cinco seções. Reportemo-nos à primeira delas. Após apresentarmos algumas das crenças em torno do ato criativo, a forma como o senso comum concebe a ação criativa, colocaremos em destaque três abordagens recentes no âmbito dos estudos sobre a criatividade: a Teoria do Investimento em Criatividade, de Sternberg, o Modelo Componencial da Criatividade, de Amabile, e a Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi. Por fim, aportaremos nossas reflexões sobre a perspectiva *sociocultural* de criatividade, de Saturnino de la Torre, a qual elegemos como âncora em nossos trabalhos.

Criatividade deriva de *creare*, termo latino que significa fazer, em associação a *krainen*, termo grego que significa realizar. O cuidado com o que se faz e como pensar e produzir nasce dessa junção, esclarece Oliveira (2007), em visita a considerações de Wechsler (2002). No mesmo trajeto, a autora toma por empréstimo afirmações de Uano (2002), para nos dizer que, conquanto tenha sido utilizado com diferentes níveis de extensão e profundidade, não há ponto pacífico sobre a definição do referido termo. Movendo-se um pouco mais, detém-se a palavras de Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner (1994), informando-nos que criatividade é palavra que se pronuncia em toda parte, com significados diversos, mas todos sem suficiência de clareza.

Mais precisamente com o discurso de Guilford, então presidente da Associação Americana de Psicologia, na década de 1950, é que pesquisadores ajustaram suas lentes sobre esse tema, focalizando diversos aspectos relativos à

criatividade, como esclarece Alencar (1995). Durante a primeira metade do século passado, diz a autora, psicólogos lançavam suas preocupações ao conceito de inteligência⁶, em suas análises acerca dos processos de pensamento. Supunham que os aspectos do funcionamento mental pudessem ser suficientemente explicados a partir do referido conceito, sendo que, ali, a criatividade não inspirava especial atenção. A esse respeito, Sternberg (2005) assinala que

o campo da criatividade estava praticamente sonolento quando Guilford (1950) acordou-o mais de meio século atrás, com um discurso presidencial à Associação Americana de Psicologia. Ele apontou, corretamente, que havia lamentavelmente pequena pesquisa sobre criatividade em relação à importância de tal pesquisa para o campo da psicologia (STERNBERG, 2005, p. 370)⁷

Guilford, ao denunciar o relativo abandono em que se encontravam as investigações empíricas acerca do processo criativo, observa Alencar (1995), abre caminho para um crescente movimento de atenção e intensa pesquisa sobre o tema, cujo foco recai, dentre outros, sobre as características dos indivíduos altamente criativos. Tais características, assim como a forma com que surge o produto criatividade, encontraram-se, através do tempo, sob a predominância de várias ideias preconcebidas, esclarece Alencar (1995). Uma delas relaciona criatividade a um dom divino, não sendo possível ensiná-la ou implementá-la no indivíduo. Outra ideia percebe a criatividade como uma questão de tudo ou nada: ou a pessoa é criativa ou não é criativa. Não há, nesse sentido, o reconhecimento de diferentes graus de criatividade.

Entendimento outro, diz a autora, associa criatividade a um lampejo de inspiração, como um toque de magia, cuja ocorrência não admite razão explicável. Também frequente é a associação entre alta criatividade e desajustamento e loucura. Conflitos inconscientes, na busca de ajustamento à vida, seriam fator decisivo na emergência da ação criativa. Há, ainda, o pensamento que condiciona a criatividade aos fatores intrapessoais. Sob esse prisma, a sociedade como um todo não exerce influência sobre os processos criativos.

6. Wechsler et al. (2010, p. 248) registram que as controvérsias sobre as possíveis relações entre criatividade e inteligência existem há mais de 40 anos. As autoras, nesse sentido, limitam-se a afirmar que 'a criatividade pode ser encontrada em qualquer nível de inteligência'.

7. The field of creativity was practically somnolent when Guilford (1950) woke it up more than half-a-century ago with a presidential address to the American Psychological Association. He pointed out, correctly, that there was pitifully little research on creativity relative to the importance of such research to the field of psychology. Esta e demais traduções estão sob nossa responsabilidade.

Com o desenvolvimento de investigações acerca de inúmeros aspectos relacionados à criatividade, lembra a autora, muitas dessas ideias perderam a validade. Sob o propósito de compreender e explicar o fenômeno do processo criativo, desenvolveram-se diversas abordagens teóricas sobre criatividade, como a Teoria do Investimento em Criatividade, de Sternberg e Lubart, o Modelo Componencial da Criatividade, de Amabile, e a Perspectiva de Sistemas, de Csikzentmihalyi, que se destacam entre as teorias mais recentes, conforme pontuado nas páginas seguintes por Oliveira (2007), em paráfrase a considerações de Wechsler (2002).

Com o advento das abordagens sistêmicas, em anos recentes, a criatividade passou a ser concebida como um fenômeno sociocultural. A expressão criativa, portanto, deriva-se de uma complexa rede que se forja a partir da interação entre as variáveis do indivíduo e da sociedade. Dentre essas teorias tem destaque o modelo componencial da criatividade, elaborado por Amabile. Conforme propõe a autora,

na teoria componencial, as influências sobre a criatividade incluem três componentes intraindividuais: habilidades relevantes de domínios (experiência no domínio ou domínios relevantes), processos criativos relevantes (o processo cognitivo e de personalidade contribui para o novo pensar) e motivação às tarefas (especificamente a motivação intrínseca para exercer, na atividade de interesse, o prazer ou um sentimento pessoal de desafio). O componente exterior ao indivíduo é o ambiente circundante - em particular, o ambiente social (AMABILE, 2012, p. 03).⁸

As habilidades relevantes de domínio incluem conhecimento, experiência, habilidades técnicas e inteligência. Os processos criativos relevantes, por sua vez, incluem o estilo cognitivo e características de personalidade favoráveis à independência e a novas perspectivas sobre os problemas. A motivação intrínseca à tarefa, por fim, apresenta-se como a paixão, a motivação para realizar uma tarefa ou resolver um problema considerado interessante, pessoalmente desafiador ou satisfatório.⁹

8. In the componential theory, the influences on creativity include three within-individual components: domain-relevant skills (expertise in the relevant domain or domains), creativity-relevant processes (cognitive and personality processes conducive to novel thinking), and task motivation (specifically, the intrinsic motivation to engage in the activity out of interest, enjoyment, or a personal sense of challenge). The component outside the individual is the surrounding environment – in particular, the social environment.

9. Domain-relevant Skills include knowledge, expertise, technical skills, intelligence. Creativity-relevant Processes include a cognitive style and personality characteristics that are conducive to independence and taking new perspectives on problems. Intrinsic task motivation is passion: the

A teoria do investimento em criatividade, de Sternberg e Lubart, por seu turno, compreende a criatividade enquanto constituída de seis fatores: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental, cuja interrelação não permite que sejam analisados isoladamente. Sternberg (2012) esclarece que,

de acordo com essa teoria, as pessoas criativas são aquelas que, metaforicamente, estão dispostas e qualificadas a comprar barato e vender caro no campo das ideias. Compram com descontos os meios para buscar ideias que são desconhecidas ou estão em desuso, mas que têm potencial de crescimento (STERNBERG, 2012, p. 5).¹⁰

Frequentemente, quando apresentadas pela primeira vez, essas ideias encontram resistências, acentua o autor. O indivíduo criativo, todavia, persiste em face dessa resistência e, eventualmente, as vende a preço alto, movendo-se, então, para a próxima ideia, seja ela nova ou impopular. É dessa forma que se adquire o hábito criativo.¹¹

Por fim, a Perspectiva de Sistemas, apresentada por Csikzentmihalyi, recepciona estudos que focalizam os sistemas sociais. A criatividade, nessa abordagem, não tem origem simplesmente no pensamento do indivíduo, mas na interação dos pensamentos pessoais e o contexto sociocultural, constituindo-se, nesse sentido, como um fenômeno sistêmico e não individual. Conforme entende o autor,

Criatividade é resultado da interação de um sistema constituído por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz novidade para o domínio simbólico e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação (CSIKZENTMIHALYI, s/d, p. 1).¹²

As culturas são constituídas por uma variedade de domínios: música, matemática, religião, várias tecnologias e assim por diante. Não é diretamente na

motivation to undertake a task or solve a problem because it is interesting, personally challenging, or satisfying.

10. According to this theory, creative people are ones who are willing and able to metaphorically buy low and sell high in the realm of ideas. Buying low means pursuing ideas that are unknown or out of favor, but that have growth potential.

11. Often, when these ideas are first presented, they encounter resistance. The creative individual persists in the face of this resistance, and eventually sells high, moving on to the next new, or unpopular, idea. In other words, such an individual acquires the creativity habit.

12. Creativity results from the interaction of a system consisting of three elements: a culture that contains symbolic rules, a person Who brings novelty into the symbolic domain, and a Field of experts who recognize and validate the innovation.

cultura que as inovações repercutem suas contribuições criativas, mas em um desses domínios.¹³

Csikszentmihalyi (1999), agora retomado por Alencar e Fleith (2003), ao admitir como essenciais as forças sociais, culturais e pessoais como baliza à explicação do fenômeno da criatividade, denuncia que, geralmente, os estudos sobre a ação criativa têm negligenciado tais forças. Propõe, em face dessa negligência, mudança de foco nas pesquisas dessa temática, apontando para a necessidade de se abdicar da visão que percebe a criatividade olhando apenas para o sujeito, em benefício de uma ótica capaz de distinguir o sujeito como parte de um sistema pelo qual é influenciado. Dessa forma,

o quanto de criatividade existe em um dado momento não é determinado somente por quantos indivíduos originais estão tentando mudar os domínios, mas também por quão receptivo à inovação é o campo. Assim, no caso de alguém desejar aumentar a frequência de criatividade, pode ser mais vantajoso trabalhar ao nível dos campos do que ao nível dos indivíduos (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, citado por ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 06).

Considerando-se ser dessa forma a relação indivíduo/criatividade/campo, a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas condiciona-se aos recursos, reconhecimentos e oportunidades oferecidos pelo ambiente social. Daí por que afirmar que o processo criativo não resulta apenas de ações individuais, senão da co-autoria por parte de campos e domínios, concluem as autoras.

Em olhar retrospectivo sobre o percurso da pesquisa em criatividade, Torre (2005) constata que, desde os testes iniciais sobre a imaginação criadora, todas as pesquisas tiveram por característica comum o enfoque predominante psicológico. O autor compreende o ajustar de lupas sobre esse referente, visto que a Psicologia foi a que mais contribuiu para o esclarecimento do conceito de criatividade, mas adverte que tal enfoque põe sob *zoom* o lado pessoal e individualista do ato criativo, em desfavor da nitidez dos fatores de índole histórica, sociocultural e interativa ali imbricados.

Ainda segundo o autor, as teorias psicológicas explicam a criatividade a partir das ações e processos intrínsecos, que são próprios dos indivíduos e por estes suscetíveis de modificações em face da ação pessoal ou social. Derivadas de

13. Cultures are made up of a variety of domains: music, mathematics, religion, various Technologies, and so on. Innovations that result in creative contributions do not take place directly in the culture, but in one of such domains.

enfoques mais amplos, as teorias psicológicas recepcionam o comportamento humano em geral e o aprendido em particular. Não são, entretanto, teorias específicas, antes interpretações do processo criativo como fenômeno que espalha raízes pela pessoa e pelo comportamento humano. O que se põe em análise, à luz desse entendimento, é, em especial, o processo e o indivíduo, e não o meio ou o produto. A criatividade, portanto, explica-se mediante mecanismos de associação, inerentes às nossas interpretações associativas e comportamentais.

Torre (2001) afirma que uma das preocupações em torno do termo criatividade tem sido sistematizar e delimitar o seu complexo e indeterminado território conceitual, mas entende que a única maneira de avançar a questão é abordá-lo de uma forma rigorosa e sistemática. Assim, o autor propõe a definição de criatividade a partir de um *enfoque sociocultural*. Admite, nesse sentido, que sua contribuição teórica coaduna-se com aquela desenvolvida por Csikszentmihalyi, sendo que dentro desse marco teórico é que se encontra situada a sua insistência em privilegiar a dimensão social da criatividade.

O enfoque sociocultural, da forma proposta por Torre (2012), compreende o ato criativo a partir da interação que se desenvolve entre as condições socioculturais, contextuais e pessoais dos atores que decidem pôr em curso um projeto de mudança, constituindo-se, por isso, um processo integrador, colaborativo e estratégico. Para o autor, criatividade pode ser definida, nesse quadro conceitual, como “o potencial humano para gerar ideias novas dentro de um marco de valores e comunicá-las” (TORRE, 2012, p. 66). Trata-se de um potencial não exclusivo de pessoas individualmente, mas extensiva, de igual forma, a grupos humanos, organizações, comunidades inteiras.

Nas organizações, aqui compreendidas como coletividade organizada de pessoas, o conceito de criatividade aplica-se quando estas comportam as qualidades que se atribuem a uma pessoa criativa. Fala-se, nessa perspectiva, em “organizações e instituições que aprendem, que mudam, que geram cultura, que possuem climas propícios à criatividade: falamos de saúde de uma organização e de valores de uma empresa” (TORRE, 2012, p. 67).

Há que atentar-se, porém, ao fato de que não se admitem como criativas as propostas ausentes de valores, esvaziadas de ética, manipuladoras ou, ainda, aquelas que não tenham sido comunicadas, adverte o autor. Em decorrência, a essência da atividade criativa pressupõe três condições:

- a) Potencial ou capacidade;
- b) Geração de algo novo, pertinente com os valores;
- c) Comunicação ou expressão da dita ideia, realização ou proposta (TORRE, 2012, p. 66).

Potencial é assumido, nesse enfoque, como energia que, em sentido construtivo, transforma, evolui e melhora, seja em âmbito pessoal, comunitário ou social. A criatividade, nesse sentido, não deve ser tomada como mera atividade original, uma raridade, uma extravagância, tampouco sinônimo de esnobismo. O resultado dela advindo deve encontrar congruência com os valores da comunidade à qual se direciona. A ação criativa, entretanto, que, de uma ou de outra forma, não se manifesta, que não se expressa, tem igual importância que uma palavra sem sentido, um caminho sem destino algum.

A palavra *criativi-dade*, em sua acepção morfológica, a exemplo de outras terminadas em *dade*, denota a qualidade genérica atribuída aos indivíduos *que têm o poder ou posse de*. Torre (2005), a partir desse entendimento, visualiza a criatividade enquanto permeada pela imaginação, pela possibilidade e pela geração de novas ideias ou realizações, rejeitando, assim, a postura daqueles que a concebem como “criação”, como “produto” novo ou útil, simples ato consumado. Distingue, então, o indivíduo Criador do indivíduo criativo. Aquele se define por manifestar sua capacidade de realizações valiosas. Este se define por possuir energia potencial necessária às transformações pessoais em seu ambiente.

Toda situação de mudança, entretanto, seja grande ou pequena, implicada em um processo criativo e inovador, parte da tomada de consciência (TORRE, 2012). A consciência, conforme propõe esse autor,

é o foco no qual encontram sentidos as ações que se levam a cabo. Um problema começa a sê-lo desde o momento em que tomamos consciência de que determinada situação nos incomoda e precisamos fazer algo para evitá-la. Um ato criativo começa com o impulso, porém somente quando tomamos consciência do que queremos é que colocamos em curso o processo (TORRE, 2012, p.101).

A consciência é, nesse sentido, o que se define como *a medida da existência das coisas para nós*. Algo do qual não se tem consciência, portanto, permanece esvaziado de consistência, de significado. O autor, no entanto, adverte que a consciência por si só não se faz suficiente à instauração de mudanças, transformações, inovações. A conversão de dado problema em ação criativa exige

peças com iniciativa, capazes de apresentar propostas concretas, de ir, portanto, além do que lhe apresenta a consciência. São as peças com iniciativa que fazem com que as organizações funcionem, avancem em seus projetos de inovação.

Insta distinguir criatividade de inovação. Alencar (1995), a esse respeito, observa que, embora muitas vezes os termos criatividade e inovação sejam utilizados como sinônimos, este adquire maior visibilidade em discursos de nível organizacional, enquanto aquele é comumente associado a ações de indivíduo e grupo de indivíduos. A autora, recorrendo à definição proposta por Weste e Farr (1990), assim nos apresenta o conceito de inovação:

Inovação – Introdução intencional, dentro de um grupo ou organização, de ideias, processos, produtos ou procedimentos novos para uma unidade, relevante de adoção e que visa gerar benefícios para o indivíduo, grupo, organização ou sociedade maior (WEST; FARR, 1990, citados por ALENCAR, 1995, p. 103).

A autora põe em **negrito** alguns pontos-chave dessa definição. O primeiro ponto diz respeito à associação entre inovação e o fator intencionalidade, que salienta a intenção orientada a benefícios. O segundo ponto refere-se a esses possíveis benefícios. De amplo alcance, os mesmos podem traduzir-se em crescimento de natureza individual, no qual se verifica maior satisfação pessoal, e crescimento de ordem grupal, atestado pela melhoria da comunicação interpessoal, além de benefícios em âmbito econômico. O terceiro ponto relaciona-se ao fato de a inovação não exigir que a ideia seja absolutamente nova, mas que seja nova ao contexto em que é adotada. A inexistência desses aspectos importa em admitir que nem toda mudança seja necessariamente uma inovação.

A inovação, entendida como fazer algo novo ou renovar algo, é, muitas vezes, confundida com o conceito de criatividade, diz Wechsler (2011a). De um lado, inovação, no âmbito organizacional, relaciona-se com a comercialização de uma nova ideia. De outro, o conceito de criatividade tem sido associado à geração de ideias novas, sem que se estabeleça uma preocupação utilitária em relação às mesmas, explica a autora, a partir de Botelho; Carrijo; Kamsaki (2007). Há que se reconhecer, entretanto, que “[...] criatividade envolve a realização de algo diferente e significativo, e que, portanto, a inovação deve ser vista como um subconjunto ou decorrência da criatividade”, afirma a autora, citando Wechsler (2011b).

Torre (2012), por seu turno, define inovação como “o processo de gestão de mudanças específicas (em ideias, materiais ou práticas do currículo) até sua consolidação, com vistas ao crescimento pessoal e institucional” (TORRE, 2012, p. 18 - parênteses do autor). Ainda conforme entende esse autor, a inovação constitui-se como *a projeção social da criatividade*, posto que o ato criativo, sob o enfoque sociocultural, deixa de ser patrimônio do indivíduo, para constituir-se como um bem partilhado por toda a sociedade, a exemplo do que ocorre com a educação, a saúde e a cultura.

O enfoque sociocultural, dessa forma, conclui o autor, possibilita ao conceito de criatividade adquirir amplidão, estendendo-o até o âmbito da natureza e do cósmico. Parte, então, de uma consideração que é humana para tornar-se uma de caráter evolutivo, o que só se torna exequível no espaço de um novo paradigma, o paradigma ecossistêmico¹⁴, cujas vigas encontram-se fincadas na abordagem transdisciplinar.

Terminadas essas considerações, insta destacar que assumimos, neste trabalho, o conceito de criatividade e de inovação sob o prisma sociocultural, da forma proposta por Torre (2012), visto postular a criatividade como potencial inato ao ser humano e passível de desenvolver-se mediante tomada de consciência e compromisso com iniciativas de mudança. A inovação tem aí emergência, na adoção de uma nova postura diante dos desafios. Significa dizer que muito das transformações advogadas para as práticas escolares passa pela reflexão/ação do professor, por seu entendimento acerca do que precisa ser feito e de sua função no processo de transição.

Ademais, e principalmente, as considerações apresentadas pelo autor se estendem a organizações e instituições, agora capazes de aprender, adaptar-se e inovar-se em face das demandas dos novos tempos. Esse pressuposto corrobora com o nosso propósito de identificar e descrever escola criativa, assim como nela identificar e descrever indícios de práticas educativas criativas, no caso, desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa.

Nas demais seções deste capítulo, procuraremos estabelecer relações entre transdisciplinaridade, criatividade e práticas de leitura, estendendo, por fim, nossas reflexões ao ensino tradicional de gramática. A transdisciplinaridade não será por

14. Na seção 2.3, será apresentado o paradigma ecossistêmico.

nós assumida apenas como uma nova forma de se pensar a interrelação entre as disciplinas, mas como um novo olhar que se lança à relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a natureza, o que tem ressonância na forma como se relacionam os sujeitos implicados em ações de ensino e de aprendizagem.

Nas atividades de leitura - agora não mais sinônimo de decodificação, mas de produção de sentidos -, o enfoque transdisciplinar abre espaço a uma concepção de língua enquanto prática interativa, ação entre interlocutores, redimensionando-se, por conseguinte, as noções de autor, texto e leitor. Sujeito ativo nessa interação, o aluno movimenta-se da imbricação texto-sujeitos a seus conhecimentos prévios e vice-versa, (re)significando-os, construindo sentidos, o que incide na sua forma de portar-se diante de si mesmo, do outro e da própria vida.

No âmbito desse entendimento, a criatividade docente, porque de orientação transdisciplinar, deriva de uma nova postura do professor diante do aluno e do conhecimento. Nesse sentido, estratégias criativas, face às demandas do ato de ler, são desenvolvidas em um clima dialógico no qual o aluno compreende-se parte da construção de conhecimentos. Porque conectando os conteúdos escolares à realidade, o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

2.2 CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Na educação, a descoberta do sentido da vida passa pelo conhecimento e, logo, pela liberdade humana para viver a criatividade. (DITTRICH, 2011).

Nesta seção, relacionamos criatividade à prática docente. Nossas reflexões partem do fato de que as pesquisas sobre criatividade em âmbito escolar têm privilegiado como perguntas de pesquisa aspectos concernentes ao aluno, subdimensionando a importância da criatividade docente no processo de inovação das práticas escolares. Nesse sentido, com o intuito de melhor compreender características que podem definir um professor como um agente inovador, procederemos à catalogação de alguns dos traços comuns à conduta do professor criativo. Do mesmo modo, explicitaremos que, se aplicado o conceito de criatividade

às organizações e às instituições, nelas identificaremos qualidades que se atribuem a uma pessoa criativa. Sob esse entendimento, as escolas deixam de ser meras transmissoras de informação para tornar-se instituições que crescem tanto para dentro quanto para fora, a partir do reconhecimento das potencialidades de seus componentes.

O início do terceiro milênio vem acompanhado de mudanças de natureza científica, tecnológica, social e formativa - para citarmos algumas -, com incidência em todos os âmbitos de nossas vidas, observa Torre (2012). Nesse cenário que se firma, para utilizarmos palavras de Tindó (2012, p. 356), “o conceito, a importância e a aplicabilidade da criatividade estão começando a alargar ao horizonte”. Em complemento a essa afirmação, Torre (2012) assinala que vivemos em uma época em que a criatividade marca a diferença entre a estagnação e as ações inovadoras. É a época na qual as instituições educativas não podem continuar como meras estruturas burocráticas, facilitadoras de serviços.

Em exame à literatura especializada, Nakano e Silva (2012) constatam que, face à sua importância para o desenvolvimento pessoal, a criatividade é tema que tem mobilizado o interesse de pesquisadores de diferentes áreas, dentre elas a psicologia, a educação, a filosofia e as artes. As investigações têm focalizado, em especial, quatro aspectos: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo, posto que a realização pessoal e profissional do indivíduo encontra-se associada à interação desses fatores.

Em incursão similar, Alencar e Mariani (2005) acentuam que as pesquisas sobre criatividade no contexto educacional distinguem o professor, em sua condição de responsável maior pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como sendo de essencial importância para o incentivo à criatividade de seus alunos. A primeira autora pontua que, nos estudos desenvolvidos no Brasil, assim como em tantos outros países, ênfase maior tem sido dispensada a alunos do ensino fundamental (ALENCAR, 2002).

Representativa da pesquisa brasileira sobre criatividade em âmbito escolar, Alencar (2007) enumera o que, na mais de três décadas de investigações, suas inquietações têm privilegiado enquanto perguntas de pesquisa, das quais destacamos:

- a) São os professores capazes de identificar os seus alunos mais e menos criativos?

- b) Quais são os atributos e características de alunos que se destacam por suas habilidades criativas?
- c) Quais são as características do aluno ideal segundo os professores?
- d) Qual a percepção que os alunos têm de seu nível de criatividade?
- e) Qual o efeito de programas de criatividade em habilidades de pensamento criativo de alunos e professores?
- f) Quais as características do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade, segundo estudantes de pós-graduação?
- g) Que barreiras à promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento e expressão da capacidade de criar dos alunos são apontadas por professores de distintos níveis de ensino? (ALENCAR, 2007, p. 45-46).

Evidencia-se, a partir das questões de pesquisa acima catalogadas, a pouca incidência de investigações que elegem a própria criatividade do professor como objeto de análise. Indagações como as aqui apresentadas, todavia, não se mostram díspares daquelas que têm alicerçado pesquisas que, em outras partes do mundo, focalizam a atividade criativa no ambiente escolar. É a esse entendimento que chega a autora, ao revisitar estudos desenvolvidos em países como Estados Unidos, Rússia e Japão.

Torre (2008b, p. 84) em busca de uma descrição que pudesse compreender o comportamento do professor criativo, acolhe aquela proposta por Torrance (1976), por compreendê-la “a mais viva e próxima do espaço escolar”. Nas palavras deste autor, os professores criativos são aqueles que

aceitam as ideias dos alunos sem objeção e parecem incorporá-las mais facilmente ao curso da discussão. Da mesma forma, utilizam muitos exemplos estimulantes, apresentados de forma diversa. Lançam mão da lousa, de leituras pessoais dos alunos, do que se encontra nos quadros de aviso, de relatos (TORRANCE, 1976, citado por TORRE, 2008b, p. 84).

É também Torrance (1976), esclarece TORRE (2008b), que, em pesquisa com estudantes dos ensinos fundamental, médio e universitário, esboça traços que caracterizam o professor ideal. Sob a perspectiva discente, concluiu o estudo, o professor idealizado é exatamente o professor criativo, aquele que valoriza os jovens, preocupa-se com os mesmos e busca formas de ajudá-los, aquele que traz em sua conduta um espírito de entrega.

Em exame a estudos desenvolvidos por Torrance (1976) e Wessel (1969), entretanto, Torre (2008b) depreende que a criatividade pode manifestar-se nas mais variadas formas, não sendo adequado, portanto, fazer referência a traços únicos em se tratando do potencial criativo. As características atribuídas a pessoas criativas

abstraem-se de pessoas concretas, assim como das funções por elas desempenhadas. Professores, por exemplo, assimilam de formas adversas a sensibilidade aos problemas, a flexibilidade, a complexidade ou ruptura de convencionalismos.

Há que se considerar, por outro lado, que a ciência guia-se pela generalização e não pela individualidade. Tendo como ponto de partida tal entendimento, Torre (2008b) distingue traços comuns à conduta do professor criativo em suas funções educativas. Para tanto, o autor toma por empréstimo pontos desenvolvidos por Hollman (1975) e coletados por Heinelt (1979), os quais lhe permitem catalogar aquelas que seriam as principais dessas características:

Promove a aprendizagem por meio da descoberta: Não insiste tanto na transmissão de certos conteúdos 'absolutos' quanto em apresentá-los em forma de problema para que o sujeito ou educando chegue a eles com a ajuda do professor;

Incita à superaprendizagem e à autodisciplina: A prática e o exercício na gestão de conhecimentos facilitam as descobertas, mas requer do sujeito uma autodisciplina ou consciência de se exigir esforço;

Estimula os processos intelectuais criativos: Introduce em suas propostas exercícios de pensamento divergente e criativo. Não fica na mera dedução de conseqüências, mas se encarrega de cultivar as diversas operações intelectuais;

Diversifica o juízo: Nem a suspensão, nem o criticismo. Ambas as posturas são prejudiciais, por mais que em nossos dias o ensino seja enfocado como uma atividade crítica. É necessário manter as perguntas abertas durante algum tempo, antes de fechá-las com a resposta;

Promove a flexibilidade intelectual: A flexibilidade induz o aluno a variar em suas posições ou enfoques diante de um determinado problema. A flexibilidade como atitude e disposição lhe permitirá adaptar-se a situações diversas, modificar seu pensamento e aceitar as sugestões dos demais como sendo boas;

Induz à autoavaliação do próprio rendimento: Não se considera juiz exclusivo das realizações de seus alunos nem se torna 'guardião' das qualificações escolares. Permite e induz os próprios sujeitos a valorizar seus avanços;

Ajuda o aluno a ser mais sensível: A sensibilidade perceptiva, intelectual e emocional é a base de relações criadoras com o ambiente. Ao vivenciar as experiências, estas são recriadas. A pessoa sensível fica impregnada dos estímulos externos, que serão uma fonte de riqueza e inspiração interna;

Incita com perguntas divergentes: A pergunta, orientada pelo instinto de curiosidade, é um instrumento criativo. O tipo de pergunta feita tanto pelo professor quanto pelo aluno é um bom termômetro e indicador de atitude criativa. As perguntas incitantes despertam a curiosidade e a vontade de busca;

Aproxima à realidade e ao manuseio das coisas: Não fica na conceitualização da realidade, senão aproxima o aluno dela para que este a examine, observe, sinta e manipule, se for possível;

Ajuda a superar os fracassos: A vida é feita de inseguranças, revezes, fracassos e frustrações, irregularmente distribuídos entre os momentos de satisfação e sucesso. O professor criativo é consciente dessa realidade e educa para a superação;

Induz a perceber estruturas totais: O professor criativo não fica somente no exame parcial ou adicional dos fatos. Apresenta interrelações e visões de conjunto;

Adota uma atitude mais democrática do que autoritária: Rayans mostrou que existia uma correlação positiva entre o comportamento amistoso e condescendente do professor e a 'produtividade' dos alunos da escola primária. Na escola secundária, tal comportamento produtivo estava mais em consonância com a conduta estimulante do professor (TORRE, 2008b, p. 86-89).

Essas características, recomenda o autor, devem ser tomadas como linhas gerais no e para o delineamento da postura criativa em sala de aula. Os professores criativos devem apresentar, associada a esses traços, a capacidade de desenvolver no aluno atributos mais específicos da criatividade, como a originalidade e a inventividade, além daqueles próprios de sua dimensão atitudinal, como a sensibilidade e a tolerância. O professor criativo é, em vista disso, "aquele que deixa sua marca nos estudantes", orienta-nos Torre (2008a, p. 02). Essa marca traduz-se pela influência no modo de ser, sentir, pensar e fazer de seus alunos, neles despertando entusiasmo, autoconfiança, interesses e novas significações, não restringindo sua prática, por assim compreender, ao exercício de transmitir informações. A partir de B. Dapelo; R. Marcone (1994), o autor conclui que

o professor que realiza atividades criativas é aquele que tem um determinado tipo de personalidade criativa, sendo isso uma condição imprescindível para que o professor torne-se um facilitador no desenvolvimento do processo criativo (TORRE, 2008a, p. 02).

Nesse novo formato do processo de ensino e de aprendizagem, o ato de ensinar só tem razão de ser se em associação a uma tomada de consciência sobre o que essa ação realmente significa. Mais precisamente, se o ato de ensinar for compreendido como

um processo de conscientização por parte do docente sobre o que conseguir ou mudar (finalidade), a quem (sujeito), com base em que (conteúdo) e como conseguir (método). O educador que tem consciência dessas perguntas e as explica é o mais próximo a um profissional criativo (TORRE, 2012, p. 103).

Ensinar é, sobretudo e principalmente, uma atividade consciente a respeito do aluno, com vista à eleição de estratégias educativas mais adequadas,

complementa o autor. Aprender, por seu turno, pode ser definido como “um processo de tomar consciência das coisas novas que vamos adquirindo e que podemos fazer uso delas, isto é, transferi-las a contextos diferentes daqueles em que aprendemos” (TORRE, 2012, p. 102). A aprendizagem, no espaço dessa concepção, permite-nos perceber a relevância de atitudes, valores ou competências antes desconsiderados.

Torre (2009), em considerações que antecedem a esse entendimento, apresenta-nos a noção de aprendizagem criativa. Em conformidade com o que propõe esse autor, a aprendizagem criativa

refere-se ao conhecimento construído com a participação ativa do sujeito, desde seu planejamento até a sua interiorização. Caracterizada pela motivação intrínseca, encontra-se focada no aprendiz (TORRE, 2009, p. 07-08).

Nesse processo, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades do aluno, decorrentes de sua busca pessoal, têm como alicerce estratégias intencionalmente desenvolvidas pelo professor. Em decorrência, explica o autor, firma-se uma aprendizagem mais implicativa e, por isso mesmo, mais atraente e motivadora à luz das expectativas discentes.

A criatividade é, sem margem para dúvidas, a alma de estratégias orientadas à aprendizagem ativa, dinâmica, inovadora. O professor, nessa perspectiva, é um profissional competente em seu campo, capaz de analisar e resolver problemas, sugerir melhorias, promover inovações. Compreendendo assim, Torre (2009) enumera aquelas que seriam as principais características das estratégias didáticas criativas:

- a) *Planejamento flexível.* Embora haja o mito de que a criatividade baseia-se na espontaneidade, na livre expressão do aluno, o professor que quer usar uma estratégia criativa deve conscientizar-se de que a sua responsabilidade começa a partir do momento em que define os conteúdos e objetivos, assim como a forma de alcançá-los;
- b) *Adaptação contextual.* Os elementos como organização de espaço, tempo e distribuição, horário, número de alunos e o tipo de assunto desempenham um papel importante face à opção por uma ou outra estratégia;
- c) *Clima descontraído e gratificante.* O tempo é como o húmus da criança em casa. Na escola os alunos são cidadãos em cultura socialmente enriquecida. [...] um ambiente psicológico seguro e agradável, estimula mais ideias, pois nele encontra-se diluída certa a carga emocional (TORRE, 2009, p. 11-12).

Seguindo o caminho apontado por esse autor, Suanno, J. et al. (2011) visualizam que o professor criativo, aquele que busca a elaboração de estratégias didáticas inovadoras que possam, de fato, instaurar mudanças no processo de ensinar e de aprender, elegem como ponto focal o desenvolvimento das potencialidades do aluno, essenciais à construção de aprendizagens significativas. No edifício metodológico que aí se ergue, instala-se a democratização do saber, conduzido por trocas permanentes entre professor e aluno e nas quais este assume participação ativa no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de estratégias criativas deve, por esse motivo, tornar-se elemento constitutivo do planejamento docente, com vista à inovação contínua da prática pedagógica, orientam Suanno, J. et al. (2011). Tais estratégias guardariam íntima associação com os princípios e características da transdisciplinaridade. Em pesquisa desenvolvida pelos autores, resultou evidente a importância da criatividade no âmbito da abordagem transdisciplinar. Sob esse entendimento, afirmam que as práticas nas quais não se verificaram características da transdisciplinaridade não podem ser assumidas como práticas pedagógicas criativas.

Na educação, a abordagem transdisciplinar possibilita a ampliação do campo visual dos sujeitos implicados na dinâmica da relação educativa, possibilitando-os enxergar além do antagonismo da visão disciplinar, que tem se caracterizado pelas conjunções *ou/ou*. Permite-se, portanto, sob a ótica transdisciplinar, a percepção do visível no invisível, consoante afirmação dos autores. Entre o *que é* e o *que não é*, haveria um caminho do meio, o qual, uma vez construído sobre um processo dialógico, amplia o horizonte de possibilidades à construção de saberes. Do ponto de vista dessa escolha, dessa busca por um caminho alternativo, a transdisciplinaridade não rejeita o pensamento clássico, diz Nicolescu (1999), antes compreende como restrito o seu campo de aplicação.

A Carta da Transdisciplinaridade (1994, p. 164), em seu Art. 11, orienta-nos que “[...] a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento”, sendo que, no processo ensino-aprendizagem, devem estar incorporadas algumas cotidianidades da própria vida, dentre elas a convivência, o amor e a fé, segundo orientações de Velasco (2011). Em entendimento similar, Dittrich (2011) assinala que,

[...] nas relações educacionais, o respeito e a amorosidade para com o outro nas suas diferentes formas de perceber e entender os fenômenos do

conhecimento é imperativo para se viver a transdisciplinaridade. Numa educação que visa o pensar transdisciplinar, a criatividade como expressão legítima de um ser criador precisa, antes de tudo, ser entendida como processo na liberação de uma energia que é a emoção de amor criante para o desenvolvimento da razão transdisciplinar nas relações eu-outro-natureza-transcendência (DITTRICH, 2011, p. 110-111).

Nesse sentido, a autora afirma que o ensino inovador, localizado sob o prisma transdisciplinar, implica uma postura educativa dinâmica, aberta e flexível, na qual razão e emoção são assumidas como dimensões inseparáveis. É assim compreendendo que Torre e Zwierewicz (2011) advogam que a criatividade na prática docente, e, em decorrência, o desenvolvimento de estratégias inovadoras, não se vinculam, necessariamente, à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas pedagógicas. A inovação que se busca a partir do desenvolvimento de estratégias criativas é a inovação precedida da mudança de crenças, atitudes e visões, que reclama a tomada de uma nova consciência quanto às dimensões constitutivas do aluno.

Se aplicado o conceito de criatividade às organizações e às instituições, aqui compreendidas como coletividade organizada de pessoas, nelas identificaremos qualidades que se atribuem a uma pessoa criativa. Fala-se, nessa perspectiva, em “organizações e instituições que aprendem, que mudam, que geram cultura, que possuem climas propícios à criatividade: fala-se, a partir dessa compreensão, em saúde de uma organização e de valores de uma empresa” (TORRE, 2012, p. 67).

No que tange às características do processo e funcionamento de organizações e instituições criativas, Torre (2012) traz a destaque: o conhecimento de suas forças e debilidades; adaptação às condições do contexto; combinação de racionalidade e intuição; previsão de dificuldades e problemas; valoração das contribuições de seus membros e avaliação permanente, assim explicitados:

- a) *Conhecimento de suas forças e debilidades*: o autodiagnóstico deveria ser o ponto de partida do funcionamento de uma organização, de igual modo que a análise das necessidades é o passo primeiro para iniciar um plano de ação formativa;
- b) *Adaptação às condições do contexto*: a organização criativa sabe adaptar-se às condições do momento e derivar proveito das crises, graças às diversas potencialidades de seus membros, à confiança e metas assumidas coletivamente;
- c) *Combinação de racionalidade e intuição*: uma organização criativa dá entrada ao imprevisto, ao contextual, ao intuitivo. Existe uma combinação de razões e motivos, de construção racional e imprecisão emocional;

- d) *Previsão de dificuldades e problemas*: as dificuldades, problemas, conflitos, obstáculos e resistências são atributos específicos dos processos de mudança inovadores e criativos. Uma organização criativa há de contar com eles, porém ao mesmo tempo estar preparada para preveni-los e afrontá-los;
- e) *Valoração das contribuições de seus membros*: o reconhecimento é o melhor estímulo às ideias criativas. Uma organização criativa nutre-se de pessoas criativas, de pessoas que são capazes de expressar suas ideias. A ação mais nociva à criatividade é a crítica prematura;
- f) *Avaliação permanente*: a avaliação, a comprovação e a revisão permanentes são as características daquelas instituições e organizações que se orientam à inovação e à criatividade. De fato, o desenvolvimento organizacional não é outra coisa além desse princípio de avaliação e adaptação a necessidades e a contextos novos (TORRE, 2012, p. 74-77).

Para o autor, uma organização ou instituição criativa será aquela que, tendo como referência o princípio holístico, “[...] utiliza as potencialidades de seus componentes para gerar novos valores, climas positivos, projetos e inovações que permitam crescer tanto pra dentro quanto para fora” (TORRE, 2012, p. 64-65). Desenvolve, nesses termos, um clima de bem estar, de satisfação, haja vista ser esse o ponto de partida para uma maior implicação de seus membros diante de propostas inovadoras. Sob esse pressuposto, busca suscitar o que cada um deles tem de melhor, colocando, nesse processo, a criatividade pessoal como causa e efeito do crescimento profissional, social e institucional.

Nesse contexto,

As Escolas Criativas são aquelas que vão além do lugar de que partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem estar individual, social e planetário. São portanto, escolas que ajudam a **ser** (TORRE, 2009, citado por ZWIEREWICZ, 2011, p. 143, negrito no original).

Zwierewicz (2011, p. 144) acrescenta que a finalidade das escolas criativas é a de “[...] contribuir para uma educação atenta às necessidades presentes no século XXI, estimulando o desenvolvimento da consciência, de valores e da criatividade”. A autora, agora recorrendo a Torre e Zwierewicz (2009), assinala que, dentre as metas das escolas criativas, destaca-se a necessidade de consolidar uma escola que

- a) Prepare a partir da vida e para a vida;
- b) Parta de problemáticas reais mais que de temas justapostos;
- c) Priorize o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e ambiental sustentável;

- d) Estimule a formação de pessoas resilientes, socialmente empreendedoras e criativas, capazes de transformar as situações adversas em oportunidades para o bem estar da comunidade local e global (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, citados por ZWIEREWICZ, 2011, p. 144).

Conquanto Torre (2012) compreenda a escola como o espaço mais propício a tornar-se uma instituição criativa, Tindó (2012, p. 353) denuncia que “hoje poucas escolas são um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da criatividade”. Runco (2012), em análise dessa incongruência, assinala que a escola, cada vez mais, tem se eximido de apoiar, de fato, a ações criativas, de desenvolver o potencial criativo de nossos alunos, o que deriva, acreditamos, da ausência de apoio ao potencial criativo de nossos professores. Dito de outra forma, significa que “é realmente incrível que tenhamos aprendido tanto sobre como apoiar a criatividade, mas quase nada está sendo usado” (RUNCO, 2012, p. 352). As práticas escolares, conclui o autor, do ponto de vista da criatividade, não estão indo além do que prescrevem os discursos oficiais sobre inovação.

Por força de ideias preconcebidas acerca do ato criativo, o senso comum relaciona criatividade docente a práticas extraordinárias, por vezes até mesmo de realização impossível. Falar em estratégias criativas, em âmbito escolar, parece, muitas vezes, algo fantasioso, inclinado à irrealidade. Mas, se remontarmos ao que Torre (2008b) nos diz acerca da postura de professores criativos, veremos que criatividade deriva de atitudes elementares, como adotar uma postura mais democrática do que autoritária em sua relação com o aluno, ajudá-lo a ser mais sensível ou auxiliá-lo na superação de fracassos. Ou seja, inovações em sala de aula têm emergência na sensibilidade docente face às necessidades de aprendizagem do aluno, motivada por um preocupar-se com o outro, por um envolver-se, de fato, com a formação do ser humano.

Essa nova postura demanda do professor um olhar transdisciplinar, holístico e ecoformador sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, capaz de compreender o ser humano como uma totalidade que é, a um só tempo, individual, social e planetária. Nesse novo enfoque, o ensino de português não pode subsumir-se aos tradicionais objetivos de desenvolver no aluno as competências de *falar* e *escrever bem*, mas estendê-los a um falar/ouvir e escrever/ler no e para o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), ensino fundamental, 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), apontam para essa direção.

Consoante orientações do documento, o trabalho com a linguagem deve possibilitar ao aluno reflexões tanto sobre sua linguagem quanto ao seu lugar no mundo. Dentre os objetivos que as diretrizes acentuam a esse respeito, destacamos:

- a) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- b) Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- c) Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1998, p. 07).

Para a consubstanciação desses objetivos, afirmam os PCNLP (BRASIL, 1998), faz-se necessária uma profunda revisão dos métodos de ensino, o que implica o abandono de um estudo gramatical descontextualizado, em favor de perspectiva voltada à produção e interpretação de textos. A língua, nesse sentido, precisa ser assumida como atividade social, instrumento de interação e de intervenção, como proposto por Antunes (2009), mais especificamente, acreditamos, como uma atividade sociocognitivo-interacional¹⁵ (KOCH; ELIAS, 2011). Essa interação e intervenção, cremos, incide na forma como o homem se relaciona consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

As práticas de leitura, se compreendidas sob a concepção sociocognitivo-interacional, constitui-se como uma atividade de produção de sentidos, contribuindo, assim, com as ações interativas e interventivas no e para o mundo. Em recusa a leituras como reconhecimento/classificação de categorias gramaticais, assim como forma de certificação da leitura do autor ou mesmo do professor, a relação autor/texto/leitor postula um ato de ler como forma de refletir/redefinir as relações do homem diante de si, do outro e da vida. À luz dessa concepção, pois, desloca-se o foco da leitura, que ora incide sobre o texto, ora sobre o autor, à figura do leitor, agora considerado um sujeito que, em sua interação com o texto, constrói sentidos, assume posicionamentos diante do que lê. Redefine-se, por conseguinte, o lugar do

15. A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional será apresentada na seção 2.4.

professor, situando-o como provocador de compreensões, em renúncia à sua postura de dono ou mediador de leituras a serem impostas a seus alunos.

O desafio que se coloca ao professor, nesse sentido, é o de inovar-se a si mesmo para poder inovar a sua prática (DEMO, 2010). Isso importa, no conjunto de esforço por inovação, refletir, por exemplo, sobre o resultado de suas estratégias face às necessidades de aprendizagem do aluno. Dessa reflexão é que se pode chegar ao entendimento acerca das implicações de um ensino de língua ancorado na gramática normativa enquanto disciplina, conduzido sob o uso de abordagens que privilegiam a memorização e repetição de regras, o reconhecimento e classificação de nomenclaturas. De igual forma, pode-se chegar ao entendimento de que não se faz suficiente levar o texto à sala de aula, se mantidas tais abordagens. Pode-se chegar, sobretudo e principalmente, ao entendimento de que é possível sim uma prática docente criativa e inovadora.

O enfoque sociocultural de criatividade e inovação emerge nesse contexto, imbricado aos postulados de uma educação transdisciplinar, holística e ecoformativa, ao possibilitar os crescimentos pessoal, institucional e social. Criatividade aqui não se expressa por ações extraordinárias, mas, pelo contrário, por atitudes guiadas pela simplicidade, tolerância, respeito e solidariedade para com o aluno, o outro, que, no paradigma tradicional de ensino, tem sido excluído da produção de conhecimentos. Tais atitudes não subsistem fora das relações dialógicas, da efetiva interação professor/aluno. É nesse contexto que o sujeito que ensina demonstra seu compromisso com o desenvolvimento do sujeito que aprende, buscando formas de mobilizá-lo à aprendizagem. Esse compromisso representa ao professor a compreensão de que, no processo ensino-aprendizagem há muito a ser feito, sendo sua participação fundamental na e para a efetivação de mudança.

2.3 ENTRE, ATRAVÉS E PARA ALÉM DAS DISCIPLINAS

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar (Carta da Transdisciplinaridade, 1994).

Nesta seção, o foco de nossas considerações recai, principalmente, sobre o conceito de transdisciplinaridade. E dela falamos a partir do que propõem Nicolescu (1999) e D'Ambrosio (2012), que a colocam não apenas como o interperpassar das diferentes disciplinas, mas como uma nova forma de se pensar o homem, a sociedade e a natureza. Essa unidade, essa interdependência, buscamos demonstrar, é reconhecida por um novo modelo educacional, o *paradigma ecossistêmico*, que permite redefinir as funções do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, reconfigurando-se, desse modo, a construção do conhecimento. Veremos que, para isso, tal paradigma emerge associado não somente à transdisciplinaridade, mas também à ecoformação, que comporta uma nova forma de o homem pensar sua relação consigo mesmo, com o outro e com a própria vida. Forma-se, com isso, uma visão holística acerca das práticas escolares. Sendo assim, abordaremos, na sequência, as implicações dessa nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa.

Transformações de ordem diversa têm feito da atualidade um complexo de contínuas e variadas mudanças, observa Tejada (2012). E isso tem ocasionado o crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa época, o que resulta legítima a questão da adaptação a esses saberes, complementa Nicolescu (1999). O pensar disciplinar, porque reducionista e simplificador, não consegue dar respostas necessárias a esse grande desafio. No quadro de perspectivas emergentes, uma reflexão apropriada, diz D'Ambrosio (2012), nos remete a outro pensar: a perspectiva transdisciplinar.

A transdisciplinaridade é, então, apresentada por Nicolescu (1999) não somente como a abordagem capaz de romper fronteiras que se erguem pela redução e simplificação, mas, e sobretudo, qualificada à desconstrução da estrutura da pesquisa disciplinar, mantendo-se, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas:

A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 53 – itálico do autor).

Se movermos a atenção à etimologia do prefixo *trans*, veremos, a partir desse mesmo autor, que este possui a mesma raiz etimológica que a palavra três. E

“[...] ‘três’ significa ‘a transgressão do dois, o que vai além do dois” (NICOLESCU, 1999, p. 64, destaque do autor). A transdisciplinaridade é, sob esse olhar, a transgressão da dualidade que põe em confronto os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade, natureza/divino. A unidade aberta que abarca tanto o Universo quanto o ser humano é que torna possível o estatuto dessa transgressão, cuja abrangência manifesta-se por um espaço ilimitado de liberdade, de conhecimento e de amor.

D’Ambrosio (2012), entretanto, em sua obra *Transdisciplinaridade*, adverte-nos sobre os riscos de interpretações equivocadas acerca desse conceito.

A transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia. Nem uma nova metafísica. Nem uma ciência das ciências e muito menos uma nova postura religiosa. Nem é, como insistem em mostrá-la, um modismo. O essencial [...] repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicações e conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D’AMBROSIO, 2012, p. 09).

A recusa e, em decorrência, a eliminação da arrogância, da inveja e da prepotência, em privilégio de ações orientadas ao respeito, à solidariedade e à cooperação exige a efetivação de um pacto moral que envolva todos os agentes implicados em uma perspectiva de natureza transdisciplinar e holística, pontua o autor.

A visão holística da realidade, porque global, abarca tanto o horizonte das tradições como as conclusões mais recentes da ciência, exigindo, para isso, mudança radical nos níveis do saber e do fazer. O alargamento desse campo visual permite abrangência sobre aspectos sutis da realidade, desvelando a interação viva entre todas as coisas, a qual tem repercussões tanto no nosso ambiente quanto na tradução de nossos conhecimentos. D’Ambrosio (2012, p. 48), ao assim afirmar, enfatiza que essa nova visão busca enxergar, essencialmente, “uma unidade total da vida entre o homem, a natureza e o corpo cósmico”, tomando-se, como ponto de partida, o homem enquanto indivíduo imerso em uma realidade que é, a um só tempo, social e natural.

O pensar disciplinar, em seu modo de compreender a realidade, impõe impossibilidades à instauração de uma visão que compreenda o homem enquanto integrante de uma totalidade cósmica. O único espaço que se abre à integração, a

essa totalidade, é o seu desenvolvimento por etapa, começando por nossa integração pessoal, como indivíduo, o que importa superar, em especial, as dicotomias mente/corpo, consciente/inconsciente, material/espiritual, saber/fazer, constitutivos de um repertório por nós assumido como naturais. Superar dicotomias implica, em síntese, vencer o domínio do ser – substantivo – sobre o ser – verbo. Somente com essa definição do *eu*, tem-se a redefinição de nossas relações com o *outro*. Daí resulta a abertura de um caminho em se move uma nova forma de relação com o outro em suas diferenças, com a natureza e com o cosmos em sua totalidade. Essa é, conforme propõe o autor, a essência da ética da diversidade.

D'Ambrosio (2012) afirma que cabe à nossa espécie a responsabilidade de restabelecer, de assegurar a paz no mundo. Essa responsabilidade materializa-se por uma atitude ética que recusa uma realidade subordinada ao homem por força do conhecimento científico e tecnológico, em favor de outra que possa permitir ao indivíduo transcender sua existência. A essência dessa ética, que recusa a ilusão de que o homem domina e cria a realidade, resume-se em um comportamento pautado pelo respeito e pela solidariedade para com o outro.

Não se trata de uma 'ética da ciência' ou de uma 'ética da tecnologia'. Trata-se simplesmente de uma ética dos nossos tempos, que eu chamo de **ética da diversidade**. [...] a ação do cidadão – em particular do cientista e do educador – consiste, essencialmente, em ter o seu fazer acompanhado por essa ética (D'AMBROSIO, 2012, p. 57 – negrito do autor).

Os princípios básicos para a ética da diversidade, complementa o autor, são os seguintes:

- a) **Respeito** pelo outro com todas as suas diferenças;
- b) **Solidariedade** com o outro na satisfação de necessidade de sobrevivência e de transcendência;
- c) **Cooperação** com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum (D'AMBROSIO, 2012, p. 153 – negrito do autor).

O respeito, explica o autor, não deve ceder aos nossos anseios de manipulação, de modelar o outro conforme os nossos interesses ou mesmo à nossa imagem, tampouco respeitá-lo porque simplesmente o converti. A solidariedade, por sua vez, não se restringe à satisfação de suas necessidades materiais. Não basta, portanto, dar o pão. Há que se considerar o outro enquanto ser definido por uma totalidade corpo/mente/cosmo. A cooperação, por fim, tem igual significado que alimentar-se a si mesmo e, ao mesmo tempo, alimentar o outro. É a cooperação, em

sentido mais amplo, que torna possível a existência das espécies, e isso incide decisivamente em nossos modelos de comportamento.

A transdisciplinaridade, adverte Barnett (2005), não se institui por força de decreto ou de imposições de qualquer natureza. Ao contrário, desenvolve-se em virtude da tomada de decisão, mudança de atitude. Em ampliação a esse entendimento, Nicolescu (1999) explica que o rigor, a abertura e a tolerância são os três traços que fundamentam a *atitude transdisciplinar*¹⁶. O rigor, conforme proposto por esse autor, é, antes de qualquer coisa, o rigor da linguagem na argumentação, que emana do conhecimento vivo, interior e exterior ao mesmo tempo. A transdisciplinaridade é, por conseguinte e de modo simultâneo e indissociável, um corpus de pensamento e uma experiência vivida.

No que se refere à abertura, Nicolescu (1999, p. 132) afirma tratar-se do traço transdisciplinar que se institui pela “[...] aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível”. A abertura da transdisciplinaridade, implica, por sua própria natureza,

a recusa de todo dogma, de toda ideologia, de todo sistema fechado de pensamento. Esta abertura é o sinal do crescimento de um novo tipo de pensamento voltado tanto para as respostas quanto para perguntas. O sujeito é, ele mesmo, a pergunta abissal que assegura a permanência do questionamento (NICOLESCU, 1999, p. 133).

A recusa ao infundável questionamento, a certeza absoluta da resposta, são representativas de uma atitude sem trânsito pelas terras da transdisciplinaridade. A cultura transdisciplinar pode ser definida, em função dessa propriedade, como a cultura do eterno questionamento, constituinte e constitutivo por respostas que se admitem como essencialmente temporárias.

A tolerância, enfim, “resulta da constatação de que existem ideias e verdadeiras contrárias aos princípios fundamentais da transdisciplinaridade”, explica Nicolescu (1999, p. 133). Há, para o autor,

um problema de *escolha*. A transdisciplinaridade faz resolutamente a escolha evolutiva, mas somos obrigados a constatar a existência de uma escolha oposta à sua. A escolha involutiva implica no aumento das oposições binárias e antagonistas. O papel da transdisciplinaridade não é

16. Nicolescu (1999) esclarece que a expressão *Atitude transdisciplinar* foi cunhada na terminologia da transdisciplinaridade pelo grande poeta Roberto Juarraz, em 1991. Etimologicamente, significa *aptidão para manter uma postura*. Vista no horizonte transdisciplinar, distingue-se como a capacidade de manter uma orientação constante, imutável, não importando a complexidade que se apresente em dada situação.

lutar contra essa escolha, pois essa escolha oposta à sua também está inscrita na natureza do *sujeito* (NICOLESCU, 1999, p. 133 – itálico do autor).

Esforços despendidos contra a escolha involutiva, adverte o autor, concorrem, no final das contas, para que ocorra o fortalecimento da mesma, haja vista os níveis de ação da transdisciplinaridade e da antitransdisciplinaridade serem diferentes. O que compete à transdisciplinaridade é o reforço de sua própria escolha, demonstrando, *em ato*, ser perfeitamente realizável a superação do antagonismo gerado pelas oposições binárias.

São três os pilares do princípio epistemológico da abordagem transdisciplinar: os níveis de Realidade, o terceiro incluído¹⁷ e a complexidade, explica também Nicolescu (1999). Interessa-nos destacar o segundo pilar.

A lógica do terceiro incluído, esclarece o autor, pressupõe a existência de um estado T associado a um par de contraditórios (A, não A) do nível imediatamente vizinho. “O estado T produz a unificação dos contraditórios A e não A, mas esta unificação ocorre em um nível diferente daquele onde estão situados A e não A. Neste processo, o axioma da não contradição é respeitado” (NICOLESCU, 1999, p. 58). Em virtude da lógica do terceiro incluído, instaura-se amplo alcance sobre a teoria do conhecimento, pondo em suspeição a viabilidade de uma teoria fechada em si mesma, completa, definitiva. Significa, acrescentam Suanno, J. et al. (2011), que, ao questionar o princípio do terceiro excluído, a transdisciplinaridade recusa-se a fechar o conhecimento em classificações prévias, que se manifestam eivadas, na maioria das vezes, por um enfoque dicotômico, simplificador e racional.

É esse enfoque que mantém afastados o ensino e a vida, com seus problemas e possibilidades. Necessário então se faz que tenhamos a consciência de que o conhecimento fragmentado e, por isso, isolado da realidade, não nos permite condições de nela intervir. Significa dizer que nossas escolas não devem mais continuar como meras agências de transmissão de conteúdos, em desfavor de uma tomada de compromisso com as emergências planetárias (ZWIEREWICZ, 2013). A autora, face a esse entendimento, questiona: o que fazer nas instituições educativas? Em resposta à sua indagação, afirma que

17. O princípio do terceiro incluído contrapõe-se ao princípio do terceiro excluído, formulado por Aristóteles, no século IV a.C., e segundo o qual ‘entre A e não A (entre alguma coisa e sua negação) não pode existir uma terceira possibilidade: ou é uma ou é outra, não existem mediações entre essas duas posições’ (LUCKESI, 2003, p. 4). Não haveria, conforme esclarece Nicolescu (1999b) um terceiro termo T (T de ‘terceiro incluído’) que é ao mesmo tempo A e não A.

[...] não há nada a fazer que não seja fazer a diferença por meio da construção de propostas pedagógicas que se voltem para a realidade atual e futura e sejam capazes de nela intervir, amparadas por metodologias que possibilitem uma educação 'a partir da vida e para vida' [...] (ZWIEREWICZ, 2013, p.186, aspas no original).

Nesse sentido, continua a autora, a escola deve desenvolver meios de despertar no aluno a consciência sobre a realidade, fomentar reflexões e ações que possam desencadear mudanças, como o bem estar das pessoas, da sociedade e do ambiente. Para que ações dessa natureza se consubstanciem no espaço escolar, dizem Torre e Zwierewic (2011, p. 10, destaque dos autores), é preciso que se mude “[...] de um paradigma baseado no **ter** e possuir (conhecimentos, poder, finanças, domínio, controle, competências...)” para outro, “baseado no **SER**, nas dimensões pessoais, relacionais e transcendentais”.

Oportuno, então, retornarmos ao conceito de paradigma ecossistêmico, apresentado na seção 2.1 (Criatividade: revisitando conceitos). Esse novo paradigma, nas palavras de Torre et al. (2011), emerge associado aos conceitos de transdisciplinaridade e de ecoformação, constituindo e projetando um novo olhar sobre a geração de conhecimentos e sobre a prática educativa.

Um paradigma, assinala Kuhn (2007, p. 221), “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Dada a teoria, para ser aceita como paradigma, é essencial que pareça melhor que outras que com ela competem, não precisando, todavia, explicar todos os fatos com os quais se confronta, assinala o autor. Estabelecidos, os paradigmas passam a definir nossa forma de *ser* e de *estar*, materializando-se, dessa forma, como “[...] princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência” (MORIN, 2008, p. 15).

O paradigma tradicional, alicerçado em Descartes e Newton, baseia-se no conhecimento “objetivo”, passível de mensuração pela experimentação e na observação controlada. A experimentação (sensação) e a lógica matemática (razão) são assumidas, portanto, como critério de verdade, sendo esta dependente do conhecimento exterior e, por isso, existindo fora do sujeito. Há, nesse sentido, dois mundos: o mundo dos objetos, com relevância ao conhecimento objetivo, e o mundo do sujeito, um mundo intuitivo e reflexivo. É a primazia da razão sobre a emoção (MORAES, 2011).

À luz desse paradigma, diz a autora, divide-se para compreender, na medida em que, ao se decompor uma dada questão em outras mais fáceis, chega-se a um grau de simplicidade suficiente à resposta mais evidente. Nessa mesma claridade, tem-se estabelecida a dualidade entre matéria e mente, corpo e alma, ocasionando o exagerado culto à razão, em detrimento de outras dimensões do ser humano. Morin (2008, p. 111) acrescenta que, nesse modelo, por ele chamado de paradigma da simplificação (disjunção e redução), separou-se “para um lado, um domínio do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, e, para outro, o domínio da coisa na extensão, domínio do conhecimento científico, da medida e da precisão”. O estatuto da lógica binária, conclui Moraes (2011, p. 37), “teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano”.

O paradigma clássico da educação, com suas raízes fincadas na visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, já não se faz mais suficiente para explicar o momento presente da educação e tampouco para dar resposta às suas demandas e necessidades futuras. Sumarizando, Gadotti (2008, p. 77) afirma: “necessitamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta Terra”. Essa necessidade, explica Moraes (1996), deriva do fato de que

a nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a *existência de interconexões* entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo (MORAES, 1996, p. 61, *itálico da autora*).

Ergue-se uma nova realidade, impondo a responsabilidade de urgentes reposicionamentos em face da problemática educacional, “em especial, à premência de paradigmas em relação aos processos de construção e à organização do saber” (MORAES, 2013, p. 59). A autora, a esse respeito, faz referência ao paradigma educacional emergente, no qual o indivíduo é identificado como *holón*, um todo que se constitui de corpo, mente, sentimento e espírito. A esse novo modelo chama de *paradigma ecossistêmico*.

No paradigma ecossistêmico, a visão de sistema educacional, definido no paradigma tradicional como fechado, sendo a aprendizagem nele estruturada

conforme a eficiência e eficácia no processo de transmissão, agora se define como sistema aberto, o que implica reconhecer a existência de processos transformadores que, decorrentes da experiência, se manifestam como inerentes a cada sujeito e que dependem da ação e interação deste com outros sujeitos e com o meio. Nessa nova perspectiva,

[...] o professor aceita o indeterminado, as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema de feche. É o professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (MORAES, 2011, p. 100).

O aluno, à luz dos postulados do novo paradigma,

[...] é aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e emoções (MORAES, 2011, p. 84).

A educação, nesse novo referencial, é uma educação global, que comporta uma visão ecológica fundamentada no reconhecimento da interdependência dos indivíduos, da sociedade e da natureza. Porque holística, a educação inovada possibilita desenvolver, no aprendiz, a consciência quanto à existência de uma relação dialética entre as partes e o todo e de que a compreensão da diversidade do outro é essencial à compreensão do princípio da totalidade universal.

O novo paradigma, esclarece a autora, é *construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*. Construtivista porque assume o conhecimento como algo em inacabado processo de construção, por força da ação do indivíduo no mundo, de sua experiência sobre o objeto. Sociocultural na medida em que compreende *que o ser se faz na relação*, sendo a produção do conhecimento desencadeada na interação do sujeito com o mundo físico e social, alicerçado pelo contato com o outro e com sua realidade. Interacionista significa reconhecer homem e objeto como organismos vivos, ativos e abertos, cujo processo interativo traz implicações às relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto. A dimensão transcendente manifesta o intento de o indivíduo ir mais além, ultrapassar, superar, perceber-se integrante do universo, parte de um todo indivisível.

O paradigma ecossistêmico, no qual se veem ancoradas a transdisciplinaridade e a ecoformação, traz em suas águas chaves para a abertura das reformas educativas, compreendendo-se que uma reforma resulta da confluência ou mediação entre a utopia e a realidade, constituindo-se, por essa razão, como um projeto de execução complexa. Tais reformas, no ambiente desse entendimento, demandam que se assegurem como referentes os direitos inalienáveis dos seres humanos, a realidade social contextualizada, respeitadas as particularidades de cada comunidade, e os princípios que se manifestam no e com o citado paradigma (TORRE et al., 2011).

Entendida como expressão da transdisciplinaridade, a ecoformação permite enxergar a educação como referente dinâmico, interativo, ecossistêmico, de modo a situar o aluno como parte de uma totalidade que é social e, ao mesmo tempo, natural. A ecoformação, definem os autores, constitui-se como

uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza. O caráter de sustentabilidade só é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos (TORRE et al., 2011, p. 81).

Com o despertar dessa nova ação formativa, dizem os autores, tenciona-se o crescimento do indivíduo, colocando-o em interação multissensorial com o meio humano e natural, de modo axiológico, harmônico e integrador, buscando, com isso, romper as fronteiras do individualismo, do cognitivismo e do utilitarismo do conhecimento. Toma como ponto de partida o respeito à natureza (ecologia), a consideração ao outro (alteridade) e a transcendência da realidade sensível.

A ecoformação, continuam os autores, comporta, dentre outras, as seguintes características:

- a) Vínculo interativo com o entorno natural, social, pessoal e transpessoal;
- b) Desenvolvimento desde e para a vida, em todos os âmbitos e manifestações de maneira sustentável;
- c) Caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagem;
- d) Caráter flexível e integrador da aprendizagem;
- e) Primazia de princípios e valores meio ambientais que tornam a terra um ser vivo onde convergem os elementos da natureza, tanto vivos quanto inertes (TORRE et al., 2011, p. 61).

É nessa perspectiva que a ecoformação, ao comportar tais características, dizem os autores, converte *formação* em *ação relacional, contextualizada*. Ela traz um novo sentido à educação Transdisciplinar, para conectá-la, de fato, à vida, posto que, ao incorporar o lado emocional, permite reencantar a educação. A Transdisciplinaridade, sob esse enfoque, importa uma nova maneira de relacionar-se, pensar, sentir, agir, compartilhar e acreditar, o que permite espaço a uma educação vinculada à vida, ao cotidiano, aos valores humanos. Menos academicista, portanto.

A transdisciplinaridade, em nosso trabalho, é entendida em filiação a Nicolescu (1999) e a D'Ambrosio (2012), por compreendermos que a relação entre as disciplinas deve ser precedida da relação entre sujeitos. Em âmbito escolar, isso implica redefinições acerca do lugar do aluno nas práticas de ensinar e de aprender, indivíduo negligenciado no paradigma tradicional de ensino. Demanda reconhecê-lo como sujeito na construção de conhecimentos, sendo o professor, nesse sentido, mediador, coordenador, o agente dinamizador desse processo. O ensino e a aprendizagem são, a essa ótica, ações que se intercomplementam, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano.

O ensino de português, no âmbito do paradigma tradicional, tem sido marcado pelo estigma das dualidades certo/errado, norma culta/normas estigmatizadas, decodificação/produção de sentidos, dentre tantas outras. Uma educação de orientação transdisciplinar permite um novo olhar sobre tais questões, buscando percebê-las sob uma perspectiva global, holística, para transcendê-las e, dessa forma, possibilitar o desenvolvimento de estratégias voltadas à inovação da prática docente. Nas atividades de leitura, em consequência, o reconhecimento e a classificação de categorias gramaticais, assim como a decodificação do código escrito, cedem espaço a uma noção de língua enquanto interação, diálogo entre sujeitos, mediatizado pelo texto, o que coaduna com a concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional. O ato de ler, em função disso, adquire novo significado: produzir sentidos.

À lógica dessa concepção, as atividades leitoras retomam leituras outras, constitutivas e constituintes de experiências e conhecimentos do aluno, por ele mobilizados na e para a produção de sentidos. A criatividade docente reside, acreditamos, na habilidade de o professor desenvolver estratégias que transformem o ato de ler em novas formas de ver/estar no mundo. Porque desenvolvidas sob a

égide da concepção de língua como forma de interação, as experiências de leitura podem levar o sujeito à “[...] condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo” (ANTUNES, 2009, p. 44). O professor criativo é, portanto, aquele que conduz o aluno do mundo das palavras às palavras do mundo. Estabelecer conexões entre conteúdos escolares e a vida, sob um processo dialógico entre professor e aluno, é essencial nesse projeto.

O ensino tradicional de gramática, entretanto, continua a ser o grande óbice à inovação do ensino de língua materna. Nossos professores, em sua maioria, por força de razões diversas, que vão desde deficiências em sua formação ao próprio comodismo, não têm conseguido formas de superar a ordem vigente, na qual o ensino de língua e ensino de regras e nomenclaturas gramaticais são assumidos como sinônimos (PERINI, 2009). Nesse contexto, as atividades de leitura pautam ora pela decodificação, ora por incursões à procura de tais regras e nomenclaturas. De um modo ou de outro, negligencia-se espaço à negociação de sentidos, própria da relação entre leitor, texto e autor.

É sobre esse aspecto que recaem nossas reflexões: de um lado, o desenvolvimento de estratégias criativas em face da concepção de leitura como decodificação, desencadeadas à luz da perspectiva de leitura enquanto interação entre sujeitos: o autor e o leitor, agora estrategistas da linguagem; de outro, a forma como o ensino de gramática tem repercussões nesse processo. Sendo assim, na seção seguinte, apresentaremos a concepção de língua enquanto atividade sociocognitivo-interacional, na qual se inscrevem novas formas de definir os conceitos de leitura e, por essa razão, os de texto, autor e leitor. Em seguida, na última seção, teceremos considerações acerca da gramática normativa enquanto disciplina, com seus equívocos - e também preconceitos - responsáveis, em grande parte, pela estagnação do ensino de português.

2.4 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas

sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram a nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler (MARTINS, 2003).

Apresentaremos, nesta seção, as principais concepções de língua, trazendo acostadas a cada uma delas as respectivas noções de sujeito, autor, texto, leitor e leitura: língua como *representação do pensamento*, língua como *estrutura* e língua como *atividade sociocognitivo-interacional*, sendo esta a concepção que assumimos neste trabalho. Por assim ser, examinaremos seus fundamentos básicos, sob o propósito de demonstrar por que à luz desse enfoque, o leitor adquire papel ativo nas práticas de leitura, sendo, por isso, o ato de ler definido como atividade interativa altamente complexa de *produção de sentidos*. Em seguida, nossas atenções se movem à forma como concertam os postulados dessa concepção de língua e as orientações dos PCNLP - ensino fundamental, 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), assim como com os pressupostos de uma educação de orientação transdisciplinar, ecoformativa e holística.

O fragmento em epígrafe pertence à obra *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (2003), e compõe as considerações iniciais da autora sobre como e quando começamos a ler. Para a autora, quando o sujeito organiza os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade lhe impõe e de sua atuação sobre ela, quando começa a estabelecer relações entre suas experiências e tenta resolver os problemas que se lhe apresentam, estará então procedendo a leituras, as quais o habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Nesse sentido, o seu contexto pessoal apresenta-se como o ponto de partida para o aprendizado da leitura, sendo este, por isso, desencadeado e desenvolvido na interação com o outro e com o mundo.

Em razão da intertextualidade¹⁸, o recorte nos remete a reflexões de Paulo Freire (1989), em sua *A importância do ato de ler*. Na referida obra, o autor afirma que uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra, tampouco da linguagem escrita. Do modo assim compreendido, o ato de ler pressupõe que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

A leitura da palavra, da frase e mesmo do texto jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Ao contrário, a leitura da palavra deve ser a leitura da *palavramundo*, complementa o autor.

Registre-se que a obra acima tem sua primeira edição no primeiro ano da década de 1980, época em que teorias linguísticas chegavam aos cursos de Letras de universidades brasileiras, instaurando rigorosas críticas que se lançam, dentre tantas incoerências que permeiam o ensino de português, ao uso do texto como pretexto para reconhecimento/classificação de categorias gramaticais, sendo as atividades de leitura, nesse sentido, nada mais que mero exercício de decodificação por parte de um leitor passivo, o aluno. *O texto na sala de aula*, de Wanderley Geraldi (1984), encontra-se entre as obras que, desde então, propõem novos encaminhamentos ao ensino de português.

Passados mais de trinta anos de discussões acerca da relação texto/contexto, nada mais natural supor a existência de progressos no que tange aos intentos de se desenvolver a competência leitora de nossos alunos. Mas o que se tem, em lugar de avanços, é o descontentamento de professores em face da postura de seus alunos para com as atividades de leitura: “Os meus alunos não gostam de ler”. Essa é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores, esclarece Kleiman (2002). Tal queixa materializa-se em afirmações que perpassam as paredes das salas de aula e que, saindo das discussões entre educadores, têm aflorado na mídia e se tornado preocupação de outros profissionais, políticos e pais, suscitando afirmações como estas: “o brasileiro lê pouco”, “o brasileiro lê mal” (SOARES, 2004).

18. A intertextualidade se estabelece quando um texto faz qualquer referência a outro, seja por meio de paródias, citações, repetições ou outro recurso (FIORIN, 2006).

Há que se questionar, entretanto: Qual a natureza das atividades de leitura que nossos professores estão desenvolvendo em sala de aula? Para qual tipo de leitor? Com qual propósito? Essas questões, a exemplo de tantas outras, relacionam-se à concepção de língua à qual se filia o professor, esclarece Antunes (2003).

No ensino de português, explica a autora, toda e qualquer atividade pedagógica desenvolve-se em filiação, explícita ou intuitiva, a uma concepção de língua. É a concepção de língua, com suas funções, seu processo de aquisição, de uso e de aprendizagem que balizam desde a definição de objetivos até a escolha de procedimentos mais específicos. Assim sendo, tudo o que se realiza em sala de aula mantém íntima relação com um conjunto de princípios teóricos, a partir do qual se distinguem os fenômenos linguísticos.

O ato de ler no ambiente escolar, considerando-se o que afirma a autora, não se desenvolve, por certo, insípido ao tempero das concepções de língua, das quais três são aqui apresentadas por Koch e Elias (2011): língua como *representação do pensamento*, língua como *estrutura* e língua como *atividade sociocognitivo-interacional*, a noção por nós aqui assumida.

A concepção de língua como representação do pensamento corresponde

à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'capitada' pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH; ELIAS, 2011, p. 9, destaques das autoras).

À esfera desse entendimento, o texto define-se como um produto – lógico – do pensamento, uma representação mental. Na atividade de leitura, o leitor assume papel passivo, cabendo-lhe pretensamente captar as representações, as intenções psicológicas do autor, sobre o qual se lança o foco de atenção. Trata-se de uma concepção monológica de leitura, na qual o ato de ler afigura-se como decodificação de um sentido já instalado no texto.

À concepção de língua como estrutura, por seu turno, relaciona-se

a noção de **sujeito determinado 'assujeitado' pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência'**. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10, destaques das autoras).

Sob esse enfoque, em que a língua é concebida como código, instrumento de comunicação, o texto é compreendido como mero produto da codificação de um emissor. Na atividade de leitura, em exercício de um papel passivo, a exemplo da concepção anterior, cabe ao leitor também a decodificação, o reconhecimento do código utilizado. O foco aqui é o texto, com sua linearidade, haja vista que *está tudo dito no dito*.

Por fim, na concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional,

os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação social (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11, negrito das autoras).

À luz desse entendimento, o texto adquire sentidos na interação *texto-sujeitos*, sendo a leitura, por isso, uma *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*. No desenvolver dessa atividade, entram em jogo, além dos elementos linguísticos presentes tanto na superfície quanto na forma da organização textuais, um amplo conjunto de saberes que o leitor mobiliza no interior do evento comunicativo. Nessa concepção de leitura, o sentido de um texto não se constrói considerando-se tão somente as informações explicitamente constituídas, a materialidade linguística. Na interação autor-texto-leitor, entra em jogo também o que ali se encontra implicitamente sugerido. A leitura, nessa perspectiva, constitui-se como “atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11), deste exigindo mais do que lhe permite o (re)conhecimento do código linguístico, que se firma pela recepção passiva de um produto codificado por um emissor.

Na atividade de leitura e produção de sentidos, esse leitor lança mão de estratégias que lhe asseguram o que as autoras denominam *processamento textual*, mobilizando, para isso, vários tipos de conhecimentos que se encontram armazenados em sua memória. As autoras, citando Koch (2002), destacam três sistemas de conhecimentos: a. *Conhecimento linguístico*, que envolve o conhecimento gramatical e lexical. Permite a compreensão acerca da organização do material linguístico na superfície textual; b. *Conhecimento enciclopédico* ou *de mundo*, que abarca conhecimentos gerais sobre o mundo, relativos às vivências

peçoais do leitor; c. *Conhecimento interacional*, relacionado às formas de interação por meio da linguagem, engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional e metacomunicativo:

- Conhecimento ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto, em dada situação interacional;
- Conhecimento comunicacional: diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção de variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- Conhecimento metacomunicativo. É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais [...] (KOCH; ELIAS, 2011, p. 46-52).

As autoras destacam, ainda, o *conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais*, que permite ao leitor a identificação de textos como exemplares adequados à diversidade de eventos da vida social.

A concepção de leitura enquanto produção de sentidos, por definição, importa compreender que os sentidos de um texto não existem *a priori*. Antes, constroem-se na interação estabelecida entre os sujeitos e os textos. Nessa interação, faz-se imprescindível considerar a noção de contexto. As autoras destacam, nesse sentido, o contexto linguístico e o contexto sociocognitivo.

O *contexto linguístico* – ou cotexto. Constitui-se dos elementos linguísticos que se apresentam na superfície textual e na sua forma de organização. É a materialidade linguística, a partir da qual se permite estabelecer a relação autor-texto-leitor, sendo ali necessário que se leve em consideração aspectos relativos ao conhecimento e uso da língua.

O *contexto sociocognitivo*. Abarca todos os tipos de conhecimentos que os atores sociais trazem guardados em suas memórias, os quais mobilizam por ocasião da ação comunicativa:

1. O conhecimento linguístico propriamente dito;
2. O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória ‘por ouvir falar’), quer episódico (*‘frames’*, *‘scripts’*) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em ‘bloco’, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana);
3. O conhecimento da situação comunicativa e de suas ‘regras’

(situacionalidade); 4. O conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais); 5. O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas; 6. O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63-64).

O contexto, nesse sentido, apresenta-se como constitutivo da própria ocorrência linguística. Assim, ainda que possam existir enunciados gramaticalmente ambíguos, o discurso acaba por fornecer as condições necessárias à sua interpretação. O contexto, concluem as autoras, traduz-se por um *conjunto de suposições*, que são formadas a partir dos saberes dos interlocutores e mobilizadas nas atividades de leitura.

O ato de ler enquanto ação de produzir sentidos, em contraposição à de leitura como mero exercício de reconhecimento das intenções de um autor, ou mesmo simples atividade de reconhecimento de categorias gramaticais, é assumido como norte pelos PCNLP, ensino fundamental, 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998). Em sua definição de leitura, observa o documento:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69).

O documento reconhece que, atualmente, exigem-se, em escala crescente, níveis de leitura e de escrita diferentes daqueles exigidos até pouco tempo. A necessidade de reposicionamento em face dessa realidade impõe profunda revisão dos métodos de ensino, associada à constituição de práticas que permitam a ampliação da competência discursiva do aluno. Nessa perspectiva, na qual o texto é privilegiado como unidade básica de ensino e os gêneros textuais são assumidos como objeto de ensino, os referidos ciclos adquirem fundamental importância para o desenvolvimento da competência leitora:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 70).

Colocando em destaque os objetivos relacionados ao desenvolvimento dessa competência, no que tange ao processo de leitura de textos escritos, as

diretrizes oficiais propõem que, ao final desses ciclos, o aluno “saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” e que também “leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 1998, p. 49), recorrendo, dentre outros, a procedimentos de leitura adequados às características do gênero e suporte, em virtude de seus interesses e objetivos. Espera-se, sob uma perspectiva interacional, dialógica de língua, que esse leitor

- Seja receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões. O dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 49-51).

A consubstanciação desses objetivos, compreendemos, exige um redimensionamento da natureza das atividades de leitura em sala de aula. Esse processo de reconfiguração tem como ponto de partida a superação da visão dicotômica professor/aluno, em favor de uma perspectiva holística, oportunizando, assim, espaço aos saberes do aluno. Apontando para essa direção, os PCNLP (BRASIL, 1998) consideram o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como práticas pedagógicas, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Os conhecimentos linguísticos e discursivos os quais o sujeito mobiliza em suas práticas sociais mediadas pela linguagem são, portanto, assumidos como o objeto de ensino. A organização de situações de aprendizagem, nessa perspectiva, demanda do professor o planejamento, a implementação e a coordenação de

atividades didáticas que possam desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, com vista a assegurar uma aprendizagem efetiva, explicita o documento.

Cumpramos registrar, portanto, que os PCNLP (BRASIL, 1998) mostram-se perpassados por um discurso inovador, o qual, conforme Silva (2007, citado por SILVA; MELO, 2009, p. 49), evidencia-se pela “apresentação de práticas pedagógicas rechaçadas, antecedendo as orientações informadas pelos recentes estudos linguísticos teóricos e aplicados”, ainda que, em suas diretrizes, não recepcionem os termos criatividade e inovação.

Acreditamos, por isso, que, ao buscar formas de acolher proposições contidas nesse documento, o professor demonstra uma tomada de consciência de que algo, em sua prática, precisa ser mudado, o que pode resultar no desenvolvimento da criatividade docente, prenúncio de inovação em sala de aula. Ou seja, se reexaminarmos considerações de Torre (2012), distinguiremos que a tomada de consciência impescinde de pessoas com iniciativas, capazes de ir além da contemplação de dado problema. O professor, aí considerado, move-se por um desejo de mudança, cria estratégias, busca formas de inovar em seu ofício.

Em que pese, todavia, o que demonstram os estudos linguísticos e as orientações de documentos oficiais, as práticas de leitura (e supostamente produção de sentidos) solicitadas em sala de aula, ou mesmo aquelas que os alunos devem desenvolver em contextos extraescolares, mantêm suas raízes fincadas em abordagens há muito consideradas ultrapassadas pelo discurso acadêmico. Alarga-se, dessa forma, denuncia Saveli (2001), o abismo entre teoria e prática, por força de atividades de leitura que, alicerçada sobre uma concepção estruturalista, compreende o ato de ler como mera decodificação ou tradução oral do texto escrito. Ainda conforme a autora, “essa concepção estruturalista de leitura, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura” (SAVELI, 2001, p. 33-34).

A língua como estrutura e, em decorrência, a leitura focada nos aspectos estruturais, impôs que, na tradição escolar, as práticas de leitura se subordinassem aos interesses do ensino tradicional de gramática. Daí por que tais práticas elegem como objeto, em especial, o texto literário, ou mesmo fragmentos dele retirados, a pretexto de reconhecimento de exemplos da *boa linguagem*, essenciais ao falar e ao

escrever bem, imprescindíveis ao acesso às variedades linguísticas das classes sociais privilegiadas (ANTUNES, 2007).

Os PCNLP (BRASIL, 1998), em recusa à utilização do texto literário para finalidades como a descrita por essa autora, concebem-no como portador de uma “forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26), sendo que, do ponto de vista linguístico, apresenta características diferenciadas. Em um processo construtivo original, o texto literário consegue romper as fronteiras fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas erguidas pela língua, ou seja,

o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Insta esclarecer que a leitura do texto literário – ou não – pode e deve sim ser tomada como pretexto, desde que, conforme nos orienta Geraldi (2004), em ancoragem ao desenvolvimento de atividades como dramatizações, ilustrações, produção de outros textos, além daquelas que assegurem ao aluno a leitura como fruição do texto. Significa recuperar, na escola, o prazer pela leitura, condição essencial para o sucesso dos esforços que se voltam à formação de leitores.

A leitura, assim compreendida, desloca o texto de sua posição de mera transcrição da língua falada, para colocá-lo como referência à interação, ao diálogo, à atividade social entre os interlocutores. O ensino de português, no movimento em que os sujeitos significam e são significados pela linguagem (KOCH; ELIAS, 2011), inscreve-se em uma educação de perspectiva integral, global, holística. Esse novo ensino, porque de orientação transdisciplinar e ecoformativa, permite que o homem, na e pela linguagem, (re)signifique sua relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

O professor criativo, em nome dessa relação, não restringe a sua prática ao conhecimento do mundo das palavras, mas, transcendendo-o, incorpora, em suas ações, as palavras do mundo. Reconhece a vida enquanto um amplo e incessante diálogo, no qual o indivíduo constitui-se como sujeito se nele situar-se de forma

ativa, efetiva e profunda. Criatividade docente é, nesse enfoque, o ato de construir e desconstruir modos de aprimorar, nesse processo, ações e reações do aluno.

Nas práticas de leitura, circunscritas à concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, criatividade docente consiste em desenvolver meios de o aluno implicar-se com o ato de ler, com vistas a manifestações de sentidos construídos na interação autor/texto/leitor. O professor, enquanto coordenador e mediador nesse processo, cria um espaço dialógico no qual leituras são interperpassadas, sentidos são (des)construídos, ampliando-se formas de esse leitor interagir e intervir no e com mundo.

Porque desenvolvidas sob a égide da concepção de língua como forma de interação, diálogo entre interlocutores, as experiências de leitura podem “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45). Daí por que necessária uma educação transdisciplinar, holística e ecoformativa, posto que pensar as práticas de leitura é compreender que a relação texto-sujeitos tem como ponto de partida e de chegada o homem em suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

2.5 GRAMÁTICA NORMATIVA COMO NORMA DE ENSINO

Enquanto saber língua identificar-se com saber um amontoado de nomenclaturas, de classificações e regras estáveis, quase dogmáticas; enquanto saber essas coisas constituir um parâmetro de discriminação e exclusão, a escola não terá condições de cumprir seu papel fundamental: favorecer a participação crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz (ANTUNES, 2009).

Nesta seção, última do primeiro capítulo, faremos uma incursão pelo que tem representado, para o ensino de língua materna, a gramática normativa enquanto disciplina. Nosso percurso começa em Alexandria, quando a gramática tradicional adquire seu status normativo-prescritivo. Aportados nos anos de 1980, quando, com a abertura política, abre-se espaço às discussões sobre o ensino de Língua

Portuguesa, veremos que as críticas que se lançam ao ensino gramatical adquirem grande fôlego. Os ecos dessas críticas serão por nós vistos, dentre outros, em Perini (2009). Nesse percurso, chegaremos a Franchi (2006), para uma melhor compreensão das principais noções de gramática. Por fim, referendados em Bagno (2007), explicitaremos que a chegada das teorias linguísticas à universidade representou alterações profundas no modo de se pensar o ensino de Língua Portuguesa conduzido nas escolas fundamental e média, mas sem que tais discussões implicassem a necessária repercussão nas salas de aula.

A gramática tradicional adquire seu status normativo-prescritivo com os filólogos de Alexandria, ali estabelecendo o que ficou conhecido como a normatização do grego (MATTOS e SILVA, 2002a). Essa normatização, dizem Casevitz e Charpin (2001),

nascida do sentimento da unidade da língua apesar de sua diversidade e de uma certa consciência de sua regularidade, se desenvolveu num esforço pedagógico por fixar a língua num certo estado de pureza e por permitir o estudo dos escritores da 'época áurea' (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 31-32, aspas no original).

O intento de preservar essa norma literária, fundada nos clássicos gregos, acrescenta Mattos e Silva (2002a), primava pela manutenção de uma cultura erudita presente nas grandes obras de consagrados autores da civilização grega do passado, tomados como modelos a serem seguidos. A norma, que se impunha nas regras e nos exemplos, estaria presente nos mais de vinte séculos de tradição das gramáticas pedagógicas, caracterizadas pela noção de *certo* e de *errado*.

O modelo desenvolvido na Alexandria, sem descontinuidade, chega a Roma sob o intermédio de Crates de Malos, gramático alexandrino. Varrão (I século. a. C.), discípulo seu, será o primeiro a aplicar a gramática grega a outra língua: o latim. Com sua *De língua latina*, na qual se podem verificar os princípios dos mestres de Alexandria, a gramática que Varrão propunha era

[...] a do latim padrão, posteriormente chamado de latim clássico, por oposição ao latim chamado, também posteriormente, vulgar, isto é, o latim falado pelas classes 'baixas' da República e do Império romanos. Assim, para ele a gramática é 'a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas' (MATTOS e SILVA, 2002b, p.19, aspas da autora).

O pensamento grego, diz Gnerre (1998, p. 12), "apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade de prestígio". Para o autor, a

língua dos gramáticos, desde então, tem sido produto elaborado com a função de impor-se à diversidade linguística, ou, mais precisamente, aos usos característicos das camadas socialmente desprestigiadas. É dessa maneira, complementa Mattos e Silva (2002b, p. 12) que a “gramática tradicional pretende estabelecer as regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam”. A escola tem tido papel preponderante nessa “missão”, na medida em que reconhece como legítima a tradição greco-latina que associa *o falar e o escrever bem* ao domínio das regras gramaticais.

Mas a pretensão dos gregos não inaugura as reflexões acerca da linguagem, as quais emergem dissociadas de pretensões prescritivas. Tais reflexões remontam ao século IV a. C., quando os hindus, por razões religiosas, começam a estudar a sua língua, objetivando impedir alterações em seus textos sagrados ao serem proferidos. Mais tarde, a relação entre o conceito e a palavra que o designa passa a residir as preocupações de pensadores gregos, que se questionam acerca das implicações de dada palavra em seu significado. Essa questão será discutida por Platão, em seu diálogo *Crátilo*. Aristóteles, lançando seus esforços em outra direção, e buscando proceder a uma análise precisa da estrutura linguística, leva a efeito a elaboração de uma teoria da frase, de uma distinção das partes do discurso e de uma enumeração de categorias gramaticais (PETTER, 2005).

Inquietações dessa natureza ampliaram-se e adquiriram recorrência através dos séculos, ao mesmo tempo em que a gramática normativa mantinha-se hegemônica no ensino de língua materna. Somente no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure sobre a linguagem, é que a Linguística adquire o *status* de estudo científico, sendo o Curso de Linguística Geral, datado de 1916, “a obra fundadora da nova ciência” (PETTER, 2005, p. 13)¹⁹. Com a publicação do Curso,

novas perspectivas de estudos linguísticos foram surgindo, refutando, confirmando ou reformulando as ideias apresentadas pelos estudos anteriores e que foram ampliando possibilidades de se fazer ciência da linguagem (SALGADO, 2009, p. 94).

No Brasil, o advento das teorias linguísticas aos currículos de Letras verificase na década de 1960, mais precisamente no período de maior hostilidade da

19. De publicação póstuma, o Curso fora elaborado a partir de anotações de aulas de dois dos alunos de Saussure: Ch. Bally e A. Sechehaye (ORLANDI, 1990).

ditadura militar. Em razão disso, esclarece Gregolin (2007, p. 65), houve “o silenciamento das motivações que acompanharam a introdução das ideias da teoria linguística [...]”. Esse silenciamento ocasionou, de um lado, equívocos em relação à incorporação das ideias linguísticas. De outro, resistências à nova perspectiva.

Com a abertura política, reabre-se espaço à discussão acerca do ensino de língua materna, colocando-se, na cena do debate, a relação entre a língua, a história e a sociedade. “Ensinar” língua agora exige uma visão crítica sobre a gramática, com o seu papel – preservar um padrão de língua – e suas implicações. A centralidade na escrita, acrescenta a autora, é questionada, franqueando lugar à noção de variedade linguística e fragmentando, por isso, a idealização de homogeneidade imposta pela gramática normativa. Era o início de vigorosas críticas ao ensino gramatical, com sua ambição de formar os falantes *perfeitos*, idealizados pelos padrões por ele definidos.

A Linguística, ao compreender a língua como atividade social, processo decorrente de um trabalho coletivo, e não como abstração (BAGNO, 2007a), não traz prescrições, não impõe parâmetros quanto ao que seja certo ou errado. Antes envida esforços para a descrição e a explicação do fenômeno linguístico. É exatamente nesse caminho que a ciência da linguagem se aparta do estudo tradicional da gramática, sendo que, dessa forma,

[...] ao observar a língua em uso, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico (PETTER, 2005, p. 17).

Depreende-se que a linguística se interessa, sobretudo, pela vida real da linguagem. Compreendendo a língua em seu funcionamento, não faz distinção, não exclui de seu foco de análise nenhuma manifestação dos usos linguísticos, ainda que equivocadamente alguma possa ser definida como a única e legítima norma (ALÉONG, 2001). Ou seja, “para a linguística, tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão” (ORLANDI, 1990, p. 10). Não é por acaso que Bagno (2007a), em repercussão a entendimento de tantos outros linguistas, afirma ser legítimo, sim, o ensino de gramática, mas se assumido, de fato, como

o estudo sem preconceito do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de **textos** falados e escritos, portadores de um discurso [...] (BAGNO, 2007a, p. 70, negrito do autor).

Ensinar ou não ensinar gramática na escola não é mais a questão (SIGNORINI, 2011). As questões que emergem em meio às reiteradas discussões sobre encaminhamentos inovadores ao ensino de Língua Portuguesa, seja em âmbito acadêmico, escolar ou mesmo nas diretrizes oficiais, passam necessariamente por uma: *como* ensinar a gramática tradicional? Tem-se um questionamento cuja resposta implica, segundo Perini (2009), a elisão daquilo que seriam os três defeitos do ensino de gramática normativa, os quais a inviabilizam enquanto disciplina. “O primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica” (PERINI, 2009, p. 49).

O primeiro defeito é sustentado pela crença que relaciona o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ao domínio de regras gramaticais. Na literatura pertinente, todavia, não há registros em favor dessa percepção. Ao contrário, as evidências nela geradas concorrem para o entendimento de que “as pessoas que escrevem bem nem sempre (na verdade, quase nunca) sabem gramática” (PERINI, 2009, p. 50). Para o autor, aprende-se a escrever escrevendo, reescrevendo; a ler, lendo, relendo...

O segundo defeito manifesta-se pelo distanciamento entre o que o aluno vivencia e aquilo que o professor insiste em lhe ensinar.

O professor diz que o futuro do subjuntivo do verbo *ver* é *quando eu vir* etc.: assim ‘devemos’ (ou ‘deveríamos’) dizer *quando eu te vir amanhã...* O aluno sabe muito bem que ninguém fala assim; todos dizemos quando eu te ver [...] (PERINI, 2009, p. 51, ênfases do autor).

Mantém-se, dessa forma, a tradição escolar de dizer ao aluno como a língua *deve ser*, em desconsideração ao que a realidade apresenta. Mas o que o ensino de língua exige do professor, nesse sentido, é exatamente o inverso: demonstrar ao aluno que “*a língua é como é, não como deveria ser*” (PERINI, 2009, p. 56, itálico do autor).

O terceiro defeito é constatado face às (in)definições conceituais que permeiam o ensino tradicional de gramática. Tome-se, por exemplo, a definição de *sujeito*, a qual, em um mesmo manual de gramática, possibilita vários entendimentos. Essa instabilidade, que tem contribuído para a aversão ao ensino de português, aponta para o fato de que “precisamos de gramáticas que *façam sentido*,

isto é, que tenham lógica. Que as definições sejam compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho” (PERINI, 2009, p. 56, *itálico do autor*).

Possenti (1996), por seu turno, em suas ponderações sobre *por que (não)ensinar gramática na escola*, afirma que a instauração de mudanças no ensino de língua implica mais que simples remendo de alguns aspectos, adoção de medidas paliativas. Implica fazer uma revolução. No que tange ao ensino de português, especificamente, não há que se falar em inovação se não se mudar, de fato, a concepção de língua que ainda norteia a prática docente.

A concepção de língua que tem se mantido na tradição escolar é a de língua enquanto estrutura. Nesse sentido, ensinar língua tem significado ensinar a estrutura linguística tal como recepcionada na gramática normativa, como se o domínio da metalinguagem técnica assegurasse “o domínio efetivo e ativo de uma língua” (POSSENTI, 1996). Esse predomínio, esclarece, deve-se, na maioria das vezes, à indefinição, por parte dos professores, quanto ao que seja gramática.

Dentre as diversas definições, Franchi (2006) destaca *a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática interna*.

A gramática normativa, segundo esse autor,

é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’ (FRANCHI, 2006, p. 16, *aspas do autor*).

Essa noção de gramática baliza-se, em especial, nos seguintes pressupostos: há uma modalidade, que é culta e bela, e outras, vulgares e feias; como padrão comparativo entre ambas as modalidades, utiliza-se a prática dos bons escritores; o uso consagrado na literatura, sob o referendo de especialistas e professores, orienta a fala e a escrita; falar e escrever - sobretudo escrever bem - impescindem do uso da língua culta; saber gramática restringe-se ao conhecimento das normas do falar e do escrever bem, ao padrão culto, portanto.

A gramática descritiva, explica Franchi (2006), apresenta-se como

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. ‘Saber gramática’ significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com

elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticidade (FRANCHI, 2006, p. 22, aspas do autor).

Essa concepção objetiva descrever o funcionamento comunicativo, demonstrando como é que se fala e se escreve nessa língua. Nesse processo descritivo, vai-se além do exame do conjunto de normas voltadas ao falar e ao escrever bem. Em uma análise superficial, pode-se imaginar que a gramática descritiva seja mais “neutra”, mais “científica” do que a gramática normativa. Mas há que se reconhecer que, na prática escolar, habitualmente, aquela é instrumental às prescrições por esta legitimadas, observa o autor.

Quanto à noção de gramática interna, emerge como mais contemporânea do que as concepções anteriores. Essa não tem ambições prescritivas, nem intenções descritivas, tão somente manifesta-se. Por assim compreender, o autor afirma que a gramática interna

corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. ‘Saber gramática’ não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25, aspas do autor).

A linguagem, nessa perspectiva, define-se como um patrimônio característico de toda a humanidade, compreendendo tanto a convergência de fatores de natureza antropológica quanto aqueles de ordem genética específica. Propriedade humana, independe, dentre outros, de fatores sociais, de cultura e de situação econômica.

Ao elegerem a gramática normativa como orientação exclusiva ao ensino de língua materna, professores legitimam a primazia do que se compreende como *norma culta*, subdimensionando, em função disso, as demais variações linguísticas, deslocando-as à categoria de registro equivocado, como bem lembrado por Silva, E.; Silva, L.; Barbosa (2009).

A norma culta, na tradição escolar, explica Antunes (2007), relaciona-se ao falar e ao escrever bem, sem erros, conforme regras que se inscrevem na gramática normativa. É a norma socialmente mais prestigiada, própria dos “falantes cultos”, daqueles que, do ponto de vista social e linguístico, “têm cultura”.

Não é por acaso também que, no imaginário social, a norma culta representa uma marca de excelência ou, pelo menos, da boa qualidade do uso da língua; quer dizer, instala-se a vinculação entre a boa linguagem e a classe social de maior prestígio. Conseqüentemente, essa *norma culta* é a norma prestigiada, e a *norma estigmatizada* é exatamente a *norma da classe menos favorecida* (ANTUNES, 2007, p. 90, destaque da autora).

À norma estigmatizada pertence o português rude, inferior, tosco, corrompido. O preconceito é, portanto, social e linguístico, o que conduz ao entendimento de que a noção de *certo* e *errado* não se filia a um mero rol de palavras e regras, mas a questões de natureza social, cultural, política e simbólica, com suas representações e valores. A autora, por assim compreender, orienta-nos que cabe ao professor esclarecer ao aluno que não há normas melhores nem piores, mas normas diferentes, buscando combater, dessa forma, atitudes preconceituosas. O que deve ficar claro, então, é que cada norma tem sua legitimidade, respeitada a sua adequação a cada situação em particular.

Na realidade, há uma infinidade de decisões a serem tomadas pelo professor de língua materna, das quais muitas não têm sido asseguradas, como se supunha, pelas teorias linguísticas. Silva, E.; Silva, L.; Barbosa (2009), em pesquisa desenvolvida com professores em curso de formação continuada, constataram familiaridade destes com as discussões mais recentes acerca de abordagens reflexiva do ensino de gramática. Os colaboradores, nesse sentido, afirmaram, inicialmente, que já *ouviram falar*, que já *leram sobre*, que já *discutiram a respeito* etc. Demonstraram, todavia, no decorrer da pesquisa, visível angústia quanto à aplicação, na prática, das orientações contidas, por exemplo, nos PCNLP.

Ao término, os relatos denunciaram “a insistência na opção pelo ensino gramatical essencialmente normativo, sem saber o que poderia ser de fato uma abordagem reflexiva possível de ser efetivamente posta em prática em sala de aula” (SILVA, E.; SILVA, L.; BARBOSA, 2009, p. 127). Daí resulta, acrescentam, que professores dedicam a maioria do tempo ao ensino da gramática dita tradicional, restringindo, por esse motivo, espaço a atividades como leitura e produção de texto.

Para as autoras, as orientações dos PCNLP sobre o ensino de gramática ocasionaram extensa produção teórica sobre a temática, mas não resultaram em distanciamento de práticas não legitimadas pelas diretrizes do próprio documento.

Se antes a relação entre texto e gramática era ausente, agora o texto surge muitas vezes apenas como pretexto para recortes de frases ou orações, sem que esses recortes auxiliem de alguma forma a compreensão da língua

em uso ou servindo de algum modo à interpretação dos efeitos de sentido produzidos nos textos (SILVA E.; SILVA L.; BARBOSA, 2009, p. 127-128).

Nesse cenário, rouba a cena a primazia pela metalinguagem e pela memorização, dispensando papel secundário à reflexão e ao uso, sob a direção de rígidos programas de disciplinas, ausentes de clareza quanto aos objetivos pretendidos. As autoras invocam, como exemplo, configurações dos próprios livros didáticos. Neles, as inscrições em suas capas, que sugerem sintonia com as propostas dos PCNLP, escondem atividades que trazem reflexões acerca da língua calcadas no movimento vertical metalinguagem/linguagem.

No que tange às atividades de leituras que se desenvolvem consoante orientação do livro didático – quando não voltadas exclusivamente ao ensino tradicional de gramática –, tem-se o privilégio de abordagens que tomam a leitura do professor – ou do autor do livro – como a única leitura correta, autorizada. Essa orientação, explica Kleiman (2002),

fica evidente na divisão que o livro didático faz entre ‘perguntas de compreensão’ que, na maior parte são perguntas sobre informação que aparece explicitamente no texto, e a ‘resposta pessoal’, que parece ser o único momento, também controlado pelo autor do livro didático ou pelo professor, em que se prevê que o aluno chegue a uma opinião própria, isto é, se coloque como sujeito da leitura (KLEIMAN, 2002, p. 49, aspas da autora).

Significa dizer que, na prática escolar, na maioria das vezes, as atividades de leitura têm representado, para o aluno, tudo, menos um exercício de produção de sentidos. Ora o ato de ler implica reconhecer/classificar elementos gramaticais; ora significa identificar/validar as intenções e leituras alheias às suas. Seriam essas duas das razões por que alunos afirmam não gostar de ler? O que se tem feito, efetivamente, para desconstruir a relação texto/pretexto, veementemente rejeitada pelos estudos especializados?

Nas últimas décadas, diz Bagno (2002), a inserção das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior tem provocado alterações profundas no modo de pensar o ensino de língua nas escolas fundamental e média. Sob um amplo processo de crítica, revisão e reformulação, as contribuições de disciplinas como sociolinguística e análise do discurso promoveram o deslocamento do objeto dos estudos da linguagem: o exame tradicional da língua em si (detida exclusivamente

ao estudo da gramática tradicional) abre caminho, dentre outros, à compreensão dos fenômenos da interação social mediatizada pela linguagem.

No entanto, quando sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem – apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) (BAGNO, 2002, p. 14).

Os professores que se formaram em décadas passadas “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal – sobretudo estrutural - e tomando a sentença como seu território máximo de atuação”. É o que nos informa Castilho (1998), citado por Bagno (2002, p. 15). Diante das propostas de inovação apresentada pelas correntes linguísticas (e pelas instâncias oficiais de ensino), reagem com espanto, perplexidade e mesmo rejeição. Mas não basta que nossos professores sejam forjados no calor das discussões acerca dessas propostas se ainda não sabem como efetivá-las em sua prática de sala de aula. Esse estado de inércia, conclui o último autor, parece intransponível se considerado que o sistema educacional brasileiro mantém-se obsoleto, pouco flexível e excessivamente burocratizado.

De um lado, a velha prática, com seus equívocos e preconceitos sobre a linguagem; de outro, novas propostas, calcadas nos estudos sistematizados sobre os usos linguísticos. Entre uma coisa e outra, o professor, sem meios de natureza prática necessários para abrir caminhos, chegar à terra prometida: a inovação. Perde-se, então, naquilo que Mendonça (2006) nomeia como crise de identidade docente: o professor que diz negar, em sua prática, espaço ao ensino gramatical normativo-prescritivo, é o mesmo que, sem ter como prosseguir, volta e nele busca refúgio.

A crítica ao ensino de gramática nos chamados moldes tradicionais tem-se tornado tão presentes em encontros de formação continuada, textos de divulgação científica e artigos acadêmicos que chegou a produzir a negação dessas práticas no discurso docente: poucos professores atualmente admitem que ensinam gramática à maneira tradicional (MEDONÇA, 2006, p. 221).

Essa prática, explica a autora, foi motivo de orgulho até poucas décadas. O professor de português era, então, aquele que demonstrava domínio das regras gramaticais, que conhecia as minúcias da gramática normativa. Seus alunos, em

decorrência, mostravam-se mais bem preparados para as atividades de memorização/repetição de tais regras. Hoje, sob o intento de se demonstrar dissociado de práticas rejeitadas pelos estudos especializados, o professor assume publicamente “que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 221, aspas da autora). O que ocorre na verdade, entretanto, diz a autora, é que

a afirmação de que se trabalha com a gramática ‘contextualizada’ oculta, muitas vezes, o fato de que essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentidos. Em outras palavras, o texto continua como pretexto para ensinar gramática, tal e qual já se vinha fazendo (MENDONÇA, 2006, p. 221, aspas da autora).

Entre o discurso e a prática, conclui a autora, a angústia do professor em não saber como preencher as lacunas deixadas pelo modelo de ensino anterior, rejeitado pelas recentes discussões sobre ensino de português. Sem meios para inovar em seu ofício, avançar, ainda que a passos lentos, rumo ao horizonte apontado pela ciência da linguagem, muitos chegam a afirmar que desaprenderam a ensinar.

Essa angústia é intrínseca à mudança paradigmática, do entremeio da velha prática e novos encaminhamentos às demandas do processo ensino-aprendizagem. Não se trata de ensinar ou não gramática, como já dissemos referendados em Signorini (2011), mas de disponibilizar mais espaço, mais contatos com práticas como ler e escrever, como nos recomenda Perini (2009). Mas se, como diz este autor, trabalhar com textos é árdua tarefa, inovar as atividades de leitura impõe o desafio de pensar o que significa, efetivamente, o ato de ler. A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional traz resposta a essa indagação, na medida em que redefine as noções de leitura e, por conseguinte, as de autor, texto e leitor.

Essa redefinição traz um olhar mais completo, global, holístico sobre a prática leitora, colocando-a em imbricação com a perspectiva transdisciplinar, que redefine o próprio lugar do aluno no processo ensino-aprendizagem. Agora não mais o indivíduo que ler para memorizar e repetir regras e nomenclaturas, esse sujeito interage com o autor. No contado com o texto, produz sentidos. E dos sentidos ali

produzidos, resultado de leituras outras, portanto experiências outras, derivam outros modos de o aluno significar suas relações enquanto ser individual, social e planetário.

O enfoque sociocultural de criatividade, porque orientado à tomada de consciência e atitude, possibilita ao professor pensar a ineficiência da leitura gramatical à formação de leitores, refletir quanto ao equívoco de se associar criatividade no ensino de português com o ensino de “gramática contextualizada”, ou seja, “a partir do texto”. Sem que dessa reflexão derive o compromisso com a inovação, com os desafios da mudança, a razão de se ensinar a Língua Portuguesa continuará a ser a gramática tradicional como disciplina, ou melhor, como norma de ensino.

3. METODOLOGIA

3.1 TESSITURA METODOLÓGICA

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico de nossa investigação. Nesse sentido, explicitaremos os critérios por nós adotados tanto para a escolha da escola-campo quanto para a seleção dos participantes de nossa pesquisa. De igual forma, serão explicitados os fundamentos metodológicos assumidos para o desenvolvimento dos nossos trabalhos, com descrição das técnicas e instrumentos utilizados no processo de geração de dados. Iniciamos nossas considerações revisitando alguns dos principais fundamentos da abordagem qualitativa, assim como alguns dos princípios metodológicos do estudo de caso. Em seguida, apresentam-se o problema, os objetivos, a relevância, o cenário e os nossos colaboradores e, por fim, as técnicas e instrumentos de geração de dados.

Esta pesquisa, como citado acima, inscreve-se nos fundamentos da abordagem qualitativa, recorre a contribuições teóricas de Minayo e Sanches (1993), Godoy (1995), Lüdke e André, (1986) e Flick (2009), e adota os princípios metodológicos do estudo de caso, a partir do que propõem Lüdke e André (1986) e Yin (2005). Os fundamentos da pesquisa qualitativa, associados aos princípios do estudo de caso são, a nosso ver, adequados à descrição e análise de lugares e visões que a escola do século XXI dispensa ao valor criatividade, em especial professores de Língua Portuguesa. Quanto às técnicas e instrumentos de geração de dados, utilizaram-se observação não participante, com registro em diário de campo, entrevista semiestruturada, audiogravada e com posterior transcrição, e questionários quanti-qualitativos.

A pesquisa qualitativa, diz Flick (2009, p. 8, aspas no original), “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever, e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ [...]”, focalizando as pessoas em suas formas de construir o mundo à sua volta e o que está lhes acontecendo. Em decorrência, o pesquisador busca, em seus processos interativos, compreender os fenômenos “segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Esse pressuposto da abordagem qualitativa, explicam Minayo e Sanches (1993), é que assegura

uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Embora a pesquisa qualitativa não procure enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumental estatístico na análise dos dados (GODOY, 1995), não significa classificá-la simplesmente como a pesquisa *não* quantitativa ou *não* padronizada (FLICK, 2009). Enquanto a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”, a pesquisa quantitativa “tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Do ponto de vista epistemológico, concluem os autores, ambas as abordagens são igualmente científicas.

Lüdke e André (1986), em citação a Bogdan e Biklen (1982), pontuam que são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa em âmbito escolar:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo;
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...]. Todos os dados da realidade são considerados importantes;
3. *A preocupação com o processo é maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações;
4. *O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Nesses estudos há sempre uma tentativa de captar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (BOGDAN; BIKLEN, 1982, citados por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Bogdan e Biklen (1982), ainda citados pelas autoras, consideram que o estudo de caso, assim como a pesquisa do tipo etnográfico, destaca-se entre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir. Em razão, principalmente do seu potencial para estudar as questões pertinentes ao ambiente escolar, ambos têm adquirido crescente aceitação na área da educação.

O estudo de caso, conforme o entendem Lüdke e André (1986),

é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, com o das classes de alfabetização (CA) ou ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17, destaque das autoras).

Essa estratégia de pesquisa, continuam Lüdke e André (1986), objetiva a descrição de um caso em seu ambiente natural, sendo a interpretação em contexto um de seus princípios básicos. Ainda que possa partir de alguns pressupostos teóricos iniciais, o pesquisador deve atentar-se à emergência de novos elementos, visto o conhecimento mostrar-se em constante transformação, fazendo-se e refazendo-se, configurando-se, portanto, como algo sempre inacabado. Novas indagações e novas respostas constituem esse processo.

O pesquisador, em busca de uma apreensão mais completa de seu objeto, deve considerar a multiplicidade de dimensões que se apresentam em dada situação ou problema, o que importa, para uma melhor compreensão da manifestação geral de ações, percepções, comportamentos e interações entre pessoas, considerar o objeto de estudo sobre a perspectiva holística. Deve preocupar-se em representar as diferentes e às vezes conflitantes perspectivas que se apresentam nesse processo, trazendo, ao campo dessa divergência, seu próprio ponto de vista, concluem as autoras.

Nossa opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de buscarmos descrever e analisar, no espaço escolar, valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões que perpassam as relações que ali se estabelecem. No que tange à escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa, esta se fundamenta em razão desse apresentar-se mais adequado ao estudo de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O século XXI tem sido marcado por novas formas de produzir e difundir conhecimentos, colocando a criatividade não mais como um valor individual, mas, e sobretudo, como um valor social (TORRE, 2012). Esse fato impõe à escola a exigência de tornar-se uma instituição criativa, o que implica criar condições para que seus membros desenvolvam seus potenciais criativos. Nesse sentido, nossa investigação pretende **verificar se a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes de uma escola do Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, em relação aos indícios de criatividade manifestados na atuação dos professores da instituição, converge com as práticas desenvolvidas por profissionais que trabalham na área da Língua Portuguesa.**

3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.3.1 Objetivo geral

Analisar práticas efetivadas por professores de Língua Portuguesa de uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, avaliando a existência de indícios de criatividade.

3.3.2 Objetivos específicos

- a) Utilizar indicadores para avaliação de indícios de criatividade manifestados em uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins;
- b) Conhecer a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes de uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, sobre a manifestação de indícios de criatividade nas práticas pedagógicas efetivadas pelos docentes da instituição;

- c) Comparar a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes de uma escola do Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, sobre indícios de criatividade presentes na instituição com as práticas desenvolvidas por profissionais que trabalham na área da Língua Portuguesa;
- d) Avaliar se a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes de uma escola do Ensino Fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, em relação aos indícios de criatividade manifestados na atuação dos professores da instituição, converge com as práticas desenvolvidas por profissionais que trabalham na área da Língua Portuguesa.

3.4 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O termo criatividade, através dos tempos, esteve envolto por ideias preconcebidas, as quais o têm afastado do homem comum, no caso em tela, do professor ou da professora. Dessa forma, espera-se que os resultados que se possam alcançar com esta pesquisa clarifiquem alguns desses equívocos, inclusive demonstrando que o referido termo pode e deve ser aplicado também às organizações e instituições, sendo, por isso, admissível que se estabeleça debates sobre escolas criativas. A investigação põe em evidência, nesse intento, a criatividade em seu *enfoque sociocultural*, associada à perspectiva transdisciplinar, holística e ecoformadora, sob os postulados do paradigma educacional emergente. Demonstra, dessa forma, um projeto de educação inovada, capaz de dar resposta às demandas da escola do século XXI.

Um dos aspectos relevantes deste trabalho é explicitar a criatividade como potencial inato ao seu humano, sendo a tomada de consciência assumida como *conditio sine qua non* para o início de projetos inovadores, implementação de mudanças. De igual relevância é o fato de a pesquisa abordar a transdisciplinaridade sob o prisma da unidade homem, sociedade e natureza, o que possibilita (re)significar a relação entre o professor e aluno face à construção e desconstrução do conhecimento, em um mundo que, a cada dia, torna as práticas escolares ainda mais obsoletas. No âmbito do ensino de língua materna, o paradigma ecossistêmico,

do qual têm emergência a transdisciplinaridade e a ecoformação, lança um olhar holístico sobre a relação autor/texto/leitor, conectando conteúdos escolares à vida, atribuindo-lhes significados, dimensionando as práticas de leitura como atividade de produção de sentidos.

Tudo isso faz parte da mudança paradigmática, com seu emaranhado de desafios à educação, inclusive a seus pesquisadores. Nossa pesquisa justifica-se pelo intento de somar esforço na compreensão de como o professor do século XXI desenvolve estratégias em resposta a tais desafios, em particular práticas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa. Lado outro, intentamos contribuir com as discussões sobre escolas criativas e inovadoras que a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC vem desenvolvendo em vários países.

3.5 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Nossa pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede estadual de ensino do município de Araguaína, Estado do Tocantins. Como critério de escolha para o levantamento diagnóstico, empreendemos conversas informais com alunos egressos do ensino fundamental sobre práticas educativas criativas vivenciadas nos anos finais desse nível de ensino. Para os fins que norteiam este trabalho, identificaremos nossa escola-campo como Escola Estadual Ariano Suassuna, doravante denominada EEAS.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico - PPP, a unidade escolar foi fundada em fevereiro do ano de 1993, com a Lei de Criação nº 640/93. A instituição atende, desde a sua fundação, a uma clientela que reside em sete bairros da periferia e a uma minoria advinda da zona rural. Em relação à estruturação do ensino, organiza-se de forma que abrange estudantes de 5,6 (cinco anos e seis meses) em diante, os quais são distribuídos de acordo com a idade e ano de cada um. Atende do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, EJA, do 1º ao 3º segmento, e Educação Profissionalizante (Técnico em transações imobiliárias – Modalidade PROEJA).²⁰

20. O referido curso foi ministrado somente no ano de 2013.

A EEAS dispõe, em seu quadro funcional, de 21 professores. Desse total, 16 responderam ao questionário – 76%. Todos agendaram dia para devolvê-lo, assim como a diretora e os dois coordenadores pedagógicos. Ao recolher todos os questionários, empreendemos tabulação dos dados, o que nos permitiu constatar que a referida instituição apresenta fortes indícios de criatividade, justificando-se, dessa forma, que ali desenvolvêssemos nossa pesquisa. Restava-nos, entretanto, manter contatos específicos com professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de formar nosso principal corpo de colaboradores.

Em reunião com as três professoras que ministram aulas de língua materna no turno matutino, do 6º ao 9º ano, esclarecemos dúvidas acerca dos objetivos de nossa pesquisa e da forma de sua participação, aspectos mais enfatizados por nossas futuras colaboradoras. Todos os questionamentos foram devidamente respondidos, sendo que, a exemplo da forma como procedemos na fase de levantamento diagnóstico, colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem surgir, seja qual fosse o estágio da pesquisa. Ao término desse encontro, todas as três professoras aceitaram participar de nossos trabalhos, que seriam desenvolvidos de setembro a dezembro de 2013.

Nossa escola-campo dispunha, no segundo semestre de 2013, de 740 alunos regularmente matriculados, para um total de 1050 vagas disponíveis. Na tabela abaixo, distribuição de alunos por série e turno.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Matutino – Ano 2013

MODALIDADE	SÉRIE/ANO	TURMAS	ALUNOS
Educação especial - Sala de recursos	Multisseriada/Edu Esp	1	6
Programa Mais Educação - Atividades optativas	Multisseriada/ME	2	18
Programa Pioneiros Mirins e Mais Educação	Multisseriada/PM e ME	1	18
Ensino fundamental	1º ao 5º Ano	2	64
Ensino fundamental	6º ao 9º Ano	5	164
TOTAL		11	270

Fonte: Mapa de matrícula EESA – 2013/02.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Vespertino – Ano 2013

MODALIDADE	SÉRIE/ANO	TURMAS	ALUNOS
Educação especial - Sala de recursos	Multisseriada/Edu Esp	1	7
Programa Mais Educação - Atividades optativas	Multisseriada/ME	2	53
Programa Pioneiros Mirins e Mais Educação	Multisseriada/PM e ME	1	13
Ensino fundamental	6º ao 9º Ano	5	135
TOTAL		9	208

Fonte: Mapa de matrícula EESA – 2013/02.

Tabela 3 - Quantitativo de alunos matriculados – Turno Noturno – Ano 2013

MODALIDADE	SÉRIE/ANO	TURMAS	ALUNOS
EJA	1º ao 4º Período	7	255
EJA - Curso Técnico em Transações Imobiliárias	1º e 2º Períodos	2	38
TOTAL		9	293

Fonte: Mapa de matrícula EESA – 2013/02.

A EEAS possui vinte e um professores regentes. Destes, dezenove possuem apenas graduação, um possui especialização e um possui doutorado. O corpo administrativo compõe-se de nove servidores, sendo que destes um possui apenas o ensino médio completo, quatro são graduados e quatro possuem especialização – aqui compreendidos a gestora e os dois coordenadores. Quanto aos auxiliares de serviços gerais - com funções como as de merendeira, auxiliar de limpeza, porteira e vigilante - constituem um conjunto de onze servidores. Dez destes concluíram o ensino médio. Apenas um não concluiu o ensino fundamental.

3.6 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Participaram de nossa pesquisa três professoras de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, turno matutino, e seus respectivos alunos, sendo que uma das participantes ministra aulas no 7º ano A e 8º ano A.

Encontravam-se regularmente matriculados nos anos 6º A, 7º A, 8º A e 9º A, no segundo semestre de 2013, respectivamente, 36, 33, 36 e 32 alunos, totalizando 137 estudantes. Na fase de levantamento diagnóstico, participaram, por meio de aplicação do questionário VADECRIE, a gestão (direção e dois coordenadores pedagógicos), professores e pais de alunos daquela unidade escolar.

Quando se fala em instituição educativa criativa, há que pensá-la sob um enfoque global, holístico, que nos permita visualizar a própria gestão como estimuladora, propulsora de mudança, facilitadora tanto no que se refere às discussões a respeito quanto à implementação de projetos inovadores e criativos. Em outras palavras, a gestão não pode ser mais concebida como mero instrumento burocrático. Ao contrário, na e para a consolidação de uma escola criativa, ao lado do professorado, assume papel fundamental.

Em reunião com a gestão, explicitamos aspectos relativos ao nosso projeto de pesquisa, dirimindo dúvidas à medida que essas iam surgindo. Lido o Termo de consentimento livre e esclarecido²¹, todos os questionamentos foram devidamente respondidos, e colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem surgir, seja qual fosse a fase da pesquisa. De igual forma, esclarecemos que, embora estivessem assinando o referido documento, poderiam declinar de sua condição de colaboradores no transcurso de nossos trabalhos. Recebidos os questionários, agendamos dia para a entrega dos mesmos.

Os professores, por seu turno, são sem dúvida, os principais agentes no processo de inovação das práticas escolares, posto realizarem a mediação entre o currículo e seus destinatários, os alunos (TEJADA, 2002). A criatividade docente surge na forma como se desenvolvem estratégias face às demandas dessa mediação, com vista a conciliar os objetivos do ensino com as necessidades de aprendizagem do aluno.

Em reunião com esses profissionais, procedemos de forma análoga àquela dispensada à gestão. Após explicitarmos aspectos relativos à justificativa, objetivos e forma de participação, além dos aspectos éticos que norteiam nossos trabalhos, franqueamos espaço para os questionamentos que se fizessem necessários. Esclarecidos acerca de nossos propósitos e cientes de que poderiam declinar do convite à participação, procedemos à leitura do Termo de consentimento livre e

21. O Termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado a partir de RANKE (2012).

esclarecido, que foi assinado pelo corpo docente. A exemplo do que ocorrera com a gestão, agendamos dia para a devolução dos questionários.

Há que se considerar, ainda, a importância dos pais de estudantes quando voltamos nossa atenção às escolas enquanto instituições criativas. Esses atores sociais, diz Suanno, J. (2013), também são responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade no espaço escolar. Seu frequente envolvimento valoriza a formação dos alunos, dado o contato com as experiências ali vivenciadas. Os questionários a eles destinados foram enviados através de seus filhos.

Em anexo, seguiu o Termo de consentimento livre e esclarecido, explicitando aspectos como objetivos e justificativa da pesquisa. No que tange à forma de participação, enfatizamos que os pais ou responsáveis não eram obrigados a participar dos nossos trabalhos. Caso aceitassem, os mesmos e seus filhos não seriam bonificados, principalmente financeiramente. Do mesmo modo, explicitamos que a recusa em participar não resultaria em prejuízo a eles nem à vida escolar de seus filhos. Por fim, oito pais, dois relativos a cada turma, responderam aos questionários.

Questionários também foram aplicados a alunos, sendo dois de cada turma, o que totaliza oito estudantes. Esses atores “não dispõem de conhecimento relativos ao planejamento específico, do processo de elaboração das atividades, dos objetivos geral e específicos a serem alcançados”, assim como acerca da intencionalidade do professor em relação a diversas situações que se desenvolvem no ambiente escolar (SUANNO, J., 2013). Mas, como nos lembra esse autor, são eles que mantêm o contato diário e intenso com o professor, que vivenciam o processo dinâmico da construção de saberes. O que sentem e o que pensam, portanto, deve ser considerado na e para a compreensão da realidade escolar.

Necessário ressaltar que os questionários foram enviados aos pais juntamente com o Termo de consentimento livre e esclarecido e o Termo de assentimento livre e esclarecido, dado tratar-se de alunos menores. Nos referidos termos, explicitamos aspectos relativos aos projetos propriamente dito, como objetivos, justificativas, forma de participação e direito à desistência, a qualquer tempo. De igual modo, explicamos aos menores que o fato de pais ou responsáveis assinarem os documentos não os obrigava a responderem ao questionário.

Adquirida a autorização, efetivada pela assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, agendamos com as professoras o dia para a

aplicação dos questionários, que se daria em sala de aula e em sua presença. A entrega dos instrumentos fora precedida da leitura do Termo de assentimento livre e esclarecido, ao término da qual explicitamos os mesmos aspectos já explicitados aos pais ou responsáveis. Enfatizamos, ainda, o fato de que a autorização, por parte destes, não os obrigava à participação. De igual forma, deixamos explícito que ninguém, nem mesmo sua professora, teria acesso às suas respostas. Assinado o referido termo, procedemos à aplicação dos questionários.

Todos os colaboradores deste trabalho, sem exceção, tiveram suas dúvidas sanadas a respeito de nosso projeto de pesquisa. No que se refere aos aspectos éticos, enfatizamos que pesquisa seria conduzida de forma a assegurar o sigilo absoluto da identidade dos participantes. Em caso de eventuais dúvidas ou mesmo denúncias relativas a esta investigação, disponibilizamos, no Termo de consentimento livre e esclarecido e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, telefone e endereço do pesquisador, assim como do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Como procedimento de identificação das professoras colaboradoras, adotamos a utilização de pseudônimos, por nós aleatoriamente escolhidos. Assim sendo, as mesmas serão identificadas, neste trabalho, da forma seguinte:

Professora **Lívia Sousa**. Ministra aulas de Língua Portuguesa no 6º ano A. É graduada em Letras e professora desde 2002. Tem 38 anos.

Professora **Emily Dantas**. Graduada em Letras, ministra aulas de Língua Portuguesa no 7º ano A e no 8º ano A. Tem 30 anos e é professora desde 2011.

Professora **Lúcia Mendes**. Ministra aulas de Língua Portuguesa no 9º ano A. Tem 41 anos. Graduada em Letras, exerce o magistério desde 1996.

3.7 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS

3.7.1 A observação

A observação é um elemento básico de investigação científica e o ponto de partida da pesquisa social, na medida em que coloca o pesquisador em um contato mais direto com a realidade. Possibilita, por isso, a identificação e a obtenção de

evidências “a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para as autoras,

a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

Na pesquisa educacional, quando orientada por princípios da abordagem qualitativa, reserva-se lugar privilegiado às técnicas de observação, tanto quanto às de entrevista. Utilizada como investigação ou em associação a outros procedimentos de obtenção de dados, a observação permite ao pesquisador um contato pessoal e estreito com o seu objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dentre as técnicas de observação, acreditamos que a observação não participante seja mais adequada aos nossos objetivos. Nessa modalidade de observação, esclarecem Marconi e Lakatos (2003),

o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

Significa dizer que nossas observações hospedam como objetivo chegar mais perto das perspectivas de sujeitos de nossa pesquisa, sem que isso signifique interferências diretas em suas atividades. Interessam-nos, portanto, suas visões de mundo, ou, como bem sugerem os autores, suas formas de significar a realidade em que se encontram e as ações que desenvolvem.

Com as observações das aulas de português, objetivamos a identificação de indícios de criatividade docente no desenvolvimento das práticas leitoras. Sob esse intento, buscamos identificar o espaço disponibilizado à leitura como atividade de produção de sentidos em face das atividades de leitura como ato de decodificação, considerando-se, em ambas as perspectivas, o que tem representado o ensino de gramática normativa como disciplina. Tencionávamos, com isso, gerar evidências que pudessem ser articuladas com aquelas geradas por outros instrumentos, com vistas à consubstanciação dos objetivos de nossa pesquisa.

Nossas observações, que tiveram como forma de registro anotações escritas, realizaram-se em um período que compreende setembro a dezembro de 2013. Em nosso primeiro dia de observação, nossas colaboradoras, ao nos apresentarem a seus alunos e discorreram brevemente sobre nossa presença em sala de aula nos próximos dias, franquearam-nos a palavra, para que fizéssemos as considerações que julgássemos necessárias. Após falarmos sucintamente acerca de nosso projeto de pesquisa, tivemos o cuidado de explicitar aos alunos que não se constrangessem com a nossa presença; que, portanto, não se preocupassem em alterar a forma como até então tinham se comportado no ambiente escolar.

Preocupação semelhante tivemos em relação às nossas colaboradoras. Em conversas que antecederam o início das observações, explicitamos que nossa presença em sala de aula não se restringia, em hipótese alguma, a identificar e a tomar nota de eventuais “deficiências” de sua prática. Ao contrário, nosso foco tem incidência sobre atividade docente enquanto processo e, por isso, também enquanto totalidade, não residindo, entre nossos objetivos, portanto, a descrição e a análise de ações isoladas.

Nossa atitude teve como objetivo mitigar focos de resistências à nossa presença em sala de aula, o que poderia ensejar situações superficiais ou mesmo incomuns tanto por parte dos alunos quanto por parte das professoras. Acreditamos que nossa atitude colaborou para que as relações em sala de aula se mantivessem o mais próximo possível da normalidade e concorrendo, desse modo, para o bom andamento de nossos trabalhos.

3.7.2 Os questionários

Questionário é a técnica de geração de dados que se constitui de uma série ordenada de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito e sem a necessidade da presença do pesquisador. Recomenda-se que instruções e notas explicativas estejam anexadas a esse instrumento, para que o entrevistado compreenda o que se deseja dele (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O questionário, conforme Gil (1989), pode ser definido como

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1989, p.124).

Em nossa pesquisa, com o objetivo de diagnosticar o grau de criatividade da EEAS, questionários quanti-qualitativos foram aplicados, utilizando-se, para o devido rigor metodológico, o “Instrumento para valorar o desenvolvimento criativo de instituições educativas – VADECRIE” (TORRE, 2012). As categorias que constituem o referido instrumento, com seus respectivos indicadores, serão pormenorizadas mais adiante. No processo de levantamento diagnóstico, participaram como colaboradores a gestão e o corpo docente daquela unidade escolar.

Estendemos a aplicação do VADECRIE a pais de alunos, objetivando-se compreender suas percepções acerca da instituição investigada. Esses atores sociais, diz Suanno, J. (2013), também são responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade no espaço escolar. Seu frequente envolvimento valoriza a formação dos alunos, dado o contato com as experiências ali vivenciadas.

Com relação aos alunos, aplicamos questionário com o intuito de verificar como estes situam indícios de criatividade nas aulas de Língua Portuguesa. O mesmo foi elaborado com indicadores da Categoria Professorado Criativo, uma das que constituem o instrumento VADECRIE, e questões próprias do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

3.7.3 As entrevistas

Em pesquisa qualitativa, ao lado da observação, a entrevista constitui-se como um dos principais instrumentos de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A partir do que definem Selltiz et al. (1976), Gil (2003) explicita que, enquanto técnica de geração de dados, a entrevista afigura-se

[...] bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1976, citados por GIL, 1989, p. 113).

Dentre as modalidades *entrevista estruturada*, *entrevista semiestruturada* e *entrevista livre*, optamos pela segunda. As entrevistas semiestruturadas, dizem

Lüdke e André (1986), mostram-se mais convenientes para o trabalho de pesquisa em educação, em função de sua relativa flexibilidade. Objetivamos, com a referida técnica, apreender evidências não geradas pelos demais procedimentos, assim como para melhor entendimento daquelas já apreendidas.

Em nossas conversas informais com nossas colaboradoras, fazíamos, uma vez ou outra, referência à realização das entrevistas, tentando, assim, que se familiarizassem com a ideia de sua aplicação. Dissipadas as hesitações iniciais, haja vista que “a confiabilidade é um aspecto relevante da entrevista, sendo responsável, em grande parte, pela validação dos dados” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 22), acordamos que concederiam a entrevista na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2014. Mas, por demandas próprias da rotina escolar, esse instrumento fora aplicado somente em 10 de março de 2013, com as professoras Lívia Sousa e Lúcia Mendes. A professora Emily Dantas encontrava-se, por questões de ordem pessoal, impossibilitada de nos atender.

Por diversas vezes, buscamos agendar entrevista com a referida colaboradora, a qual, em todas elas, e sob as mais variadas alegações, insistia em protelá-la. Nessas oportunidades, depreendemos, aos poucos, que tal resistência não tinha relação alguma com a pessoa do pesquisador. Ao contrário, em nossa última conversa a respeito, reiterou apoio ao nosso trabalho e, antecipando nossa intenção naquele momento, sugeriu que se fizesse a entrevista por escrito, sendo que, para isso, deveríamos enviar as questões por mensagem eletrônica. Conforme as orientações de Rosa e Arnoldi (2008), solicitamos que as questões fossem respondidas da forma mais espontânea possível, sendo desnecessário, por exemplo, consulta à literatura especializada. Nossa conversa, nesse sentido, fluiu com tranquilidade.

Procedemos, então, conforme o acordado, enviando as perguntas via *e-mail*. A colaboradora, entretanto, sob alegações diversas, não nos enviou as respostas referentes a tal entrevista.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 O instrumento VADECRIE

Neste capítulo, procederemos à análise e à discussão dos dados. Em um primeiro momento, apresentaremos as categorias de análise que balizaram nossos trabalhos. Nossas reflexões terão como foco os dados gerados a partir da aplicação dos questionários quanti-qualitativos, na fase de levantamento diagnóstico. Em um segundo momento, os resultados obtidos com a aplicação desses instrumentos serão confrontados com o que constatamos em observação em sala de aula de Língua Portuguesa, em adição ao registrado em entrevistas concedidas por nossas colaboradoras.

A presente investigação, de abordagem qualitativa e tendo como técnica de pesquisa o estudo de caso, utiliza como técnicas e instrumentos de geração de dados: observação não participante, com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários quanti-qualitativos. Nesta seção, apresentaremos o instrumento VADECRIE. Em seguida, focalizaremos os dados obtidos mediante aplicação dos questionários às populações gestores, professores, pais e alunos.

O instrumento VADECRIE, que apresenta categorias com indicadores que possibilitam caracterizar dada instituição educativa como sendo criativa ou não, foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre, em colaboração com pesquisadores da América Latina e Europa, sendo apresentado pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC no Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, Adversidade e Escolas Criativas, realizado em Barcelona, Espanha, em junho de 2012 (SUANNO, J., 2013). A seguir, as categorias de investigação constitutivas do referido instrumento.

Tabela 04. Categorias de investigação – VADECRIE

Categorias	
1	Liderança Estimulante e Criativa
2	Professorado Criativo
3	Cultura Inovadora
4	Criatividade como Valor

5	Espírito Empreendedor
6	Visão Transdisciplinar
7	Currículo Polivalente
8	Metodologia e Estratégias Criativas
9	Avaliação Formadora e Transformadora
10	Valores Humanos

Cada uma das categorias compõe-se de dez indicadores, a cuja frequência na escola investigada atribuem-se notas de zero a dez, o que possibilita a avaliação numérica (quantitativa) dos dados. No processo de análise qualitativa dos dados, as notas expressam conceitos A, B, C e D (TORRE, 2012, citado por SUANNO, J., 2013). Consideram-se escolas com indícios de criatividade aquelas nas quais o processo de avaliação destaca os conceitos A ou B.

Suanno, J. (2013) explica que, para a análise de cada indicador,

o conceito A demonstra que o indicador avaliado aparece continuamente (com muita frequência) nas respostas dos entrevistados, o que significa que há evidências claras de que a escola investigada tem tais características. O conceito B apresenta que o indicador avaliado aparece várias vezes nas respostas dos entrevistados, demonstrando a existência de evidências dos indicadores. O conceito C representa que este indicador foi destacado ocasionalmente. Já o conceito D evidencia que o indicador analisado nunca ou quase nunca aparece nas respostas dos sujeitos pesquisados (SUANNO, J., 2013, p. 173).

O autor complementa que os conceitos C e D representam o quantitativo de dados que não evidenciam a criatividade na instituição pesquisada. Os conceitos A e B representam o quantitativo de dados que atestam a presença de criatividade nessa instituição. Na tabela abaixo, apresentamos a forma como a aparição desses indicadores desdobra-se em conceitos e notas, permitindo, assim, a análise qualitativa das respostas.

Tabela 05 - Quadro de conceitos e notas

Aparição do Indicador	Avaliação Qualitativa (conceitos)	Avaliação Numérica (notas)
Nunca ou Quase nunca.	D	1-2
Às vezes ou Ocasionalmente.	C	3-4-5
Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.	B	6-7-8

Continuamente. Evidências claras.	A	9-10
--------------------------------------	---	------

Em nossa pesquisa, os questionários relacionados ao instrumento VADECRIE foram desenvolvidos por Suanno, J. (2013), a partir das considerações de Torre (2012). Os demais foram por nós elaborados. No que tange ao citado instrumento, as categorias avaliadas foram *Liderança Estimulante e Criativa*, *Professorado Criativo* e *Espírito Empreendedor*. Segundo Torre (2012, p. 155), tais categorias se referem ao potencial e aos recursos humanos. São elas que evidenciam “o que há de valioso nas pessoas que compõem as instituições e tudo o que podem desenvolver com a consciência criativa”. Compreendemo-las como as mais adequadas ao nosso propósito de verificar, em sala de aula, indícios de práticas pedagógicas criativas.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.2.1 Liderança Estimulante e Criativa

A investigação acerca da categoria Liderança Estimulante e Criativa demanda, conforme nos orienta Suanno, J. (2013), que se verifiquem os objetivos, o relacionamento social, profissional e interpessoal, o entendimento sobre ações coletivas, a relação com o erro, o incentivo à formação continuada e a visão sobre a avaliação. Na tabela abaixo, a referida categoria, com os indicadores objeto de avaliação.

Tabela 06 – Liderança Estimulante e Criativa – Indicadores

Liderança Estimulante e Criativa	1	Os objetivos da instituição são claros.
	2	A direção é empática (capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa).
	3	A instituição entende que o social e o coletivo são complementares à realidade.
	4	As relações interpessoais fluem de maneira fácil.
	5	A escola reconhece o erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno.

	6 A escola compartilha experiências com outras instituições.
	7 As pessoas são valorizadas dentro da escola.
	8 A escola promove a formação do seu pessoal.
	9 O trabalho dentro da escola é cooperativo.
10	A avaliação é vista como oportunidade para atingir melhoras.

Na tabela 07, referente a essa categoria, tem-se a apresentação dos percentuais por população (gestores, professores e pais de alunos), expressando, através dos conceitos A, B, C e D, a incidência dos indicadores avaliados.

Tabela 07 – Liderança Estimulante e Criativa – Respostas por população (%)

Liderança Estimulante e Criativa			
Participantes	Respostas (%) por população	Conceito	Valoração
Docentes - 16 sujeitos	52,5	A	Continuamente. Evidências claras
	38,1	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	8,1	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	1,2	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	
Gestores - 3 sujeitos	76,6	A	Continuamente. Evidências claras
	23,3	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	Continuamente. Evidências claras
Pais - 8 sujeitos	26,2	A	Continuamente. Evidências claras
	37,5	B	Várias vezes ou ocasião. Existem

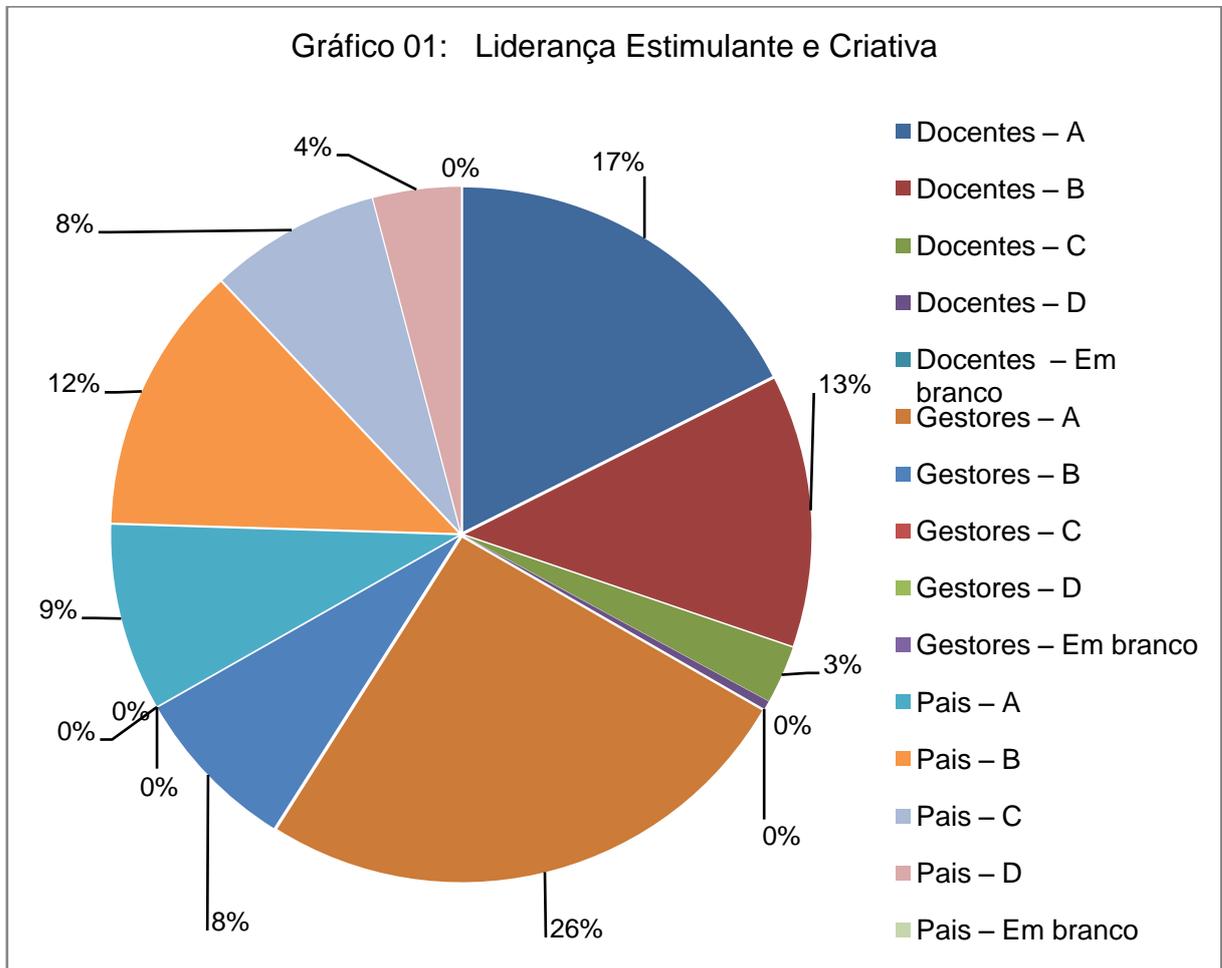
			evidências.
	23,7	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	12,2	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

Na tabela 08, síntese percentual dos indicadores avaliados na categoria Liderança Estimulante e Criativa, que se evidencia pelo agrupamento das populações e respectivos conceitos.

Tabela 08 – Liderança Estimulante e Criativa – Síntese das respostas

Liderança Estimulante e Criativa				
Participantes	Valoração	Conceito	Respostas (%)	Agrupamento
Professores + Gestores + Pais	Continuamente. Evidências claras	A	51,7	84,6
	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.	B	32,9	
	Às vezes ou ocasionalmente.	C	10,6	15
	Nunca ou quase nunca.	D	4,4	
	Em branco			0

O gráfico 01 constitui-se dos percentuais por população, os quais, pelos conceitos A, B, C, e D, permitem a avaliação qualitativa das respostas.



Considerando-se os dados contidos nas tabelas e gráfico, temos que 84,6% dos participantes assinalaram indicadores convergentes aos conceitos A e B, reconhecendo, desse modo, que a EEAS dispõe de claras evidências de uma liderança estimulante e criativa. Os indicadores que expressam os conceitos C e D, por seu turno, correspondem a apenas 15 % das respostas.

4.2.2 Professorado Criativo

A categoria Professor Criativo demanda, em seu processo de investigação, avaliação acerca da relação do professor com o conhecimento, com o cotidiano,

com a educação de valores, com os sentimentos e as emoções dos alunos. De igual forma, demanda que se investigue como o professor estabelece relação entre os conteúdos escolares e a vida, desenvolvendo, para tanto, situações originais e divergentes (SUANNO, J., 2013). Na tabela 09, apresenta-se a referida categoria, com a natureza dos indicadores a serem analisados.

Tabela 09 – Professorado Criativo – Indicadores

Professorado Criativo	1	Os professores trabalham mais do que somente com o conhecimento.
	2	A escola e os professores se interessam pelo que o aluno sente.
	3	A emoção é um recurso da comunicação dentro da escola.
	4	A escola desenvolve a consciência dos alunos dando presença e sentido à realidade e à vida.
	5	Os professores possuem a capacidade de transformar o cotidiano e o familiar em novidade.
	6	Os professores fazem com que o estudante tenha a impressão que o tempo passa rápido na sala de aula.
	7	O ensino está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade.
	8	Os professores inventam e constroem situações atrativas, originais e divergentes para a aula.
	9	Os professores trabalham o pensamento e o sentimento com seus alunos.
	10	Há a mediação e desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta, tolerância e outros.

Na tabela 10, os indicadores da categoria acima figuram nas respostas por população. O percentual que as representa desdobra-se nos conceitos A, B, C e D, estabelecidos pela valoração da incidência desses indicadores.

Tabela 10 – Professorado Criativo – Respostas por população (%)

Professorado Criativo			
Participantes	Respostas (%) Por população	Conceito	Valoração
Docentes - 16 sujeitos	74,3	A	Continuamente. Evidências claras.
	25,6	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.

	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	
Gestores - 3 sujeitos	70	A	Continuamente. Evidências claras
	30	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	Continuamente. Evidências claras
Pais - 8 sujeitos	27,5	A	Continuamente. Evidências claras
	43,7	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	15,0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	13,7	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

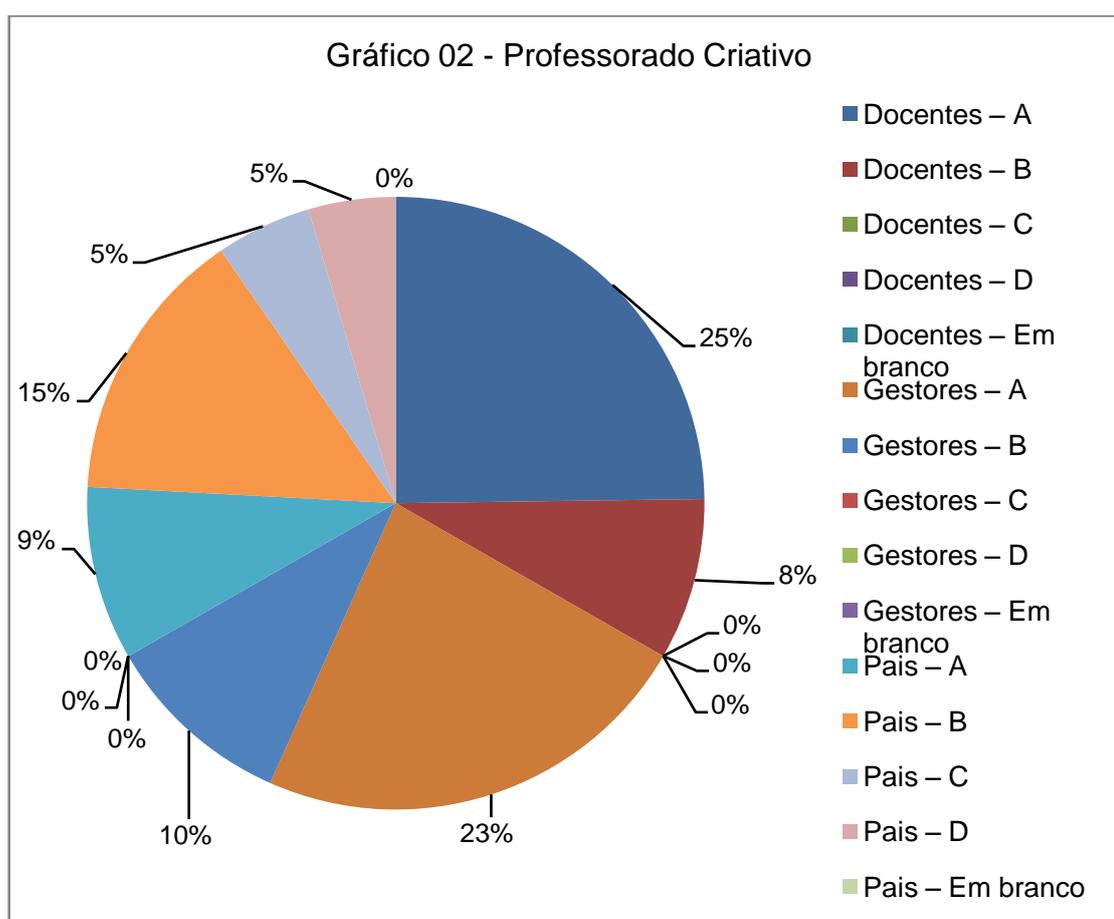
Na tabela 11, síntese percentual das respostas atribuídas a cada indicador avaliado na categoria Professorado Criativo. A relação entre valoração dos indicadores e os conceitos destaca-se pelo agrupamento das populações participantes.

Tabela 11 – Professorado Criativo – Síntese das respostas

Professorado Criativo				
Participantes	Valoração	Conceito	Respostas (%)	Agrupamento
Docentes + Gestores +	Continuamente. Evidências claras.	A	57,2	90,3
	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.	B	33,1	
	Às vezes ou ocasionalmente.	C	5	9,5

Pais	Nunca ou quase nunca.	D	4,5	
	Em branco.		0	0

No gráfico 02, a apresentação das respostas atribuídas a cada indicador da categoria Professorado Criativo. A partir dos conceitos A, B, C, e D, pode-se proceder à avaliação qualitativa dos percentuais por população.



As tabelas e gráfico nos informam que, para 90,3% dos participantes de nossa pesquisa, os professores da EEAS podem ser considerados profissionais cuja prática apresenta acentuados indícios de criatividade. Observe-se, nesse sentido, que, nas respostas dos entrevistados, esse percentual destaca indicadores relacionados aos conceitos A e B. Apenas 9,5% dos participantes assinalaram respostas cujos indicadores relacionam-se aos conceitos C e D.

4.2.3 Professor Criativo

Elegendo como foco a percepção de alunos em relação a indícios de criatividade nas aulas de Língua Portuguesa, elaboramos questionário no qual se associam indicadores recepcionados pela Categoria Professorado Criativo – VADECRIE – e questões inerentes ao ensino de português. Os comandos das questões são: *sim*, *às vezes* e *não*. Para efeito de valoração, consideramos sim: Indícios evidentes e contínuos de criatividade; às vezes: indícios ocasionais de criatividade; não: ausência de indícios de criatividade.

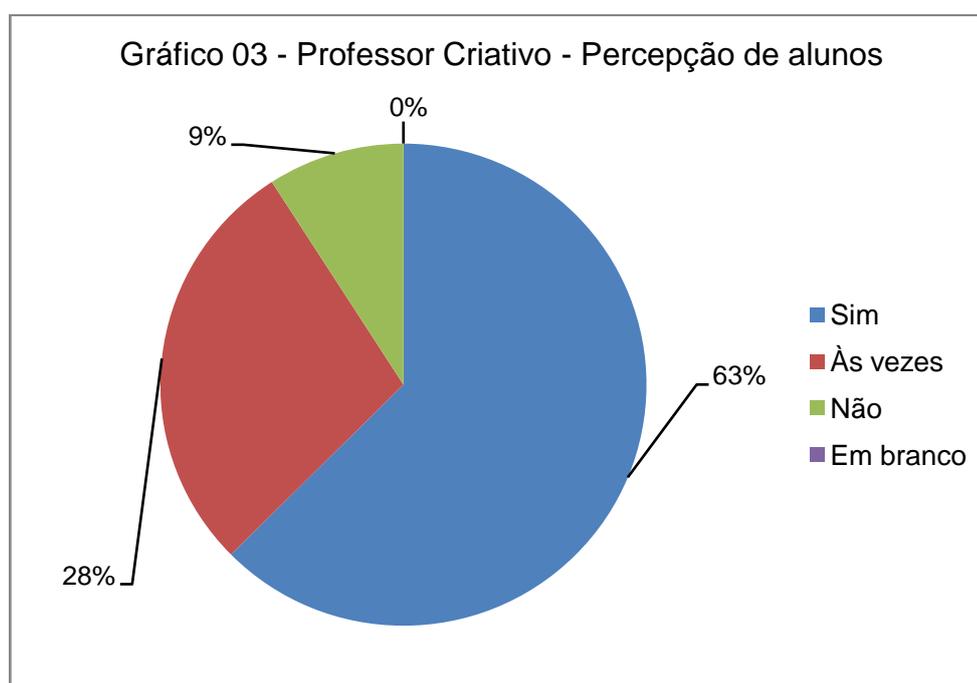
Tabela 12 - Professor Criativo

Professor Criativo			
ITENS	Sim	Não	Às vezes
1 Eu gosto de ler.			
2 Eu gosto de escrever.			
3 Eu gosto das atividades nas quais desenho, pinto, canto, danço, represento, recito e/ou escrevo poemas.			
4 Eu gosto quando a professora apresenta conteúdos usando recursos como músicas, vídeos e <i>slides</i> .			
5 As aulas de português me fazem usar o pensamento e o sentimento.			
6 As aulas de português me fazem pensar sobre minha relação com as outras pessoas e com a natureza.			
7 Eu consigo entender os textos utilizados nas aulas de português.			
8 Eu gosto das aulas de gramática normativa.			
9 A professora apresenta os conteúdos relacionando-os a algo que eu já conheço.			
10 A professora faz perguntas que me ajudam a entender os conteúdos.			
11 A professora motiva a minha autodisciplina para a aprendizagem.			
12 A professora me faz pensar sobre o meu desempenho.			
13 A professora me ajuda a superar meus erros.			
14 A professora estimula o respeito, a escuta e a tolerância entre os alunos.			
15 A professora respeita o meu ponto de vista.			

Tabela 13 – Professor Criativo – Percepção de alunos

Professor Criativo			
Participantes	Respostas (%) por população	Indicador	Valoração
Alunos - 8 sujeitos	62,5	Sim.	Indícios evidentes e contínuos de criatividade.
	28,3	Às vezes.	Indícios ocasionais de criatividade
	9,1	Não.	Ausência de indícios de criatividade
	0	Em branco.	0

O gráfico 03 nos permite a avaliação qualitativa das respostas atribuídas à categoria Professor Criativo pela população alunos, a partir da forma como os percentuais são expressos pelos indicadores *sim*, *às vezes* e *não*.



Conforme a tabela 13 e o gráfico 03, a população *alunos* reconhece indícios evidentes e contínuos de criatividade na prática de suas professoras de Língua Portuguesa. Observe-se que o indicador *sim* foi assinalado por 63% dos participantes. 28% compreendem que os indícios de criatividade têm incidência

ocasional, manifestam-se às vezes, portanto. Somente 9% assinalaram que *não* há indícios de criatividade nas aulas de português. Significa dizer que a população alunos corrobora aquilo que assinalam as populações professores, gestores e pais, relativamente à categoria Professorado Criativo.

4.2.4 Espírito Empreendedor

Em seu processo de investigação, a categoria Espírito Empreendedor demanda que se avaliem habilidades dos professores para alcançar suas metas, flexibilizar suas ações em face de mudanças que se apresentam, administrar relações interpessoais próprias e dos alunos e inovar frente às exigências do cotidiano e de sua formação (SUANNO, J., 2013).

Abaixo, tabela com os indicadores investigados nessa categoria.

Tabela 14 – Espírito Empreendedor – Indicadores

Espírito empreendedor	1	Os professores são hábeis para alcançar os objetivos.
	2	Os professores são flexíveis ante as mudanças que se apresentam.
	3	Os professores se esforçam para manter satisfeitos os alunos.
	4	Os professores planejam de maneira cuidadosa e avaliam alternativas.
	5	Os professores aproveitam oportunidades poucos usuais para iniciar um projeto.
	6	Os professores utilizam recursos para assegurar que o trabalho termine com os requisitos requeridos.
	7	Os professores procuram informações sobre os alunos que melhorem a sua prática.
	8	Os professores procuram objetivos ambiciosos, porém exequíveis.
	9	Os professores utilizam estratégias para influenciar os alunos com suas ideias.
	10	Percebo que os professores revisitam os planos constantemente para atingir os objetivos propostos.

Na tabela 15, apresentamos os percentuais relativos às respostas por população a essa categoria, que evidenciam, por meio dos conceitos A, B, C e D, o modo como se expressam os indicadores avaliados.

Tabela 15 – Espírito Empreendedor – Respostas por população (%)

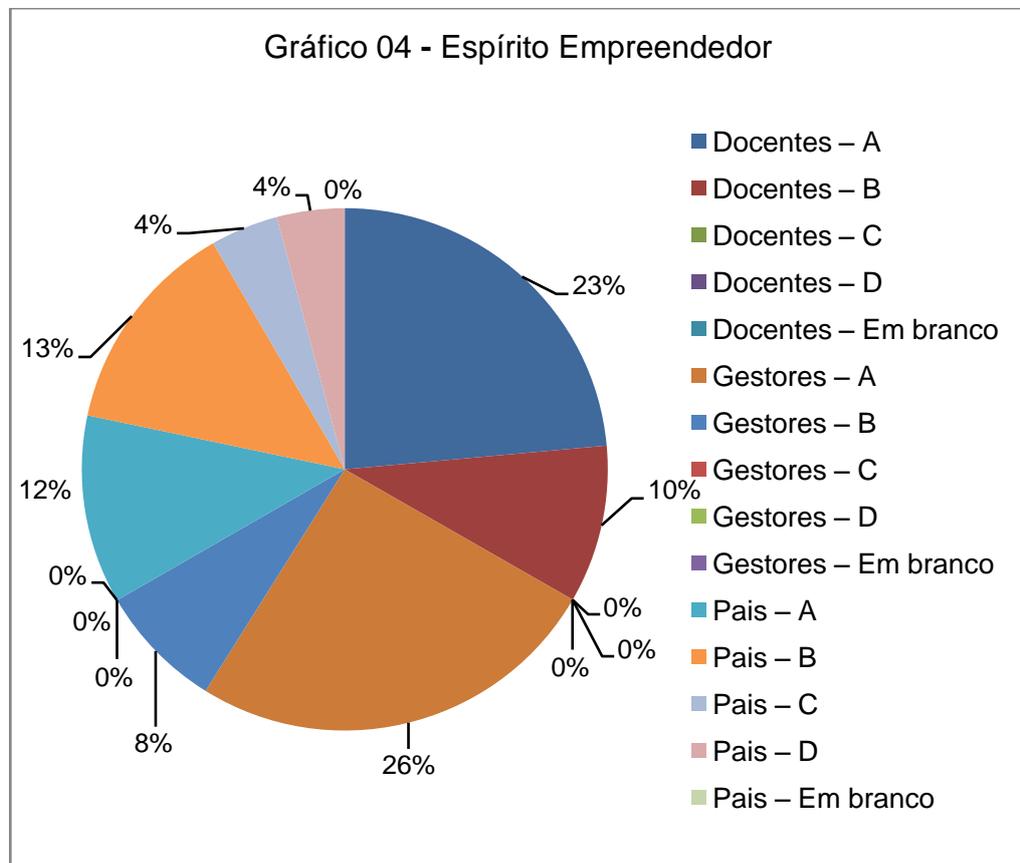
Espírito Empreendedor			
Participantes	Respostas (%) por população	Conceito	Valoração
Docentes - 16 sujeitos	70,6	A	Continuamente. Evidências claras
	29,3	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	
Gestores - 3 sujeitos	76,6	A	Continuamente. Evidências claras
	23,3	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	Continuamente. Evidências claras
Pais - 8 sujeitos	35,0	A	Continuamente. Evidências claras
	40,0	B	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.
	12,5	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	12,5	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

A tabela 16 expõe síntese percentual das respostas relativas à categoria Espírito Empreendedor. O agrupamento das populações participantes destaca a relação entre valoração dos indicadores e os conceitos A, B, C e D.

Tabela 16 – Espírito Empreendedor – Síntese das respostas

Espírito Empreendedor				
Participantes	Valoração	Conceito	Respostas (%)	Agrupamento
Docentes + Gestores + Pais	Continuamente. Evidências claras	A	60,7	91,5
	Várias vezes ou ocasião. Existem evidências.	B	30,8	
	Às vezes ou ocasionalmente.	C	4,1	8,2
	Nunca ou quase nunca.	D	4,1	
	Em branco			0

O gráfico 04 apresenta as respostas dadas por população a cada indicador da categoria Espírito Empreendedor. A avaliação qualitativa dos percentuais realiza-se a partir dos conceitos A, B, C, e D.



Dada a forma como os conceitos A e B se distribuem pelas tabelas e gráfico, podemos afirmar que, para 91,5% dos entrevistados, a EEAS apresenta, em suas atividades e atitudes, fortes indícios de um espírito empreendedor. Observe-se que as respostas que destacam os indicadores representados pelos conceitos C e D correspondem a apenas 8,2%.

4.3 CRIATIVIDADE DOCENTE: confrontando dados

Nesta seção, realizaremos cotejamento dos dados apresentados nas tabelas e gráficos referentes às categorias Professorado Criativo e Professor Criativo com o que contatamos no período de observações em sala de aula, em associação ao que fora registrado em entrevistas realizadas com nossas colaboradoras. Objetivamos, com isso, identificar, à luz da ótica transdisciplinar e do enfoque sociocultural de criatividade, indícios de práticas educativas criativas desenvolvidas em aulas de português, face às demandas das práticas de leitura enquanto produção de sentidos. Consideramos, também nesse intento, o que tem representado, na e para as atividades de leitura, o ensino tradicional de gramática.

4.3.1 CASO 1: Ajudar a ser e a crescer

As descrições e análises aqui apresentadas referem-se a observações realizadas no 6º ano A. Reportam-se a aulas ministradas pela professora Livia Sousa, portanto. As reflexões serão precedidas de declaração de nossa colaboradora acerca de ações criativas e inovadoras em sala de aula, conforme registrado em entrevista. Objetivamos, com isso, explicitar de que forma a sua prática cede hospedagem ao seu discurso. Questionada sobre o conceito de criatividade no ensino de português, respondeu:

Eu acho assim: que a criatividade seria o professor ali ter um *insight* e aproveitar um momento de um... de um problema, de uma questão, de um questionamento do aluno e a partir dali ele introduzir o conteúdo ou mudar ou adaptar pra aquele conteúdo se torne significativo. Eu penso que seja isso (ENTREVISTA, 10/03/2013).

Entrevemos, na definição da professora Livia Sousa, a influência do discurso do senso comum que concebe a criatividade como lampejo de inspiração, resultado de um *insight*. Entende-se, com isso, que a criatividade docente filia-se, de um lado, às inquietações do aluno; de outro, a um *insight*, por parte do professor, que lhe permite criar condições que tornem significativa a apresentação de conteúdos ou desenvolvimento das atividades. Depreende-se, então, que, embora tendo consciência de que há algo que precisa ser, o professor não toma iniciativa, de modo que, se não for incitado, provocado pelo aluno, não busca desenvolver estratégias inovadoras. No discurso de nossa colaboradora, em vista disso, o fenômeno criatividade situa-se a distância do enfoque sociocultural.

Referindo-se ao conceito de inovação, declarou:

Inovar é justamente é-é o que eu ousar, porque ô... é... fazer a diferença, sair do-da parte tradicional, sei lá, daquele conteúdo programático certinho, ir além. A gente vê que alguns professores conseguem. Quando a gente pega o portal do professor, a gen... algumas atividades, algumas sugestões de atividades... Claro que tem toda uma realidade diferenciada, as questões contextuais que acabam é... interferindo. Tem tudo... Tem uma diferenci... Tem algo diferente. Alguns professores conseguem inovar (ENTREVISTA, 10/03/2013).

Conforme definição da professora, inovação relaciona-se à ousadia, ao desejo de fazer a diferença, de ir além das tradicionais práticas de ensino. E isso é possível a alguns professores, afirma. Mas nossa colaboradora não explicita se essa ousadia ampara-se em planejamento, no desenvolvimento de estratégias, ou se, a exemplo do que imagina ser o ato criativo, relaciona inovação ao atentar-se, por parte do professor, às demandas ocasionais de seus alunos. De qualquer modo, ao definir inovação, não se inscreve no âmbito do enfoque sociocultural, tampouco se detém em apresentar-se como professora criativa e inovadora.

No intuito de identificarmos relações entre o que diz a professora Livia Sousa e o que constatamos em sua prática, tomamos, como ponto de partida, aula ministrada em 25 de outubro de 2013. Na ocasião, nossa colaboradora conduzia atividade envolvendo o gênero textual anúncio publicitário.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 a 3²².

22. Atividade extraída do livro didático: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagem - 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.



1. Observe o anúncio. Ele é formado por linguagem visual e linguagem verbal.
 - a) O que compõe a parte visual do anúncio?
 - b) E a parte escrita?
 - c) O que sugere a imagem do poste com várias placas?
2. Na parte inferior do anúncio se lê: “A vida é uma selva”. Qual a relação dessa frase com as imagens?
3. Os anúncios publicitários têm a finalidade de promover um produto, uma marca, uma ideia.
 - a) Levante hipóteses: Se o anúncio vende um produto, de que tipo ele seria?
 - b) Você acha que os recursos visuais e linguísticos utilizados no anúncio estimulam a compra do produto? Por quê?

Tem-se evidente, da atividade acima, que os enunciados que constituem o conjunto de questões não estão soltos, desarticulados. Ao contrário, mantêm nítida relação, convergindo, de forma ascendente, para a produção de sentidos acerca do texto enquanto totalidade. Assinale-se, a esse respeito, que há um movimento que tem como ponto de partida aspectos pontuais, marcas presentes na superfície textual - como evidenciado na primeira questão. Desse ponto, avança-se ao estabelecimento de relações entre a forma verbal e não verbal – questão 2 -, espalhando-se pela formulação de hipóteses, conforme comando da questão de número 3.

Significa dizer que, na atividade em tela, há o predomínio de questões discursivas, ou abertas, cuja resolução, conforme Antunes (2009, p. 150), exige do aluno “a elaboração de uma explicação, de uma justificativa ou de um comentário”. Em outras palavras, atividades dessa natureza podem abrir espaço para a negociação de sentidos, dado que o aluno é chamado a manifestar-se, a falar de suas interpretações, construídas a partir tanto das sinalizações textuais dadas pelo autor quanto dos conhecimentos desse leitor, os quais são, à luz da concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, por este mobilizados. É desse modo que o aluno assume uma atitude responsiva ativa em sua relação com o texto, conforme esclarecem Koch e Elias (2011).

Mas a atividade acima, por si só, não assegura ao aluno o direito à voz, visto que o professor pode desvirtuar o que nos permite inferir a elaboração de seus enunciados, conduzindo a correção de forma a sufocar intentos de efetiva participação do aluno no processo de discussão acerca das possíveis leituras suscitadas pelo texto. Ou seja, o que pode parecer, à primeira análise, indícios de inovação, acaba por perpetuar práticas nas quais o que se sobrepõem são as leituras do professor ou mesmo aquelas apresentadas pelo livro didático.

O enfoque sociocognitivo-interacional possibilita ao professor chegar a lugares apontados por atividades como essa, haja vista que ali a leitura é concebida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11), decorrente da interação entre sujeitos e textos. No transcurso dessa produção, o leitor lança mão de conhecimentos e experiências, outras leituras, não se restringindo à análise de elementos presentes na superfície textual. Ao contrário, nela mergulha à procura de informações implícitas, necessárias à construção de entendimentos, à elaboração de sentidos.

Abaixo, a forma como a professora procedeu à correção da referida atividade, conforme registro em nosso diário de campo.

Antes de iniciar a correção da atividade, a professora fala da necessidade de os alunos olharem para o texto com sensibilidade, perceber seus detalhes. Uma boa interpretação, diz ela, depende, em grande parte, de uma leitura atenta, cuidadosa. Voltando ao texto, pergunta a que o mesmo se refere. A uma propaganda, responde um aluno, que tem sua resposta corroborada por outros dois. A professora questiona a que se refere o anúncio. Um aluno responde que se refere ao trânsito. A professora pede que o mesmo justifique sua resposta. O aluno responde que é porque as árvores estão cheias de placas. ‘É isso, mesmo, gente?’ pergunta a professora. A turma concorda. A professora pergunta sobre o que seria, especificamente, a propaganda. Uma propaganda de carros, respondem

alguns alunos. 'Uma propaganda de venda de carros', complementa a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2013).

Do fragmento, percebemos que a professora inicia a correção da atividade lançando perguntas, questionando aos alunos, convidando-os à participação. Estes se manifestam, expõem seus pontos de vista, aceitam participar. Instaura-se, por isso, uma relação dialógica entre professor e alunos e destes entre si.

Esse diálogo instaura-se, depreendemos, em virtude de o aluno atribuir sentidos à atividade, ou, mais especificamente, à leitura por ela demandada. O professor não se preocupa em transcrever na lousa respostas do livro didático ou mesmo suas, para depois comentá-las. Essa prática, sabemos, impõe leituras, formas de compreensão, como se o aluno nada tivesse a dizer sobre o texto lido. Herança do paradigma tradicional, esse método traz a exigência de que a função de cada sujeito na relação ensinar/aprender encontre-se rigorosamente definida. O professor pergunta, o aluno responde. Está claro quem ensina quem.

Mas esse entendimento não mais se sustenta. Os nossos alunos querem – e às vezes exigem, até mesmo com o silêncio da indiferença – atividades nas quais sejam reconhecidos como sujeitos ativos, que, de modo dialógico, se constroem e são constituídos no texto (KOCH; ELIAS, 2001). A forma como a professora Livia Sousa conduz a correção da atividade acima permite esse reconhecimento, na medida em que, pela discussão principiada, esse leitor pode partilhar, com seus pares e professora, suas leituras. Já não há o dono da interpretação, do “sentido” do texto. No jogo do dizer e do ouvir, a leitura, a produção de sentidos, transcende os enunciados da atividade. O texto, assim, passa a ser, de fato, lócus de interação entre sujeitos, em abandono da relação entre indivíduos e regras e/ou nomenclaturas gramaticais.

O recorte abaixo constitui prosseguimento da aula ora objeto de análise. Julgamos pertinente a ela retornar para ilustrar nosso entendimento de que a prática de nossa colaboradora incorpora características de uma educação transdisciplinar, holística e ecossistêmica.

Faz perguntas relacionadas aos sinais de trânsito. Os alunos respondem. Um deles fala da obrigatoriedade de se usar a faixa de pedestre. Uma aluna fala do acidente com o primo, quando pilotava uma moto. A professora fala que os motoqueiros devem ter atenção redobrada, pois estão mais expostos do que os motoristas, a começar pela falta do cinto de segurança. Outro diz que o pai, quando está próximo à fazenda, anda na contramão. A professora

explica que a lei vale tanto na zona urbana quanto na rural. Enfatiza a importância de observarmos as leis, esteja onde estivermos. Volta-se para o texto e pergunta qual a relação que se pode fazer entre a figura da charge e o trânsito. Esclarece que, para isso, o aluno deve ir além do sentido literal. Faz uma breve consideração acerca de sentido literal e figurado. Põe em destaque que, diante de um texto que contenha linguagem visual, deve-se ir além do que está explicitado. Refaz a pergunta. Um aluno diz que o trânsito é como uma floresta. Outro complementa que os carros são como os animais. Uma aluna faz relação entre as placas e as árvores. A professora concorda. Em suas considerações, destaca a necessidade de se respeitar as duas 'florestas'. Um aluno diz que não se respeitam as árvores do mato, imagine as árvores de placas. Os outros alunos concordam. A professora pergunta se alguém está tomando nota. Alguns dizem que sim. Ela dá um tempo para organizarem o pensamento. Logo depois, acentua a importância do cumprimento das leis para o convívio social, destacando que isso impõe o respeito aos outros, a começar pela aceitação das ideias alheias. Quanto à relação do homem com a natureza, o destaque recai sobre o fato de que o respeito para com o meio em que se vive chega a ser uma questão de sobrevivência. Diz que o importante é que cada pessoa busque fazer a sua parte. Ao término da atividade, fala da diferença entre decodificação e apreensão de sentidos, destacando que não se deve ler só para responder a uma tarefa, mas pra construir sentidos (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2013).

Acreditamos que, por ocasião da leitura do anúncio, os alunos mobilizaram, dentre outros, o conhecimento enciclopédico, de mundo, o qual permite que, na e para a produção de sentidos, o leitor recorra a saberes relacionados às suas experiências pessoais (KOCH; ELIAS, 2011). No caso em comento, o aluno ativou, em maior ou menor grau, por ouvir falar ou vivenciar, saberes relativos ao trânsito e à selva - ou à floresta, léxico pelos estudantes escolhido -, relacionando-os, confrontando-os à busca de sentidos.

Os conhecimentos pelos alunos mobilizados na e para a produção de sentidos são, também em maior ou menor grau, colocados em jogo em discussões como aquela conduzida pela professora Lívia Sousa. Nossa colaboradora, com essa atitude, reconhece que todo texto é perpassado por lacunas, cujo preenchimento demanda o desenvolvimento de estratégias por parte do aluno, agora um sujeito ativo na relação autor/texto/leitor (KOCH; ELIAS, 2011). Esse redimensionamento da função do leitor implica, *a priori*, pensar o que têm significado muitas de nossas práticas de ensino, uma tomada de consciência sobre o real significado do ato de ensinar. Nesse processo, no qual uma postura aberta e flexível emerge essencial, o professor reflete, em particular, sobre três questões: Para quem? O quê? Como ensinar? Para Torre (2012), uma prática educativa criativa passa pela busca por respostas a tais perguntas.

As três respostas, se relacionadas ao ensino de língua materna e no âmbito do paradigma tradicional de ensino²³, podem assim ser respondidas: Há um indivíduo, o aluno, cuja função no processo ensino-aprendizagem resume-se a memorizar conteúdos. Esses conteúdos são, em geral, as regras da gramática normativa. A forma de ensinar traduz-se pela exposição de tais regras, em listas a serem memorizadas, acompanhadas por exercícios de identificação e classificação, em textos completos ou fragmentos – na maioria das vezes, de obras literárias consagradas pela academia. É assim que temos instituídos, no paradigma tradicional de ensino, três das principais dicotomias: professor/aluno, certo/errado, memorização/produção de sentidos. A atividade de leitura, sob essa perspectiva, ora conforma-se à captação de intenções do autor, ora à decodificação, ao reconhecimento do código utilizado, como bem explicam Koch e Elias (2011). Em ambas as circunstâncias, o texto é tomado como portador de linearidade e neutralidade, às quais o leitor deve se submeter passivamente.

Em uma perspectiva transdisciplinar e holística, na qual se supera a dualidade professor/aluno, abre-se espaço para a inclusão do terceiro excluído, o conhecimento, formando, assim, o trinômio professor/saber/aluno, o que, a nosso ver, leva a efeito orientações dos PCNLP (1998), quando afirmam que o ensino e aprendizagem de português, como prática pedagógica, resultam de três variáveis: o aluno, a mediação do professor e o conhecimento.

Essa inclusão, entretanto, somente será possível face ao respeito, à solidariedade e à cooperação do sujeito que ensina para com o sujeito que aprende. A transdisciplinaridade permite ao professor essa nova postura, nos dizem Suanno, J. et al. (2011), na medida em que não apenas coloca disciplinas em integração, mas aproxima os sujeitos implicados em ações de ensino e aprendizagem, reconfigurando as relações em contextos escolares. Sem que haja, entretanto, disposição docente à prática do diálogo, nenhum esforço nesse caminho completa seu curso.

No âmbito do ensino de português, e à luz desse entendimento, a língua precisa ser assumida como ação interativa, prática social, o que torna natural, em

23. Compreendemos por paradigma tradicional de ensino aquele que se institui, por exemplo, pela 'desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas' (BRASIL, 1998, p. 18).

sala de aula, o desenvolvimento de processos dialógicos. Sob esses termos, a atividade de leitura só adquire significado se assumida de igual modo: encontro entre sujeitos, mediatizado pelo texto (KOCH; ELIAS, 2011). Nesse processo, o professor é mobilizado à condição de coordenador e mediador face aos sentidos ali produzidos, associando-os a experiências outras, leituras outras, próprias das interações cotidianas do aluno. Desenvolvendo formas de conduzi-lo ao contato com experiências outras, leituras outras, de seus pares, principalmente, contribui com o desenvolvimento de formas de esse leitor ser e de estar no mundo.

Nossa colaboradora, principalmente no segundo fragmento do registro, ancora-se nessa prática. Orientando-se à perspectiva holística, concebe o ensino de língua enquanto totalidade. Observe-se, nesse sentido, que as questões suscitadas pelo diálogo transcendem aquelas inicialmente propostas na atividade, como a relação com o outro e com a natureza. O aluno, por força da atitude da professora, percebe que o ensino de Língua Portuguesa encontra-se “conectado com a vida, com a prática, com os problemas percebidos” (TORRE, 2012, p. 116), tendo, em função disso, a sensação de que o que aprende é útil para a vida.

Esse aluno, no paradigma ecossistêmico, é o sujeito que aprende,

que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e emoções (MORAES, 2011, p. 84).

A postura de nossa colaboradora permite-lhe guiar-se também por esse entendimento. Ao convidar o aluno ao diálogo, à participação, admite que ele ali esteja como totalidade razão-emoção, dimensões indissociáveis na e para a construção de conhecimentos.

Na situação acima retratada, percebemos alunos motivados, interessados em participar da aula. Não falavam por falar, não participavam por imposição. Em suas palavras e em seus gestos, emoções. E isso somente é possível, acreditamos, se o sujeito perceber-se integralmente envolvido no processo ensino-aprendizagem. O professor criativo é aquele que cria situações propícias a essa percepção.

A estratégia dialógica desenvolvida pela professora Lívia Sousa possibilita ao aluno esse entendimento. Envolvido, o aluno (re)significa o ensino de Língua Portuguesa. Já não o concebe como sinônimo da aula difícil, aquela das listas de regras e de nomenclaturas gramaticais, das frases descontextualizadas - retiradas

dos clássicos da literatura -, da leitura como forma de identificação e classificação de categorias da gramática normativa. Dito de outro modo, temos o que alguns definiriam como exemplo de aula de português significativa.

Mas o que seria uma “aula significativa”? Geralmente, essa expressão guarda relação com os interesses do professor, notadamente de cunho formal (MORALES, 2006), o que importa compreendê-la como dissociada das reais necessidades do aluno. Às vezes, a tão sonhada aula significava para o aluno apresenta-se, inferimos a partir do que observamos, como aquela em que ele tenha o direito de se manifestar em um ambiente no qual, ironicamente, a habilidade discursiva encontra-se entre tantas a serem desenvolvidas.

Voltando nossas lentes ao que registramos por ocasião de nossas observações, focalizamos aula ministrada em 6 de novembro de 2013. Abaixo, a atividade desenvolvida na referida data.

Inclusão digital²⁴



- Quais são as possíveis leituras que se pode fazer desta charge?
- O que você entende por "Inclusão Digital"?
- Por que esta charge é engraçada?
- Você acha que a expansão tecnológica tem melhorado a qualidade de vida das pessoas? Como?

24. Atividade extraída do *blog* Professora Bernadete Carrijo. Endereço: <http://bernadetecarrijo.blogspot.com.br/>

- e) Quais são os principais benefícios e prejuízos de se utilizar a Internet?
- f) Você acredita que a tecnologia torna as pessoas mais individualistas? Por quê?

A atividade, observe-se, constitui-se de perguntas abertas, a exemplo da anteriormente descrita e analisada. Os enunciados, da forma que se apresentam dispostos, deixam margem para que o aluno expresse seus pontos de vista, sendo que as assertivas *d*, *e* e *f* conduzem o aluno a reflexões mais acentuadas acerca dos usos dos novos recursos tecnológicos.

Em atividades como a acima demonstrada, permite-se ao aluno desenvolver sua capacidade de produzir sentidos a partir de seus conhecimentos prévios sobre gêneros, suporte e universo temático, assim como aqueles relacionados às saliências textuais - recursos gráficos e imagens, por exemplo (BRASIL, 1998). Requerida pela atividade, a prática de leitura que se expressa é a de produção de sentidos, processo no qual entram em jogo as experiências e os conhecimentos do leitor. Nesse âmbito, o texto só pode ser assumido como lugar privilegiado da interação e da constituição dos interlocutores, espaço no qual leitor e autor se intercomplementam, conforme nos ensinam Koch e Elias (2001).

Abaixo, temos o modo como a professora Lívia Sousa põe em discussão a referida atividade. Ressaltamos que as assertivas *a*, *b* e *c* haviam sido tematizadas em aula anterior, da qual, por força de nossos compromissos acadêmicos, não pudemos participar. Reportemo-nos, então, ao que registramos em nosso diário de campo.

A professora questiona os alunos sobre os prejuízos advindos do uso da *internet*. 'Financeiro', professora, diz um aluno. A professora, nesse sentido, destaca aspectos como a qualidade do produto anunciado, cumprimento do prazo de entrega, a utilização indevida de dados pessoais, interceptação de dados bancários etc. À medida que a professora vai falando, os alunos fazem perguntas, exemplificam situações relacionadas ao dia a dia. [...]. 'Professora tem gente que copia os dados do cartão de crédito dos outro pra fazê compras'. 'É, tem que tê cuidado com as senha', complementa outro aluno. [...]. 'Professora, tem muita reclamação de compra no computador, não é?'. 'Sim. Por isso que primeiro é bom saber em qual *síte* você está comprando'. [...]. A professora chama à atenção para os riscos que envolvem as redes sociais. 'Se é difícil a interação olho no olho, imaginem com alguém que você não conhece', adverte. [...]. 'Professora, tem menina que mente a idade', diz um aluno. 'Sim. E do outro lado há adultos mal-intencionados que mentem a idade para poder conquistar a

confiança da criança ou do adolescente', complementa a professora. [...]. A professora chama a atenção para a associação das redes sociais com a pedofilia, enfatizando que crianças e adolescentes devem ter cuidado extremo com suas relações via Internet. [...]. 'Professora, de vez em quando tem esses caso na televisão, né?'. 'Sim. E vocês têm que pensar sobre isso. Dá pra adicionar qualquer um? Não, não dá. É muito arriscado falar com alguém que você não conhece'. 'Professora, tem menino que tem foto de mulher pelada no celular'. [...]. 'A nova geração está atropelando fases', esclarece a professora. 'Precisamos viver intensamente cada época, para sair fortalecido para outra'. 'É igual um vídeo game, né, fessora? A gente passa de fase em fase', diz um aluno. 'Sim, é desse jeito mesmo', responde a professora. [...]. Retornando às relações nas redes sócias, questiona aos alunos se a *internet* está deixando as pessoas mais individualistas. Alguns alunos respondem que sim. A professora, então, acentua a importância do contato direto para a partilha de problemas, da construção de confiança (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2013).

Na situação criada por nossa colaboradora, da forma explicitada no registro acima, o conteúdo escolar é, aos poucos, diluído no calor da discussão. Sob a égide da concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, a exemplo do constatado nos registros anteriormente descritos e analisados, a professora cria um clima favorável à expressão do aluno.

Lido o texto, o aluno, naturalmente, quer partilhar suas leituras, dizer ao professor e aos seus pares o que compreendeu. É desse aluno que falam Koch e Elias (2011), quando afirmam que, nas atividades de leitura, o leitor mobiliza saberes e experiências, desenvolve estratégias para a produção de sentidos. É o leitor que tem participação ativa em sua relação com os propósitos do autor, mediatizada por sua interação com o texto. Tem-se estabelecido, em função desse envolvimento, uma inquietação – em escala menor ou maior, mas inerente a cada leitor – em manifestar-se, socializar entendimentos, asseguradas as condições favoráveis. As questões, da forma como foram elaboradas, lhe permitem essa inquietação, criando, assim, a expectativa de que esse leitor será ouvido. Em outras palavras, cria-se a expectativa de que não será mais uma leitura pela leitura, a do exercício de decodificação, mais uma atividade sem sentido algum para o aluno.

A professora Lívia Sousa, ao criar esse clima favorável, com condições para que essa inquietação se materialize, ancora sua prática em uma relação dialogal, conduzindo, dessa forma, os alunos ao que Torre (2008b) denomina flexibilidade intelectual. Para esse autor, “a flexibilidade, como atitude e disposição, permite ao aluno adaptar-se a situações diversas, a modificar seus pensamentos e a aceitar as sugestões dos demais como sendo boas” (TORRE, 2008b, p. 87). É nessa dinâmica dialógica que o aluno compreende o conhecimento como uma produção coletiva, na

qual cada um, a seu modo, tem algo a acrescentar, em um processo de hibridização de questões pontualmente apresentadas no texto e experiências próprias do cotidiano do aluno, possibilitando-se que estas, em maior ou menor escala, sejam (re)significadas.

Coordenador e mediador das manifestações discentes, o professor não se coloca como o dono da verdade, tal como ocorre no paradigma tradicional de ensino. Ao contrário, seus pontos de vista, aos poucos, imbricam-se com os de seus alunos, através da pergunta e da resposta, da participação espontânea e da manifestação provocada. Na educação inovada, de orientação transdisciplinar, o professor não teme o encontro com o aluno, agora não mais o indivíduo cuja função em sala de aula consiste em memorizar e repetir conteúdos. À lógica desse novo prisma, o professor compreende que ensinar é transcender os conteúdos escolares, interperpassá-los com as coisas da vida lá fora, tendo como objetivo maior ajudar o aluno a ser e crescer, como bem dizem Pujol e Torre (2013).

Há que se reconhecer, todavia, que instaurar inovações no processo ensino-aprendizagem nunca se constituiu tarefa fácil. Nossos professores, por certo, encontram-se cercados e cerceados por uma série de obstáculos a serem superados para que intentos de inovação adquiram nome e forma, para que as mudanças que há muito povoam o discurso escolar migrem para o cotidiano das salas de aula. A esse respeito, nossa colaboradora, ao ser questionada quanto ao que seria o maior desafio para uma prática criativa e inovadora no ensino de português, nos declarou:

Falta de **apoio**... em todos os contextos. Apoio de tudo. De **pais**, sabe, de **perceber**, de **motivar**, de **conhecer** o filho, de **conhecer** a proposta da escola, de **conhecer** o professor (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

Na resposta da professora Lívia Sousa tem-se, patente, a relação entre a não participação de pais para com a vida escolar de seus filhos e óbices à inovação do ensino de português. Se revisitarmos sua resposta à primeira questão, teremos que a participação do aluno, com suas inquietações, é essencial à instauração de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem. Inferimos, por esse razão, que, para essa colaboradora, o envolvimento dos pais determina o envolvimento dos filhos.

Não se trata, a nosso ver, de a professora responsabilizar os pais de alunos pela estagnação das práticas escolares. Compreendemos que, ao tempo em que

nomeia a falta de apoio dos pais de alunos como um dos desafios à inovação em ambiente escolar, nossa colaboradora reconhece esses atores sociais como agentes capazes de contribuir com o desenvolvimento dos novos rumos da educação. O que sinaliza a fala da professora encontra estada no enfoque sociocultural de criatividade e inovação, vez que nele a ação colaborativa dos sujeitos envolvidos em ações de mudança mostra-se extremamente necessária.

Porque transdisciplinar, o enfoque sociocultural de inovação possibilita ao professor a compreensão de que não basta ao aluno saber quais são os estados da água, mas, por exemplo, pensar por que, em todos os países do mundo, há pessoas preocupadas se teremos água no futuro (SUANNO, M., 2014). Do mesmo modo, compreendemos, não se faz suficiente o aluno saber o que significa inclusão digital, se não refletir acerca de implicações a ela inerentes. Nesse processo reflexivo, desencadeado por ocasião da leitura da charge, o aluno mobiliza, em especial, seu conhecimento enciclopédico, trazendo à cena da produção de sentidos saberes acerca do que representa, nos dias de hoje, encontrar-se conectado, encontrar-se na condição de “cidadão” na sociedade da informação. Esse transitar, mover-se na relação texto/cotidiano é possibilitado em função de o aluno não se conformar ao cotexto, o conhecimento linguístico, mas porque nela mobiliza o contexto sociocognitivo, conhecimentos outros, de leituras outras, conforme postulado da concepção de leitura enquanto complexa atividade de produzir sentidos.

Essa forma de abordar os conteúdos, que se distancia da tradicional aula expositiva, que em nada contribui para a formação do aluno, nos remete a aula ministrada por nossa colaboradora em 10 de outubro de 2013, iniciada com um ditado de palavras com *x* e *ch*. Pelo pouco que havíamos presenciado da prática de nossa colaboradora, grande foi nossa expectativa acerca de como a mesma iria conduzir tal atividade. A seguir, fragmento do que registramos a respeito do desdobramento do referido ditado.

A professora avisa que a atividade tem dois propósitos. O primeiro é o exercício da pesquisa no dicionário propriamente dita. O segundo é familiarizá-los com a autoavaliação. Ao tecer comentários acerca do primeiro aspecto, enfatiza que as palavras encontram-se organizadas em ordem alfabética, a qual se estende à organização das respectivas letras. No que tange ao segundo aspecto, tematiza valores como a honestidade, na medida em que, em um primeiro momento, o aluno deve assinalar como certa ou errada cada palavra do ditado, para só depois reescrevê-la da forma correta. Diz que não se trata de uma simples tarefa de correção de

ditado, mas de uma forma de levá-los a lidar com seus próprios erros. Seria uma forma de os alunos aprenderem a ser honestos consigo mesmos, acrescenta. Questiona à turma se alguém pode ser honesto com as outras pessoas se não for honesto consigo mesmo. A turma responde que não. A professora fala da necessidade do respeito, da honestidade, da ética nas relações entre as pessoas, enfatizando que não se pode pensar em um mundo melhor se cada um de nós não fizer a nossa parte. Reforça que a atividade não consiste em saber quem acertou o maior número de palavras. 'Gente, errar faz parte do processo de aprendizagem', afirma. Pede, então, que iniciem a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2013).

Resta evidente que a atividade acima descrita não se restringe à identificação e transcrição de palavras do dicionário para o caderno. O foco, da forma já explicitada, recai sobre a relação do aluno consigo mesmo e com o outro. A honestidade, sem margens a dúvidas, constitui-se como um dos principais componentes das relações humanas, desde aquela aparentemente simples, como a sugerida para o desenvolvimento da atividade em análise, às mais complexas, que envolvem, por exemplo, interesses políticos, econômicos ou técnico-científicos. A postura de nossa colaboradora, ao fazer referência a valores como esse, principia – ou desenvolve –, no aluno, a consciência de que a honestidade constitui-se como um dos imperativos no conjunto de esforços por um mundo melhor.

Se retornarmos a D'Ambrosio (2012), veremos que, em uma sociedade competitiva como a nossa, na qual o sentimento de que uma pessoa vale mais do que outra é cada vez maior, honestidade é valor que tem sido substituído por ações nutridas pela inveja, a arrogância e a prepotência. Eliminar tais ações, diz o autor, é o objetivo maior da educação transdisciplinar, adotando em seu lugar o respeito, a solidariedade, a cooperação, o que só será possível com uma nova ética: a ética da diversidade. Nesse sentido, o professor assume o compromisso de criar situações em que o aluno reflita sua relação consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. O modo como nossa colaboradora conduziu a atividade acima se move na direção acenada pelo autor, na medida em que, o primeiro passo para uma nova forma de o indivíduo relacionar-se com a natureza, cremos, é (re)significar sua relação consigo mesmo e com o outro.

Mas desenvolver essa relação implica lidar com sentimentos como inseguranças e frustrações. O professor criativo, ciente dessa realidade, diz Torre (2008b), educa para a superação, ajuda a superar fracassos. Um simples ditado, que, muitas vezes é utilizado para manter alunos por algum momento ocupados,

pode auxiliar nesse processo. No caso em tela, não serviu apenas para demonstrar à turma as diferenças ortográficas de *x* e *ch*, mas para plantar sementes da ética proposta por D'Ambrosio (2012), imprescindível à sobrevivência do ser humano, conforme palavras do autor.

Não há que se falar em uma educação dessa ordem se, no ensino de português, prevalecer a concepção de língua como estrutura (KOCH; ELIAS, 2011), na qual a forma se sobrepõe ao uso. Se nutrida ao seio dessa concepção, a atividade apresentada teria como propósito aferir conhecimentos acerca de regras ortográficas, quando não para manter, por algum tempo, aquela turma ocupada. Da forma como foi desenvolvida, demonstra ao aluno que as aulas de português não são estanques às dicotomias gramaticais certo/errado. Há questões outras que podem ser trazidas à sala de aula, podendo elas incluir a relação entre os sujeitos e entre estes e o mundo. Essa transição ocorre de forma mais tranquila se compreendida a língua como atividade interativa, dialógica, como sugere a atitude desenvolvida por nossa colaboradora.

Necessário registrar, ainda, que a professora, ao delegar ao aluno a responsabilidade de correção da atividade, familiariza o aluno com a avaliação de seu próprio rendimento. O professor criativo, ao assim proceder, permite e conduz os alunos à valorização de seus avanços, além de oportunizar a reflexão acerca dos pontos a serem melhorados (TORRE, 2008b). Para o autor, é necessário que o aluno compreenda que a aprendizagem exige autodisciplina e, por isso, esforço.

Resta evidenciado que as aulas de português, da forma conduzida pela professora Lívia Sousa, têm adquirido novo significado, dado não pautar por um ensino centrado na estrutura, na forma da língua, posteriormente atestado a partir de atividades igualmente estruturais. Distanciando-se de um ensino em que se sobressai a apresentação de tópicos gramaticais, por exemplo, nossa colaboradora traz à sala de aula questões do cotidiano. Demonstra, com isso, que as aulas de língua materna não se resumem a exaustivos exercícios em nome de um pretenso falar e escrever bem. Ao contrário, busca conduzir o aluno à compreensão de que, mais importante que ler a palavra escrita, é ler o mundo, o outro e a si próprio, como bem nos ensina Freire (1989). No ensino de língua materna, o professor criativo é, portanto, aquele que desenvolve no e com o aluno essa capacidade de leitura.

Mas se revisitarmos as declarações de nossa colaboradora acerca de ações criativas e inovadoras no ensino de português, conforme recorte de entrevista

apresentado no início desta seção, teremos que, em seu discurso, não se coloca entre os professores que desenvolvem estratégias criativas, que buscam formas de inovar a sua prática. Na mesma ocasião, também em entrevista, ao questioná-la exatamente se se considera uma professora criativa e inovadora, obtivemos como resposta:

Não. Assim, eu acho que poderia ser mais, num sei por quê. É igual eu disse bem no início: eu **ainda** tenho muito... Pra mim estudar é coisa séria ... Eu **ainda** tenho **ainda** comigo a questão do **tradicional**. Primeira coisa: eu não consigo dar aula se tiver tumultuado, se tiver bagunça, se tiver menino em pé, se tiver menino conversando. Então, assim, eu sou muito rígida, muito enjoada (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

A professora, em sua resposta, utiliza reiteradas vezes o advérbio de tempo *ainda* para demonstrar a transitoriedade da influência do paradigma tradicional de ensino em seu ofício e, com isso, que há um desejo de ruptura com antigas abordagens de ensino. Por outro lado, demonstra ter a consciência de que a inovação afigura-se como um processo complexo, cujos intentos, se não adequadamente conduzidos, podem resultar em dispersões de ordem diversas por parte do aluno. Em vez de definir-se como criativa e inovadora concebe-se como “rígida”, “enjoada”.

A rigidez a que se refere, todavia, utilizada para manter a turma sob disciplina, não se manifesta, conforme constatamos, de forma autoritária, o que poderia resultar em hostilidades tanto por sua parte como por parte dos alunos. Em lugar disso, antes de exigir disciplina e compromisso, preocupa-se com o desenvolvimento de atividades que possam resultar significativas para o aluno. Envolvido, este não toma com estranheza eventuais exigências naturais das relações de ensinar e de aprender. Como já assinalamos, percebemos alunos motivados, interessados em participar da aula, em virtude do clima criado por nossa colaboradora.

Embora afirmando não se considerar uma professora criativa e inovadora, suas ações, se consideradas sob o enfoque sociocultural, orientadas a uma educação transdisciplinar, holística e ecoformativa, apontam para outra direção. A partir do registrado em nossas observações, podemos constatar atividades de produção de sentidos nas quais não há apenas a leitura do professor, nem somente a do aluno. Há uma espécie de terceira leitura delas convergente, constituída de

forma colaborativa entre os alunos e entre estes e a professora, sob um claro exercício de construção coletiva de conhecimentos. A prática leitora, assim conduzida, concorre para que o aluno amplie seus pontos de vistas, adquira novas formas de ser e de estar no mundo a partir de interações texto-sujeitos. Considerando, pois, as estratégias por ela desenvolvida, orientadas à inovação de sua prática docente, afirmamos haver, em suas aulas de Língua Portuguesa ministradas no 6º ano A, fortes indícios de criatividade. Ratificamos, desse modo, o que fora assinalado pelas populações gestores, professores, pais e alunos nas categorias Professorado Criativo e Professor Criativo.

4.3.2 CASO 2: Retire do texto e classifique

As análises que aqui se apresentam são referentes a observações realizadas no 7º ano A, com registro em diário de campo, e que focalizam aulas ministradas pela professora Emily Dantas. Nossas reflexões partem de aula desenvolvida em 1º de novembro de 2013, relativa à correção de atividade sobre a classe gramatical “pronome”, da qual constam dezesseis questões, sendo três delas transcritas a seguir.

1. Troque a palavra destacada por uma do quadro:²⁵

ele - elas - nós - eles

- a) **Júlio** não quer mais um irmão menor. _____
- b) **Eu e Lúcia** temos quatro irmãos. _____
- c) **Juliano, Paulo e Afonso** foram ao parque. _____
- d) **As meninas** vieram ver o bebê. _____

2. Complete as frases com uma das palavras: **eu - tu - eles - nós**

- a) _____ vão se comportar melhor.
- b) _____ jogamos todo o campeonato.
- c) _____ vieste saber da mudança?
- d) _____ não quero brincar com vocês.

3. Passe as frases para o plural, observando as palavras destacadas:

- a) **Ela** é minha amiga. _____

25. A professora não nos forneceu a fonte desta atividade.

- b) **Eu** estudo na parte da manhã. _____
- c) **Ele** esqueceu a caneta na escola. _____

As demais questões seguem essa dinâmica, qual seja, substituir, completar e passar para o plural. Resulta evidente que todas se constituem de frases soltas, sem um enunciador, sem um interlocutor, ausentes de uma situação de uso concreta, um contexto (ANTUNES, 2007). O único propósito para sua elaboração foi tão somente certificar se o aluno havia compreendido – para não dizer memorizado – regras referentes à classe gramatical “pronome”. Antunes (2007), em reflexões acerca da necessidade de se priorizar a leitura e análise de textos em sala de aula, adverte:

Não são frases soltas nem as listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva (ANTUNES, 2007, p. 101-102).

Em conclusão, a autora esclarece que tais competências se desenvolvem no contato com os textos - textos com coisas bem escritas -, analisando-os, discutindo-os, à luz de um ensino centrado na dimensão discursiva e interacional da língua, em um espaço de reflexão sobre a linguagem.

A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional permite essa abordagem do texto, posto compreendê-lo como lugar de interação entre sujeitos e a leitura como produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011). Significa dizer que, em contato com o texto, o leitor interage com o autor, do que resulta o processo de compreensão, que se filia aos conhecimentos que aquele coloca em jogo em face das intencionalidades que perpassam, por força de estratégias desenvolvidas por este, a estrutura e a organização textuais.

À linha desse entendimento, o texto deveria ter sido instrumental ao desenvolvimento da atividade acima. Nele, a referida classe gramatical, em interrelação com outras palavras, seria recepcionada como constitutiva de um todo, o texto, definido por Antunes (2007) como unidade de sentidos. Para a autora, a compreensão de uma simples palavra encontra-se vinculada a informações extralinguísticas, como, por exemplo, em que tipo de texto está inserida e quem a utilizou. Ou seja, os pronomes não seriam ali meras palavras cuja função se resume, dentre tantas, a substituir substantivos.

Voltemos, então, nossa atenção à forma como essa atividade fora corrigida, conforme registrado em nosso diário de campo.

Começa a correção. A professora ler o enunciado, em folha xerocopiada, para que a turma dê a respectiva resposta. No transcurso da questão de número 1, apenas quatro alunos participam. Ela pede que a turma participe, mas poucos alunos demonstram-se interessados. A professora escreve a resposta correta na lousa. Aos poucos, conversas paralelas se intensificam. A professora exige silêncio, cobra participação. Começa a corrigir a questão de número 2. Ler o enunciado, para que os alunos o repitam, acrescentando-lhe devidamente o pronome. Cinco ou quatro alunos participam. A professora pede silêncio à turma. Continua a correção. As conversas diminuem, mas poucos ainda são os alunos que interagem com a professora. A maioria deles, à medida que a professora vai escrevendo na lousa, copiam as respostas em seus cadernos. Novamente a professora pede a participação da turma. Começa a correção da questão de número 3. Ler o enunciado. Poucos alunos se manifestam. Alguns conversam. Outros copiam as respostas que vão sendo colocadas na lousa (DIÁRIO DE CAMPO, 1º/11/2013).

Atividades como essa, supostamente elaboradas “para ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que *é permitir uma interação, com a troca de sentidos e intenções*” (ANTUNES, 2007, p. 61, itálico da autora). Como resultado, diz a autora, a escola conduz o aluno ao entendimento de que o ensino de língua nada tem a ver com ele, com o cotidiano, com a vida. Daí a falta de envolvimento da turma, as reiteradas vezes nas quais a professora pede a participação dos alunos. Esse não envolvimento, acreditamos, deve-se ao fato de o exercício priorizar a ativação do conhecimento linguístico, que, de acordo com Koch e Elias (2011), não é suficiente para que o aluno compreenda as questões e as responda adequadamente. Não há um texto, uma relação entre interlocutores, sentidos a serem construído. Há tão somente dezesseis longas e enfadonhas questões.

De um lado, o aluno, que não vê sentido em escrever frases isoladas unicamente para reescrevê-las, nela substituindo, inserindo ou alterando palavras de dada categorial gramatical. É esse aluno que demonstra sua indiferença quando mantém o caderno fechado, conversa, movimentando-se pela sala, desenha ou manuseia o celular, ou seja, que, de uma forma ou de outra, recusa-se a envolver-se com atividades como a acima transcrita. Recusa-se, enfim, à postura passiva que, ainda conforme as autoras, é atribuída ao leitor nas concepções de língua como estrutura e representação do pensamento.

De outro lado, a professora, que concebe tal atividade como significativa ao ensino de português, que parece acreditar na aprendizagem a partir do esforço longo e repetitivo, sob um árduo processo de memorização e repetição. Por isso, sinaliza não compreender o porquê do desinteresse de seus alunos, inquietos em direções outras que não o conteúdo por ela apresentado. Sinaliza não compreender, em síntese, que, para significar tal conteúdo, o aluno precisa associá-lo às suas vivências, às coisas do cotidiano. É este um dos postulados da criatividade docente, como bem destacado por Torre (2008b).

Entre uma coisa e outra, a gramática normativa, enquanto disciplina, com seus equívocos e preconceitos, subsimensionando ou mesmo cerceando espaço à diversidade textual, em choque frontal ao que recomendam os PCNLP (1998), ao elegerem o texto como a unidade básica do ensino. São uníssonas as considerações do documento e aquelas advogadas por Antunes (2007, p. 130, destaque da autora), quando esta afirma que “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**. A forma necessária. Não tem outra”. Por força desse entendimento, que emerge do discurso acadêmico e de diretrizes oficiais, muitos professores afirmam trabalhar tudo a partir do texto, do que se ramificam afirmações como a de que o ensino de gramática agora é contextualizado, quando na verdade, e aqui já retomamos a Mendonça (2006), tudo continua a ser como antes: o texto é utilizado como instrumento ao ensino tradicional de gramática.

Dito em termos outros, não se faz suficiente levar o texto à sala de aula na forma de resposta a uma imposição teórica ou para camuflar uma deficiência prática, mas como uma tentativa de ajustamento prático-teórico em face das demandas do processo ensino-aprendizagem de português, que ainda reclama por concepções segundo as quais a estrutura linguística, calcada em situações superficiais, não se sobreponha ao uso, à língua em manifestação. O texto a ser levado é, pois, aquele que se filia à concepção de leitura com foco no leitor com seus conhecimentos em interação com o autor, com vista à produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011).

Reportemo-nos, então, à forma como nossa colaboradora trabalha o texto em sala de aula. Ao término da correção da atividade em comento, a professora entrega outra aos alunos, também sobre a mesma classe gramatical, em folha xerocopiada a ser colada no caderno. Abaixo, sua transcrição.

Pronomes²⁶

de Luís Fernando

Antes de apresentar o Carlinhos para a turma, Carolina pediu:

— Me faz um favor?

— O quê?

— Você não vai ficar chateado?

— O que é?

— Não fala tão certo?

— Como assim?

— Você fala certo demais. Fica esquisito.

— Por quê?

— É que a turma repara. Sei lá, parece...

— Soberba?

— Olha aí, 'soberba'. Se você falar 'soberba' ninguém vai saber o que é. Não fala 'soberba'. Nem 'todavia'. Nem 'outrossim'. E cuidado com os pronomes.

— Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?

— Está vendo? Usar eles. Usar eles!

O Carlinhos ficou tão chateado que, junto com a turma, não falou nem certo nem errado. Não falou nada. Até comentaram:

— O Carol, teu namorado é mudo?

Ele ia dizer 'Não, é que, falando, sentir-me-ia vexado', mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu, com aquela voz que ele gostava:

— Comigo você pode botar os pronomes onde quiser, Carlinhos. Aquela voz de cobertura de caramelo.

Atividade: Retire todos os pronomes presentes no texto e classifique cada um deles.

Na aula seguinte, na qual se daria a correção dessa atividade, não pudemos estar presentes, mas tivemos a oportunidade de falar com nossa colaboradora a respeito da forma como fora corrigida. A professora afirmou não ter acrescentado nenhuma outra questão à acima transcrita, tampouco teria colocado o texto em discussão. Na mesma ocasião, disse-nos que a teoria acadêmica é uma coisa, e a realidade em sala de aula é outra, bem diferente. Concluiu afirmando que, no final das contas, o que prevalece mesmo é a gramática normativa.

A declaração da professora, registrada por nós em diário de campo, encontra-se devidamente ilustrada pela atividade anterior, na qual tem emergência sua filiação à concepção de língua como estrutura, código, instrumento de comunicação (KOCH; ELIAS, 2011). O ato de ler, ali compreendido, traduz-se pelo

26. Atividade desenvolvida pela professora.

reconhecimento desse código, por parte de um leitor supostamente incapaz de interagir com o texto e seu autor, construir sentidos. Na referida atividade, bastava à nossa colaboradora o aluno com sua leitura-reconhecimento das palavras, ali dispostas sem conexões, interrelações, em enunciados nos quais se deveriam inserir, substituir ou pluralizar a classe gramatical pronomes.

Voltemos nossas lentes à segunda atividade. Em paráfrase a Antunes (2007), podemos dizer que a crônica foi, conforme o enunciado da questão única, fragmentada, reduzida a um conjunto de palavras, para que fossem analisadas em si mesmas, como se não constitutivas do texto. Ou seja, em momento algum, quer em virtude de tal questão ou da iniciativa da própria professora, a crônica foi vista como

uma unidade, um todo tematicamente orientado, e as palavras, como parte significativas desse todo. Em nenhum momento, se fez alusão ao gênero ou à função comunicativa em que o texto se materializa (ANTUNES, 2007, p. 128).

A concepção de leitura como complexa atividade de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011) aponta horizontes para que se visualize o texto sob um olhar holístico, integrador, concebendo-o enquanto totalidade, cuja compreensão não se efetiva com a mobilização do contexto linguístico - ou cotexto – circunscrito ao âmbito da materialidade linguística, relacionado às informações que se apresentam na superfície textual; importa que se ativem outros conhecimentos, neles envolvidas outras leituras, relacionadas às experiências, conhecimentos de mundo do leitor. É o que as autoras denominam contexto sociocognitivo.

Significa dizer que se a atividade ora focalizada fosse conduzida sob esse enfoque, o aluno perceberia relações entre as leituras por ele desenvolvidas fora do ambiente escolar e aquelas próprias das salas de aula, visto que a concepção de língua ali explicitada seria a sociocognitivo-interacional, que coloca os eventos comunicativos como prática dialógica, ação social entre interlocutores, como ocorre com nossas interações cotidianas.

Dentre as possibilidades alicerçadas por essa concepção, a leitura da crônica poderia compreender dois momentos. No primeiro, sem que se apresentassem questões de natureza alguma, a professora solicitaria aos alunos que lessem a crônica. Seria a leitura pelo prazer, pela fruição do texto, um encontro entre leitor e o autor, sem o compromisso de prestações de contas ao professor. Instaurar-se-ia um processo no qual o aluno, iria, aos poucos, adentrando o texto,

interagindo com o seu autor, não se conformando à decodificação do código linguístico. Parte desse processo é a ativação, em maior ou menor proporção, do que Koch e Elias (2011) denominam conhecimento enciclopédico ou de mundo. No caso, saberes acerca de “falar certo” ou de “falar errado”, ou, dito de outro modo, acerca do fenômeno da variação linguística.

Terminada a leitura, a professora disponibilizaria espaço à manifestação dos alunos acerca dos sentidos que se produziram no ato da leitura, criando, assim, um locus no qual o aluno pudesse sentir-se como sujeito com participação ativa, com vez e voz nas práticas de ensino e de aprendizagem. Tais manifestações variam de leitor para leitor, na medida em que também variam os contextos sociocognitivos mobilizados na atividade de produção de sentidos, da forma esclarecida por aquelas autoras. Ou seja, cada aluno traz consigo uma bagagem cognitiva diferente, fazendo com que os sentidos produzidos não sejam os mesmos para cada leitor. Ao professor cabe a função de instigar o aluno, fazendo perguntas ou fornecendo informações (PERINI, 2009), com vista a fortalecer *links* entre leituras outras e aquela ali desenvolvida.

O docente criativo, diz Torre (2008b), incita com perguntas divergentes. Acredita na pergunta como instrumento criativo, que desperta a curiosidade e a vontade de busca. E é nessa busca, em um ambiente dialógico instaurado pelo professor, que o aluno é levado ao que o autor chama flexibilidade intelectual, postura que lhe permite variar seus posicionamentos em face de outros enfoques, aceitando-os como legítimos. Dissociando-se da mera transmissão de conteúdos, o professor apresenta-os em forma de problema, ou, como diz Torre (2012), aproxima-os da realidade, daquilo que é próprio do cotidiano do aluno. É no âmbito da intenção em associar conteúdos escolares aos saberes prévios do aluno que nossa colaboradora poderia ter posto em debate a questão da variação linguística.

Em maior ou menor grau, dissemos acima, o aluno ativou seu conhecimento enciclopédico acerca de “falar certo” ou de “falar errado”, ou seja, acerca do fenômeno da variação linguística. O professor deve colocar isso em discussão, fazer com que fale a respeito, tomando como ponto de partida a categoria gramatical ali focalizada. Estabelecido o processo dialogal, o professor pode levar o aluno ao entendimento de que o fenômeno da variação é próprio da natureza da língua (ANTUNES, 2007), não havendo norma melhor nem pior, mas norma adequada a cada situação comunicativa. Em outros termos, deixar claro que “a norma

socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida”, embora a norma estigmatizada, aquela considerada como a língua feia, errada e ininteligível seja exatamente a norma das camadas menos favorecidas (ANTUNES, 2007, p. 85); que, entre uma norma e outra, o que se tem é um preconceito que é mais social do que propriamente linguístico, como denuncia Bagno (2007b).

No âmbito de debates como esse, acerca da necessidade de se aceitar a diversidade linguística, o outro, com o seu falar, é que se professor pode pôr em pauta valores como o respeito, a tolerância e a solidariedade, constitutivos de uma ética da diversidade, como advoga D’Ambrosio (2012). Uma educação transdisciplinar e holística possibilita esse deslocamento, esse levar os conteúdos para fora da sala de aula, alcançar formas de (re)significar as relações entre os homens e destes entre a natureza. Não há que se falar em uma educação inovada, que possa contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, se uma ética que postula o respeito ao outro, em suas particularidades, e em decorrência, ao meio em que se vive, não se encontrar ali devidamente contemplada.

A postura de nossa colaboradora vai de encontro a esse entendimento, visto não promover a conexão entre os saberes escolares e a vida. Observe-se que, em ambas as atividades, resulta nítida a dicotomia escola/mundo. De um lado, os saberes escolares; de outro, os saberes relativos ao cotidiano do aluno, suas vivências. Não há, por parte da professora, uma clara iniciativa em associá-los, interrelacioná-los face à construção de conhecimentos. Daí por que o texto não foi utilizado para, por exemplo, a partir dos saberes concernentes aos tópicos gramaticais pronomes, tematizar a variedade linguística, o preconceito linguístico e outras formas de exclusão. Há, sem dúvidas, uma série de possibilidades para o trabalho com textos em sala de aula, as quais, dentro da perspectiva de leitura como produção de sentidos, podem contribuir para que o aluno torne-se um cidadão que, em sua condição de interlocutor, possa intervir no próprio destino e do mundo (ANTUNES, 2009).

A professora Lívia Sousa, como demonstrado no tópico anterior, fez esse percurso. Não se conformando à condição de transmissora de conteúdos, moveu o texto para fora da sala de aula e a ele incorporou cotidianidades da vida, como a obediência às leis, vantagens e desvantagens da inclusão digital e a honestidade. Tendo como pano de fundo questões recepcionadas pelo texto, discutidas sob um clima efetivamente dialógico, nossa colaboradora favoreceu a emergência daquilo

que Torre (2009) denomina aprendizagem significativa, que tem como um de seus imperativos a participação ativa do aluno. Por essa razão, sua prática apresenta indícios de criatividade, inscrita em uma perspectiva transdisciplinar, holística e ecoformadora.

A prática da professora Emily Dantas, ora considerada, mantém-se inerte nesse sentido. Os conteúdos são por ela apresentados sem prévia ou posterior discussão, sendo sua função restrita a transcrevê-los do livro didático à lousa, principalmente. Suas explicações resumem-se, quase que em sua totalidade, à leitura dos exemplos que acompanham tais conteúdos. As atividades são da ordem daquelas aqui demonstradas. Utilizando outras palavras, o sentido é o de que nossa colaboradora não dispõe de estratégias que possam estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e o cotidiano, de modo a envolver, motivar o aluno. Sem que haja motivação, desafio, inquietação tanto social como pessoal, acentua Souza (2008, citada por SUANNO, M., 2011), o aluno não atribui significado aos conhecimentos que a ele se apresentam.

A postura da professora nos leva a supor que não tem consciência de que há algo a ser mudado, alterações a serem feitas em seu ofício. A tomada de consciência, já nos disse Torre (2012), é a precursora da inovação. Se acolhe como correta a sua prática, não há por que se preocupar em desenvolver estratégias que possam ser descritas como criativas, buscando meios que possibilitem a inovação de suas aulas. Percebendo as recentes discussões sobre o ensino de português como próprias do âmbito acadêmico, acredita que, nas práticas escolares, o que prevalece mesmo é o ensino tradicional de gramática, como já explicitamos. E é esse entendimento que realmente se sobrepõe naquela turma, esmaecendo ou mesmo apagando possibilidades de o texto ser assumido como mediador de sentidos, construídos na relação entre interlocutores.

Dentre os equívocos daí decorrentes, aquele que relaciona a aprendizagem ao esforço repetitivo, sem reflexão a respeito, como se a mecânica da repetição assegurasse a compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, destacamos aula desenvolvida em 23 de setembro de 2013, na qual se desenvolveu atividade que contemplava conjugação dos verbos falar, vender e existir, da forma demonstrada abaixo.

ATIVIDADE²⁷

Conjogue os verbos regulares abaixo, nos tempos e modos pedidos.

- a) verbo falar, modo indicativo, nos tempos: presente; pretérito imperfeito; pretérito mais que perfeito; futuro do presente e futuro do pretérito;

[...]

Tem-se mais um exercício no qual a língua é fragmento, parte de um todo do qual parece desprendida. Ausente de contextualização, de uma proximidade com o que se percebe nos autênticos usos linguísticos, o tópico gramatical é apresentado ao aluno de um modo que o foco não recai sobre reflexões atinentes às suas particularidades, mas sobre a memorização, por meio da cópia, da repetição mecânica. A esse respeito, trazemos a destaque a forma como tal exercício foi recepcionado pela turma, e como nossa colaboradora conduziu sua correção.

As conversas se intensificam. A professora exige silêncio. Pergunta aos alunos se estão fazendo a atividade, a maioria diz que sim, mas poucos se encontram efetivamente envolvidos. Alguns alunos reclamam que a atividade está muito difícil. Diante disso, a professora pede que olhem conjugações anteriores que têm em seus cadernos. **'Gente, é só olhar o modelo'**, observa a professora. Novamente exige silêncio. Pede que, ao terminarem a primeira conjugação, levem o caderno para que ela dê o visto. As conversas continuam (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013, grifo nosso).

Como expõe o excerto, a correção da atividade limitou-se ao “visto”, sendo as eventuais dúvidas dirimidas, em tese, a partir de consultas aos cadernos. Conforme nossos registros, a participação da professora restringiu-se a pedir empenho aos alunos e, para tanto, que fizessem silêncio.

Atitudes como conversas e movimentação pela sala, assim como reclamações quanto ao grau de dificuldade apontam de perto para a ineficiência desse tipo de exercício. Representativas do paradigma tradicional de ensino, que reduz e simplifica a construção de conhecimentos, suas questões materializam a concepção de língua enquanto estrutura, na qual tem inscrição o equívoco de se qualificar o ensino de língua como o ensino de gramática e o desta como o ensino de regras e nomenclaturas (POSSENTI, 1996).

27. Atividade desenvolvida pela professora.

Sob a concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, o exercício acima, a exemplos dos demais aqui apresentados, não mais teria espaço nas aulas de língua materna, o que não enseja o abandono do ensino de regras e nomenclaturas gramaticais. Estas continuariam, mas, como nos orienta Antunes (2007), sem que se constitua o centro do processo ensino-aprendizagem de português. Estariam dispostas em textos, trazidos à sala de aula como legítimo lócus do desenvolvimento de saberes gramaticais, textuais e discursivos de nossos alunos. Forçoso atentar-nos para o faz de conta pedagógico que consiste em o professor utilizar o texto para apenas justificar um discurso inovador, mas apresentando uma prática inóspita a estratégias criativas, a efetivos intentos de inovação.

Em uso de outros termos, dizemos que não seria suficiente a simples inserção do texto na sala de aula, da forma procedida com a crônica de Veríssimo, como explicitado acima. Ou seja, tão somente para que o aluno identificasse e classificasse os verbos nele contidos, como se fosse mero depósito de categorias gramaticais, as quais são, de uma forma ou de outra, retiradas pelo aluno, à moda da *educação bancária*, denunciada por Freire (2008) e por demais refutada nos discursos que advogam novos rumos ao ensino de português.

Se assumido, que seja o texto o lugar próprio “da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11-12), atores sociais que, no diálogo por ele mediatizado, mobilizam saberes e experiências, comportando-se como estrategistas da linguagem. É nesse sentido que as autoras nos falam da não neutralidade do texto, haja vista as intencionalidades do autor ali subjacentes. São elas detectáveis somente face à partilha, em maior ou menor escala, do contexto sociocognitivo entre os sujeitos implicados no evento comunicativo.

No caso em tela, os verbos não seriam unidades isoladas, aleatoriamente distribuídas na superfície textual, mas parte dessas intencionalidades, que se traduz pelo ato de “ilustrar uma ideia, reforçar ou refutar uma opinião etc.”, posto que não se escreve para “mostrar como se empregam determinadas palavras” (ANTUNES, 2007, p. 60). Todavia, as intencionalidades, os propósitos do autor não são alcançáveis a partir tão somente da mobilização, por parte do leitor, do seu conhecimento linguístico, mas, dentre outros, daqueles relativos ao mundo e ao próprio gênero ali utilizado, o que inclui a adequação deste à situação comunicativa, como assinalam aquelas autoras.

A mobilização desses saberes é que permite ao leitor compreender, por exemplo, que a maneira como os verbos têm inscrição em dado texto - a forma como se articulam com outras palavras, a substituição desse por aquele tempo, a ênfase nesse ou naquele modo etc. - contribui para a constituição de sentidos. E são esses sentidos, dizemos, a partir do que esclarece Perini (2009), que devem nortear as atividades de leitura e não a análise isolada dessa categoria gramatical. O foco deve ter incidência, portanto, afirmam Koch e Elias (2011), sobre a interação texto-sujeitos, visto o sentido não se encontrar apenas no texto, com suas sinalizações deixadas pelo autor, tampouco unicamente na ativação de conhecimentos que o leitor possui. Dito com outras palavras, há muito mais em jogo do que saberes relativos a regras e nomenclaturas gramaticais, ou como diz Antunes (2007, p. 46), “[...] construir ou entender o texto não é apenas uma questão de gramática”.

Resta demonstrado que nossa colaboradora não contemporiza com o pensamento dessa autora. Em percurso contrário, portanto, privilegia a gramática tradicional como disciplina, resumindo o ensino de português à memorização de regras e nomenclaturas. Essa postura ficou clara em aula na qual apresentava o conteúdo “figuras de linguagem”. Na ocasião, afirmou, em meio às intensas conversas dos alunos, que seria difícil *memorizar* os conteúdos com tanto barulho (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2013). Essa afirmação acaba por revelar o lugar que a professora dispensa ao aluno no processo ensino-aprendizagem: o de um indivíduo incapaz de ser sujeito na construção de saberes, próprios ou não, o que nos permite compreender por que não há, em suas aulas naquela turma, espaço ao texto enquanto locus de interação entre interlocutores e, por extensão, à leitura como atividade de produção de sentidos.

O exposto traz nítido que, nas aulas ministradas por nossa colaboradora no 7º ano A, o ensino tradicional de gramática normativa ainda tem prevalência, com ênfase em longos e repetitivos exercícios voltados à memorização dos conteúdos gramaticais. Em resultado, inexistente espaço efetivo ao trabalho com o texto, ou seja, sob uma concepção de língua que o compreenda como âmbito de interação entre sujeitos, sendo o leitor, nesse enfoque, um agente ativo, que produz sentidos nas atividades de leitura, por força dos saberes e experiências ali mobilizados. Em razão dessa lacuna, a prática de nossa colaboradora ainda se mantém a distância de uma educação transdisciplinar, holística e ecoformadora, que objetiva (re)significar a interação professor/conhecimento/aluno, com vistas ao desenvolvimento de novas

formas de o ser humano relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Cumpre afirmar, então, que o que fora registrado em observação naquela turma não nos permitiu constatar indícios de práticas educativas criativas, o que põe a prática de nossa colaboradora em divergência com o que as populações professores, gestores, alunos e pais manifestaram por meio das categorias Professorado Criativo e Professor Criativo.

4.3.3 CASO 3: Memorizar para aprender

As reflexões que aqui se apresentam foram suscitadas a partir das aulas observadas no 8º ano A, ministradas pela professora Emily Dantas, e por nós registradas em diário de campo. Começamos pelo constado em 22 de outubro de 2013, ocasião em que, pela primeira vez, presenciamos nossa colaboradora trazer o texto à sala de aula. Conforme registrado em nosso diário:

A professora diz à turma que verão a classe de palavras advérbios. Acrescenta que entregará um pequeno texto para contextualizar o conteúdo, indicando a página do livro didático na qual o mesmo se encontra. Em seguida entrega o texto para que um aluno faça a distribuição aos colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2013).

De posse do texto, os alunos procedem à leitura, de forma silenciosa, conforme solicitação da professora. Eis a sua transcrição:

História do tempo que se foi²⁸

Lá no tempo que se perdeu nos tempos, conta a avó, o veado foi mais veloz que flechas que o procuravam.

Pela terra passeava a serpente, cascavelando festas da cabeça à cauda, e seus guizos soavam hoje e se ouviam ontem e amanhã.

E o pavão era senhor do reino das alturas, e o seu grito chegava aos últimos rincões.

Quando o tempo da desventura chegou a Iucatã, o veado não pôde mais correr como vento e ficou ferido e chorou. Seus olhos de água, que deram de beber aos outros machucados, ficaram para sempre úmidos e grandes.

28. Atividade extraída do livro didático: TERRA, E.; NICOLA, J. de. Gramática de hoje. São Paulo: Scipione, 2008.

A serpente perdeu os guizos da alegria. Desde então só soam, em seu corpo nu, os guizos do medo.

E o pavão caiu para os montes baixos, onde ninguém o escuta, e nunca mais pôde remontar voo da terra onde sofrem exílio os banidos do céu.

Eduardo Galeano

Terminada a leitura, entretanto, a professora não faz nenhuma observação sobre a funcionalidade do referido tópico gramatical no texto em exame, apenas dá seguimento à escrita do conteúdo, conforme apresentado no livro didático. “Contextualizar”, portanto, restringiu-se a apresentar os advérbios distribuídos na superfície textual.

Não basta, obviamente, que o leitor saiba que dadas palavras estejam em determinado texto. Mais importante que saber *que* elas estão ali é saber *como* e *por que* estão. São esses dois aspectos que, de forma geral, fazem com que as palavras signifiquem, sob um processo de interdependência. Mas a compreensão acerca dessa particularidade, que mobiliza saberes extralinguísticos, constrói-se no contato com o texto enquanto língua em uso, e não, como diz Kleiman (2002), simples conjunto de elementos gramaticais, como pressuposto na atividade acima descrita.

Em todo e qualquer texto, dizem Koch e Elias (2011), encontram-se informações implicitamente sugeridas, subjacentes à superfície textual. E o acesso a essas pressupõe mais que o simples conhecimento linguístico comum aos interlocutores. Pressupõe uma interação mais aprofundada, que ativa uma série de estratégias por parte do leitor, para preenchimento de lacunas espalhadas pelo texto. Em uma concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, significa conceber autor e leitor como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem, observam as autoras. A leitura do texto acima, da forma como foi conduzida, desconsidera essa interação, como se, na floresta textual, o leitor caminhasse a colher palavras e não sentidos.

Nossa colaboradora, ao assim proceder, solicitando a leitura pela leitura, mantém-se a distância do que afirmam os PCNLP (BRASIL, 1998) acerca da importância dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. Conforme o documento, no interior desses é que muitos alunos desistem de ler ou passam a fazê-lo com autonomia cada vez maior. Acreditamos que a hipótese mais provável, no 8º ano A, seja a primeira, a da resistência às

demandas de leitura, e não apenas aquelas colocadas pela escola, mas por outros contextos comunicativos. Se, em sala de aula, o texto é apresentado ao aluno em atividades esvaziadas de sentido, o mesmo será visto, em suas vivências, como mais uma das imposições próprias do ambiente escolar.

Para a exploração de uma das possibilidades de atividade com o referido texto, nossa colaboradora poderia, em um primeiro momento, colocar em discussão a funcionalidade do tópico gramatical para a constituição do texto enquanto unidade de sentidos, demonstrando aos alunos que a forma como os advérbios estão nele distribuídos contribui para o processo de construção de sentidos. Em um segundo momento, estender a discussão às manifestações dos alunos acerca de suas leituras relativas ao texto. Possibilitado pelo professor esse diálogo, apresentar-se-iam, por exemplo, três das atitudes próprias do professor criativo: incitar com perguntas divergentes, adotar uma postura mais democrática do que autoritária e promover a flexibilidade intelectual, como nos orienta Torre (2008b).

A partir do que propõe esse autor, nossa colaboradora poderia, sob o uso de perguntas abertas, mobilizar os alunos à participação, a externarem seus pontos de vista sobre o texto. Nesse processo, ausente de perguntas predeterminadas – que convergem para a leitura do professor ou do autor do livro didático –, assim como vazia de exigências de recitação de dados, a língua adquire, a nosso ver, uma perspectiva sociocognitivo-interacional. A professora Emily Dantas, se conduzisse a correção da referida atividade sob esse enfoque, levaria em consideração que o sentido do texto não existe *a priori*, mas que sentidos se constroem na relação texto-sujeitos. Nela, leitor e autor não partilham apenas os conhecimentos linguísticos, mas também, ainda que possa ser minimamente, os contextos sociocognitivos, a partir do qual, como afirmam Koch e Elias (2011), tais sentidos se produzem.

Se, conforme as autoras, dois leitores não partilhem da mesma forma os mesmos conhecimentos, da leitura do texto em exame emergem leituras diversas, que deveriam ter sido por nossa colaboradora colocadas em discussão, mas em um espaço efetivamente dialógico, no qual não haveria lugar para o professor que tudo sabe, o que significa, por consequência, compreender o aluno como sujeito que, utilizando suas experiências e saberes, pode contribuir com e nas práticas de ensinar e aprender. Trata-se de lançar sobre o ensino de português um olhar holístico, abrangente, que situa, no mesmo contexto, o aluno, o professor e o conhecimento.

Instaurado esse processo dialogal, o professor encontra-se em exercício de uma postura democrática, flexível, dado não impor suas leituras às de seus alunos. Interessa-lhe transformar seus conhecimentos prévios em reflexões mediatizadas pelo texto, por meio da pergunta, da provocação. É assim que a língua deixa de ser um encontro entre indivíduos e regras, para tornar-se um encontro entre sujeitos e conhecimento. E, nesse encontro, esclarece Torre (2008b), o aluno aprende a flexibilizar seus pontos de vista, a pensar no que dizer e como dizer, compreendendo como legítimos, porém, os dizeres de seus interlocutores e não somente os seus.

A criatividade ao conectar os conteúdos escolares às vivências dos alunos demanda, por exemplo, que dado gênero textual seja tomado como pretexto para tematizar, além dos saberes gramáticos, textuais e discursivos, as relações entre as pessoas, entre estas e a natureza, e, por fim, entre os homens e o próprio universo. É esse o sentido de uma educação orientada à transdisciplinaridade, conforme advogada por Nicolescu (1999). Há, portanto, que se perpassar os conteúdos e até mesmo a relação entre disciplinas, para, na atividade transcendente, educar, de fato, para a vida.

A concepção de leitura, sob essa compreensão, deve se distanciar da noção de texto como representação mental, na qual cabe ao leitor, como sujeito passivo, tão somente captá-la. De igual modo, deve manter-se a distância do entendimento de que o texto constitui-se como um produto da codificação de um emissor, restando ao leitor, também em postura passiva, decodificá-lo. Na concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, por isso interativa e complexa, como bem observado por Koch e Elias (2011), esse leitor é sujeito ativo nessa construção, na qual, por intermédio do texto, mantém contatos com as intencionalidades do autor. Esse é o ponto de partida para que o professor desenvolva estratégias que possam, como nos ensina Torre (2008b), levar o aluno a fazer interrelações orientadas à ampliação de sua visão de mundo. Dentre as possibilidades de se trabalhar o texto acima, entretanto, nossa colaboradora preferiu utilizá-lo para manter seus alunos em silêncio por algum tempo.

Em 04 de novembro de 2013, tivemos a oportunidade de ver novamente nossa colaboradora utilizar um gênero textual com vistas à mediação de saberes relativos aos advérbios. Foi utilizado, dessa vez, o *Poema só para Jaime Ovalle*, de Manuel Bandeira, acompanhado de três questões, conforme abaixo.

Leia o texto abaixo e responda às questões.²⁹

Quando hoje acordei, ainda fazia escuro
 (Embora a manhã já estivesse avançada).
 Chovia.
 Chovia uma triste chuva de resignação
 Como contraste e consolo ao calor tempestuoso da noite.
 Então me levantei,
 Bebi o café que eu mesmo preparei,
 Depois me deitei novamente, acendi um cigarro e fiquei pensando...
 - Humildemente pensando na vida e nas mulheres que amei.

Manuel Bandeira

1. Identifique no texto todos os advérbios presentes e classifique cada um deles.

A questão de número dois solicitava que se completassem frases a partir de advérbios apresentados em um quadro. A terceira demandava que se substituíssem expressões sublinhadas por advérbios formados com o sufixo 'mente'. Necessário ressaltar que ambas não se correlacionam ao gênero em tela, ao contrário do que se faz sugerir pelo enunciado que precede o poema. Reportemo-nos à primeira questão.

Na atividade de leitura, a exemplo do constatado no texto anteriormente apresentado, restou ao aluno a função de reconhecimento do código linguístico utilizado. Em sua relação com o texto, portanto, assumiu papel passivo ao qual faz referência Koch e Elias (2011), visto que, para nossa colaboradora, encontrava-se tudo dito no dito. Ao leitor aqui considerado coube mover-se pela superfície do texto, não pelas palavras, mas entre elas, esquivando-se, evitando deter-se a um ou a outro sentido, na busca por aquelas que lhe interessavam.

A conduta da professora Emily Dantas, ao solicitar a identificação e classificação dos advérbios, encontra refúgio entre abordagens próprias de professores que assumem a noção de língua enquanto estrutura. A esse respeito, assinalamos que, em pesquisa desenvolvida por Neves (2005), constatou-se que, dos exercícios mais aplicados por professores de Língua Portuguesa que se filiam à noção estrutural dos usos linguístico, os relativos ao reconhecimento e classificação

29. A professora não nos forneceu a fonte desta atividade.

de categorias gramaticais e das funções sintáticas corresponderam a 62,67% das ocorrências.

Esse gênero textual não diz nada ao aluno? E o aluno, depois de feita a leitura, tem algo a dizer? Indagamo-nos naquela ocasião. São duas questões, dentre outras, a partir das quais o professor pode mobilizar sua criatividade e, dessa forma, desenvolver também a do aluno, conforme sugerido na primeira atividade aqui apresentada. Na perspectiva transdisciplinar, perguntas dessa natureza desdobram-se em outras que podem perpassar a lógica do terceiro excluído, sob a qual, razão e emoção são dimensões antagônicas. Assim, a leitura do referido gênero pode constituir-se como experiência simbólica, algo além do que permite os cinco sentidos.

O professor criativo, diz Torre (2008b), ajuda o aluno a ser mais sensível. A sensibilidade torna o aluno mais suscetível a estímulos externos, os quais chegam até ele como fonte de riqueza e inspiração interna. A leitura por prazer, apenas pela fruição do texto, constitui-se como estratégia por excelência a esse propósito. A questão que norteia a atividade acima, entretanto, distancia-se do fato de que o texto literário define-se como um modo especial de representação e estilo, perpassado pela força criativa da imaginação e a intenção estética (BRASIL, 1998). A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional abre possibilidades ao trabalho com textos como o de Bandeira, na medida em que concebe o reconhecimento do código linguístico como insuficiente às práticas de leitura, ao ato de elaborar sentidos.

A prática de nossa colaboradora, pelo pouco que presenciamos, norteia-se pelo paradigma tradicional de ensino. Sob o signo da dualidade, as relações no 8º ano A mostram-se rigorosamente definidas: de um lado, o professor, o detentor dos saberes, o sujeito ativo na construção de conhecimentos. De outro, o aluno, o indivíduo desprovido de saberes, devendo, por isso, assumir atitude passiva nesse processo. Enquanto àquele cabe transmitir conhecimentos, resta a este memorizá-los. Ilustramos nosso entendimento a partir do que constatamos ainda em nossa primeira observação naquela turma.

A professora levanta-se e apaga a lousa. Pede que os alunos se empenhem em responder ao exercício. Senta-se novamente. Pouco depois inicia a correção, solicitando, nesse sentido, que os alunos completem o sentido das questões por ela iniciadas. Alguns alunos não se mostram interessados com a resolução da atividade. Daqueles que se manifestam, um ou dois

trazem a resposta correta. A professora, diante disso, diz que a turma deve prestar atenção às explicações, '**memorizar as regras**'. Em relação à falta de atenção, o que dificultaria a memorização da regras gramáticas, fala dos maus resultados das avaliações, da incapacidade da maioria em obter bons resultados (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013, grifo nosso).

Da citação, emerge nítida a forma como a professora Emily Dantas percebe o ensino de língua materna. Uma vez memorizadas, as regras permanecem assim armazenadas, até o advento de exercícios estruturais, como aqueles que exigem tão somente o preenchimento de lacunas. A esse respeito, oportuno trazer à atenção atividade desenvolvida em 09 de outubro de 2013, que contemplava o uso dos “porquês”. Veja-se o que registra nosso diário de campo.

Atividade³⁰

Uso dos por ques

01. Quero saber ___ estou assim.
02. Foi reprovado e não sabe ___.
03. ___ você está tão aborrecida?
04. Não vais à aula ___?
05. Reagi à ofensa ___ não sou covarde.

[...]

Dado o extenso quantitativo de enunciados, limitamo-nos a listar os cinco primeiros, suficiente, a nosso ver, para demonstrar que temos mais um exemplo de atividade em que a forma, a estrutura da língua, sobrepõe-se ao uso. Aqui entra em jogo a capacidade de memorizar, “fixar” a regra. Observe-se que “[...] as frases se sucedem sem nenhuma motivação interacional” (ANTUNES, 2009, p. 35). Falta a atividades dessa natureza, esclarece a autora,

o exercício de uma interação; falta uma função, uma finalidade para essas frases, uma unidade semântica. Se não se concebe a linguagem como uma atividade constitutivamente dialógica e funcional, seu estudo vira um exercício inócuo e sem sentido (ANTUNES, 2009, p. 35).

A autora conclui que essa prática denuncia que concepção de língua ainda predomina em nossas escolas: “[...] uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso [...]” (ANTUNES, 2009, p.

30. Atividade disponível do site: <http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2758279>

34), restrito ao estudo morfológico das palavras e à análise sintática das frases. É essa a concepção de língua que norteia a prática da professora Emily Dantas. Nossa colaboradora, a nosso ver, poderia, dentro da perspectiva de leitura como produção de sentidos, apresentar o referido tópico gramatical distribuído em um texto, de forma a levar o aluno à compreensão de que, em tal distribuição, as diferentes grafias dos “porquês” incidem na produção de sentidos. Significa colocar o aluno em interação com o texto, não enquanto ‘linearidade’ ou ‘neutralidade’, mas intencionalidades de um autor, descrito anteriormente por Koch e Elias (2011) como estrategista da linguagem.

No decorrer da escrita da atividade, ficou patente a aversão dos alunos por essa abordagem do ensino de gramática normativa, visto constituir-se como causa de uma lacuna maior do que as que a perpassam: o abismo que se verifica entre língua enquanto abstração e a língua como atividade sociocognitivo-interacional. Todos nós, em nosso dia a dia, não interagimos por meio de frases soltas, desconexas, tampouco produzimos uma sequência de enunciados com o mero propósito de compreender seus usos. Na verdade, o que ocorre é o contrário: a circunstância do uso, a interação, é que mobiliza significados, tal como sinaliza a literatura especializada.

Indiferente a esse entendimento, nossa colaboradora insiste em atividades como a acima apresentada, ainda que sob incontestante rejeição por parte dos alunos. Observe-se, nesse sentido, o que registra nosso diário.

As conversas se intensificam. A professora interrompe a escrita e novamente repreende a turma pelas conversas paralelas. **As conversas diminuem.** Alguns alunos permanecem sem copiar a tarefa. Destes, algum simulam a escrita quando a professora vira-se à turma para exigir silêncio. **Uma aluna reclama do número de questões: ‘Já tá bom, professora. A gente já escreveu demais’.** **Outros alunos ratificam a reclamação. ‘Nossa professora, pra que esse tanto de pergunta?’, ‘sinceramente’. ‘É, já tá bom’.** Em resposta às reclamações da turma, a professora afirma: ‘É assim mesmo. Agora vamos voltar à atividade’. Sob os protestos, continua a escrever. Uma vez ou outra, reclama das conversas, exige silêncio. Ao término, pede aos alunos: ‘Deixem de conversa e resolvam a atividade’. Senta-se. As conversas continuam (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2013, grifo nosso).

A insatisfação acima registrada, a recusa à lista de enunciados sem correlação, ou, como nos ensina Antunes (2009), sem motivação interacional, acreditamos não ser exclusiva daquela turma, ou mesmo de alunos do ensino fundamental, mas de todos os que se veem diante de exercícios dessa natureza.

Possenti (1996, p. 47), em análise à forma equivocada com que se tem ensinado gramática em nossas escolas, afirma que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, contextualizadas”. O exercício em exame, registre-se, compunha-se de 40 questões, justificando-se, por isso, toda a rejeição daquela turma.

Ao asseverar à sua turma que “é assim mesmo”, ou seja, que é por exercícios desse tipo que se aprende gramática normativa e, em consequência, a Língua Portuguesa, a professora Emily Dantas contrapõe-se ao entendimento daquele autor. Por força de sua insistência em atividades como essa, associada à forma como se refere à inércia de sua turma, inferimos que, para nossa colaboradora, o problema não é o seu método, mas o desinteresse do aluno, sua falta de atenção, suas conversas, sua inabilidade em assimilar passivamente os conteúdos ministrados, memorizá-los, enfim.

A imagem do aluno como indivíduo passivo coaduna com a noção de processo ensino-aprendizagem imposta pelo paradigma tradicional. Nele, como bem afirma Moraes (2011, p. 146), “o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo [...]”. Sendo assim, nas atividades de leitura, cabe ao aluno a função de decodificar, reconhecer o código que o autor utiliza, ou, ainda, captar suas intenções, com as quais deve concordar. No primeiro caso, explicam Koch e Elias (2011), a língua é assumida enquanto estrutura, no segundo, representação do pensamento. Em ambos as circunstâncias, o leitor não vai além das informações explicitamente constituídas, a materialidade linguística.

No paradigma ecossistêmico, entretanto, o aluno passa a ser o foco do processo ensino-aprendizagem. Trata-se, à luz do paradigma educacional emergente, de “[...] um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa” (MORAES, 2011, p. 146). Trata-se de um ser que, conforme a autora, age utilizando não apenas a razão, mas as emoções e as sensações, sendo, por isso, reconhecido como uma totalidade integrada.

À luz da concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, esse aluno, em contato com o texto, é sujeito ativo, que interage com o autor, com ele compartilhando, em maior ou menor grau, seus contextos sociocognitivos – enciclopédico, processual, textual etc. –, imprescindíveis à produção de sentidos. Daí por que Koch e Elias (2011) afirmam que o texto não comporta sentido pronto e

acabado, mas sentidos em construção, a depender da forma como autor e leitor se interrelacionam. Por assim proceder, esse mesmo leitor não contemporiza com atividades como a anteriormente descrita. O professor deve permitir manifestações a respeito, o que equivale afirmar que não mais se justifica dizer “é assim mesmo”, mas ouvir o aluno, deixá-lo, às vezes, dizer como *precisa ser*.

Impossibilitado de falar *sobre*, o aluno fala *durante* as aulas. Foi o que constatamos naquela turma perpassada pela falta de interesse, quer no que tange à exposição dos conteúdos, quer em relação às atividades. Essa falta de interesse subjaz, em nosso entender, à também ausente criatividade da professora em ir além da conceituação da realidade, o que significa trazer as vivências dos alunos à sala de aula, ou, como bem afirma Torre (2012), conectar o conhecido ao desconhecido. Sem que se estabeleça, sob uma perspectiva holística, integradora, uma conexão entre o saber apresentado e aquele já internalizado, o estudante não lhe atribui sentido, não percebe razões para com ele envolver-se. Em função dessa inexistência de relação entre saberes e a vida, tem-se mantido um ritual em que conteúdos sem importância para o aluno são lançados à louça, e por este recolhidos ao seu caderno. Dali se movem, eventualmente, em auxílio à resolução de atividades igualmente sem sentido.

Tais atividades, da forma aqui demonstrada foram, portanto, precedidas de exposição de conteúdos que pouco ou em nada despertaram o interesse do aluno à aprendizagem, alargando, ainda mais, o fosso entre a língua que o aluno fala e a língua da escola, que a professora desfia sobre a superfície da lousa, colhida, na maioria das vezes, no próprio livro didático, sem estratégias de adaptá-la às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Outras vezes, essa língua chega em folhas avulsas, trazidas de fontes diversas, como *sites* “especializados”. De qualquer forma, a noção de língua a qual presenciamos adentrar aquela sala de aula consubstancia-se em exercícios idealizados para alunos também idealizados, falantes de uma língua homogênea e perfeita, irreal, portanto. Com isso, nossa colaboradora, apenas reforça, dentre tantas incongruência, o mito de que “o português é muito difícil” (BAGNO, 2007b, p. 35), o que resulta suscitando, em particular, a sensação de incompetência em seus alunos (POSSENTI, 1996).

A forma como a professora Emily Dantas conduz a sua prática, tanto no 7º A como no 8º ano A, difere amplamente daquela desenvolvida pela professora Lívia Sousa. Esta privilegia o texto enquanto unidade de sentidos, sob uma perspectiva de

língua enquanto atividade interativa, ação social, sendo o aluno, nas atividades de leitura, leitor ativamente situado na relação texto-sujeitos. Nessa relação, mobiliza saberes e experiências para e na produção de sentidos, desenvolve sua competência leitora, amplia sua visão de mundo. Tem-se um processo no qual, ao assumir uma postura democrática, a professora reconhece o aluno como agente na produção de conhecimentos.

Aquela, como aqui demonstrado, dispensa privilégio às categorias gramaticais, estejam elas localizadas em textos, fragmentos textuais ou frases isoladas. A língua é, desse modo, estrutura, apresentada ao aluno na forma de listas de nomenclaturas e regras da gramática normativa a serem memorizadas. Não há espaço para atividades de leitura enquanto produção de sentidos, mas exercícios de decodificação e memorização. Tais exercícios, desenvolvidos muitas vezes sob um clima esvaziado de diálogo, ausente de uma efetiva comunicação professor/aluno, suscitam como reação o desinteresse, a indiferença da turma.

Acreditamos que, se a professora Emily Dantas diminuísse, em sua prática, o espaço que tem disponibilizado ao ensino tradicional de gramática, “sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada”, como bem observa Perini (2009, p. 33). Na verdade, não haveria o espaço para o ensino de gramática normativa, mas *espaços*, na medida em que, na dinâmica própria do ato de ler e escrever, emergem situações que demandam atenção maior ou menor em relação ao conhecimento gramatical ou ao conhecimento acerca do adequado uso desta ou daquela norma.

Mas o trabalho com textos em sala de aula, diz o autor, constitui-se como tarefa árdua, exige esforço e, acrescentamos, o desenvolvimento de estratégias criativas. Mas o que seria estratégia criativa para nossa colaboradora em particular e para nossos professores em geral? No que tange ao ensino de gramática, atenção maior do fazer pedagógico de nossa participante, criatividade tem significado, principalmente, trazer, à sala de aula, exercícios capturados em *sites* direcionados, em sua maioria, a professores da educação básica. Muitas vezes, esses exercícios, a exemplo da maioria dos que figuram nos livros didáticos, trazem como pano de fundo a diversidade textual. Mas, independentemente de onde venham tais exercícios, o propósito mais infrequente continua a ser a prática da leitura.

Estruturais em sua essência, tais exercícios representam, assim pensamos, uma versão facilitada – e legitimada pelo pressuposto de inovação que perpassa as novas ferramentas digitais – do uso do livro didático, e não exatamente uma alternativa. Ou seja, nossa colaboradora vai mesclando a teoria tradicional, que ainda reveste muitos livros didáticos, com atividades que, em princípio, deveriam ser um caminho ao horizonte das inovações. A criatividade, da forma por ela compreendida, resume-se ao ato de pesquisar, *baixar* e aplicar em sala de aula. Parece-nos não interessar, a seus propósitos, o processo, mas o produto. Parece-nos que lhe basta a língua tal como exposta no livro didático, nos manuais de gramática ou mesmo nas páginas que flutuam no mar virtual.

Não uma única vez, diante da apresentação de conteúdos, ou seja, de sua transcrição do livro didático – ou não – à lousa, assim como em face dos exercícios a partir deles desenvolvidos, perguntamos a nós mesmos em que sentido a prática de nossa colaboradora poderia contribuir para que seus alunos chegassem a atuar, com eficiência, nos mais diversos contextos comunicativos, da forma pressuposta pelas teorias linguísticas. Essa eficiência, evidentemente, traduz-se por um contínuo e complexo processo, razão por que não pode ser definida em um ou outro nível da educação formal, como reconhecem as diretrizes oficiais. Em outras palavras, cabe a cada um dos níveis fazer a sua parte. De forma mais específica, cabe a cada professor fazer a sua parte. A nossa colaboradora acredita estar no exercício desse compromisso.

A postura transdisciplinar permite ao professor pensar essa questão, refletir até que ponto encontra-se, de fato, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano. É essa postura que permite a esse profissional um olhar ecossistêmico e holístico sobre o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, acerca das relações que se desenvolvem em sala de aula. Sob esse novo olhar, o ensino de português é assumido enquanto totalidade, de forma a transcender o ensino sobre e para os usos linguísticos, para conduzir o aluno ao entendimento de que a sua relação consigo mesmo, com outros indivíduos e com a natureza - relação esta constitutiva da própria existência humana -, passa, inevitavelmente, pela linguagem.

Em nosso período de observação relativa à regência da professora Emily Dantas no 8º ano A, constatamos práticas que ainda reduzem o ensino de português ao ensino de gramática normativa, com âncora lançada na concepção de língua enquanto estrutura, forma a ser memorizada. Em resultado, negligencia-se espaço

para atividades de leitura enquanto produção de sentidos, lócus da interação autor/texto/leitor, o que concorre, a nosso ver, para a patente falta de interesse dos alunos tanto no que se refere à exposição dos conteúdos quanto à resolução das atividades.

Distantes de atividades que reconheçam a concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional e, por conseguinte, de práticas de leituras enquanto *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos* (KOCH; ELIAS, 2011), as ações de nossa colaboradora acabam por promover o apagamento do aluno enquanto sujeito no processo ensino-aprendizagem, em flagrante dissociação do objetivo maior da escola do terceiro milênio: desenvolver o ser humano em sua totalidade. O que fora por nós constatado, portanto, nos permite afirmar que, nas aulas ministradas por nossa colaboradora naquela turma, inexistem indícios de práticas educativas criativas. Significa dizer que o registrado em nossas observações não corrobora o que, nas categorias Professorado Criativo e Professor Criativo, fora assinalado pelas populações gestores, professores, pais e alunos.

4.3.4 CASO 4: Curso preparatório

As descrições e análises apresentadas nesse tópico são relativas ao que constatamos, em observação, nas aulas ministradas pela professora Lúcia Mendes, portanto no 9º ano A. Nossas reflexões partem de aula desenvolvida em 26 de novembro de 2013, quando nossa colaboradora procede à correção de atividade relacionada à classe gramatical “preposição”.

Oportuno, todavia, abrir parênteses para explicitar considerações de nossa colaboradora acerca de estratégias criativas e inovadoras em aulas de português, conforme dados gerados em entrevista. Questionada sobre como definiria criatividade e inovação, nos afirmou:

Então... [criatividade] é **trazer** aquele **conteúdo** pro aluno de uma maneira que ele possa se **interessar**.

A gente costuma trabalhar com *slides*, material xerocopiado e aí, ah... e uma... os assuntos, assim, **a gente sempre** trazendo pra... pra... pras questões mais voltadas, assim, pra realidade, **sempre** abordando, fazendo comparações (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

Eu acho que a **inovação** nossa, que a **gente** costuma trazer mais pra pra sala de aula está mais voltada pra essa questão da **tecnologia**, né, assim, sempre a **gente** está é... Com essa questão da tecnologia, o que a gente

tem, né, em termos de-de **aparelho**, assim nessa área, a gente está usando. A gente usa **TV**, utiliza os **computadores**, você inclusive acompanhou pesquisa que eles fazem na... né, no computador, no laboratório (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

O conceito de criatividade que a professora Lúcia Mendes apresenta tem inscrição no conjunto de atitudes atribuído por Torre (2008b) ao professor criativo. Para o autor, a habilidade de o professor inserir os conteúdos escolares à realidade, associa-se à de estimular os processos intelectuais criativos do aluno e, por conseguinte, à de promover a aprendizagem por meio da descoberta. Criatividade resume-se, por isso, à postura do professor com vistas a superar a mera transmissão de conteúdos, atentando-se, dessa forma, às necessidades de aprendizagem do aluno.

Observe-se, por outro lado, que, em ambas as definições, nossa colaboradora utiliza a locução pronominal *a gente*. Dessa forma, não apenas explicita como se desenvolvem estratégias criativas em sala de aula, mas também se coloca na condição de professora que assume tal postura, que busca meios de inovar a sua prática. Nessa busca, ao trazer à sala de aula assuntos mais voltados à realidade, os quais, por isso, podem tornar as aulas mais interessantes, significativas ao aluno, demonstra um olhar holístico e transdisciplinar sobre o processo ensino-aprendizagem.

No que tange ao conceito de inovação, a declaração da professora não nos permite perceber relação entre os atos de criar e de inovar. Em lugar disso, associa inovações, nas práticas escolares, à utilização de recursos tecnológicos, condicionando mudanças no processo ensino-aprendizagem de português à inserção de “aparelhos” tecnológicos na sala de aula.

O que nossa colaboradora afirma nos possibilita inferir que sua prática é, em princípio, conduzida por uma tomada de consciência quanto à necessidade de diversificar a abordagem dos conteúdos, alicerçada pelo primado da relação entre saberes escolares e a realidade. Cria-se o entendimento de que, em suas aulas, noções de língua como estrutura ou representação do pensamento cedem espaço ao entendimento de que os usos linguísticos são constituídos e constitutivos na interação entre interlocutores, parte de um processo dialógico, portanto.

Voltemos, então, à atividade acima mencionada, referente à classe de palavras “preposição”. Procuraremos, no decorrer das análises a ela relativas, assim

como em relação a outras, explicitar de que forma as declarações de nossa colaboradora repercutem em sua prática. Abaixo, a primeira questão.

1. Reescreva o texto e complete-o a fim de dar-lhe sentido. As preposições suprimidas algumas vezes vêm associadas a artigos.

DNA da felicidade³¹

David Lykken acredita Δ um componente genético Δ a felicidade. Para ele, todos nós somos predispostos Δ sermos felizes. ‘ Δ longo Δ evolução de nossa espécie, parece provável que os tristes e rabugentos tivessem uma probabilidade menor Δ sobreviver Δ tempo suficiente Δ procriarem e, caso sobrevivessem, teriam desempenho inferior Δ jogo do acasalamento’, opina Lykken.

Para comprovar sua teoria, o cientista realizou diversas pesquisas Δ irmãos gêmeos. Selecionou pares que foram criados pela mesma família e gêmeos separados Δ nascimento, que só se conheceram depois Δ adultos. (...) Lykken fez descobertas fascinantes. Δ elas, a Δ que gêmeos monozigóticos criados Δ famílias diferentes desenvolvem uma personalidade muito parecida. Ele cita como traços psicológicos que possuem alto grau de hereditariedade o QI, a extroversão, a tendência neurótica, o talento musical, a criatividade, os interesses científicos, a religiosidade, o autoritarismo e, até, a felicidade.

Conforme o comando da questão, o aluno deve substituir adequadamente os ícones por preposições, com vistas a atribuir sentido ao texto, sob um suposto processo simultâneo de leitura e escrita. Ler e escrever, aqui, todavia, contemplam o mesmo propósito: tão somente verificar se o aluno compreendeu – para não dizer memorizou – as regras referentes à categoria gramatical “preposição”. Questionados se haviam feito o exercício em casa, a maioria dos alunos respondeu que sim. Reportemo-nos, então, à correção dessa atividade.

A professora explica à turma que procederá à leitura do texto, tempo em que os alunos devem completar o sentido das frases com as respectivas preposições. Começa a leitura. Poucos alunos se manifestam. Alguns conversam entre si, outros folheiam o caderno ou manuseiam o celular, por exemplo, demonstrando não envolvimento para com a atividade. Ao término do primeiro parágrafo, a professora pede participação de todos. ‘Gente, dá pra participar?’, questiona a professora. Continua a leitura. Poucos alunos demonstram-se interessados. Terminada a leitura, a professora passa para a segunda questão (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2013).

31. Atividade extraída do livro didático: TERRA, R.; CAVALLETE, F. T. Projeto Radix: raiz do conhecimento, Português, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

No excerto, tem-se evidente que a professora, ao término da leitura, não abre espaço para a negociação de sentidos, para discussão acerca das possíveis leituras dos alunos, haja vista passar para a questão seguinte. O que seria, então, atribuir “sentido”, ao inserir, no texto, preposições suprimidas? Não haveria emergência de sentidos na interação autor/texto/leitor?

A leitura do referido texto mobiliza, por certo, o conhecimento linguístico do aluno, necessário a tal inserção, mas não se faz suficiente para a produção de sentidos. Nesse processo, o leitor ativa, por exemplo, o conhecimento enciclopédico - ou de mundo - sobre felicidade, acerca do que significa ser/estar feliz. Esse conhecimento, conforme vimos em Koch e Elias (2011), relaciona-se às experiências e conhecimentos do leitor, outras leituras, que entrariam em jogo em seu contato com o texto. Nossa colaboradora, todavia, restringiu-se à materialidade linguística.

O resultado dessa postura consubstancia-se no não envolvimento da maioria dos alunos com a atividade, conforme constatamos. Na ocasião, imaginamos qual desestimulante foi, para os poucos que fizeram essa “tarefa de casa”, a transcrição do texto, associada ao preenchimento das lacunas. Ainda que tenha sido, entretanto, meia dúzia os que a fizeram, tinham algo a dizer acerca do que leram. Nossa colaboradora poderia ter possibilitado esse dizer, esse partilhar de sentidos produzidos no ato da leitura. Fazer perguntas, permitir a reflexão e conduzir à reorganização do pensamento é atitude do professor criativo, como bem nos ensina Torre (2008b).

Criatividade seria, no caso em tela, ir além da questão recepcionada pelo livro didático, perpassar a materialidade linguística, trazer à sala de aula noções do aluno acerca de felicidade, colocá-las em debate, desenvolvê-las, (re)construí-las. Para aquele autor, no conjunto de características do professor criativo, encontra-se a habilidade para conectar os conteúdos escolares à vida, tornando-os significativos para o aluno. Se a educação inovada impõe-nos o desafio de formar o aluno enquanto ser indiviso, constituído de razão e emoção, há que ser incorporadas, às práticas escolares, as cotidianidades da vida, como a amizade, o amor e, aqui em particular, a felicidade, como nos propõe Velasco (2011). Uma educação transdisciplinar e holística possibilita esse deslocamento, em nome da (re)construção de saberes que possam desenvolver o ser humano em sua inteireza.

A professora Lúcia Mendes, a nosso ver, poderia, tendo como pano de fundo a noção de felicidade, ter tematizado o respeito, a solidariedade e a cooperação, os

quais segundo D'Ambrosio (2012), constituem-se como os princípios básicos para uma ética da diversidade. Em uma sociedade competitiva como a nossa, felicidade significa, muitas vezes, desrespeito para com o outro e agressões ao meio ambiente. Ou seja, há um sentimento de que se pode ser feliz a qualquer custo, o que significa colocar em risco a própria existência da espécie humana, conforme advertência desse autor. Uma educação transdisciplinar e holística, orientada à ecoformação, não se exime de colocar questões dessa ordem em discussão, na medida em que situa o sujeito como parte indissociável de um todo, no qual o homem, a sociedade e a natureza se intercomplementam.

Práticas de leitura orientadas por uma concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, na qual o texto é assumido como espaço de interação entre sujeitos, oportunizam discussões como essa, dado negar a existência de um leitor passivo, cuja função, ao interagir com o texto, resume-se a decodificar, reconhecer o código ali utilizado (KOCH; ELIAS, 2011). O aluno, à lógica dessa concepção, deve ser considerado como um sujeito que, nas práticas de leitura, constrói sentidos e sente necessidade de manifestá-los. Ao professor compreende a função de lançar um novo olhar sob essa e demais necessidades, desenvolvendo atividades em que o texto seja representativo da língua em uso, prática social, e não uma enorme gaveta, da qual se retiram ou se depositam peças gramaticais.

Passemos, então, para o texto que alicerça as demais questões, também referentes à classe gramatical preposição.

Leia o texto e responda ao que se pede:³²

Os meios de comunicação de massa costumam criticar a ciência, responsabilizando-a pelo orgulho diabólico com que a humanidade caminha para a sua possível destruição. No entanto, ao fazer isso, eles evidentemente confundem ciência com tecnologia.

A ciência não é responsável pelas armas atômicas, pelo buraco na camada de ozônio, pelo aquecimento global e assim por diante: quando nada, a ciência é ainda aquele ramo do conhecimento capaz de nos advertir dos riscos que corremos quando, mesmo aplicando os seus princípios, confiamos em tecnologias inconsequentes.

2. Indique as preposições exigidas pelos adjetivos relacionados abaixo e, a seguir, seus complementos nominais:

32. Atividade extraída do livro didático: TERRA, R.; CAVALLETE, F. T. Projeto Radix: raiz do conhecimento, Português, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

Responsável; [...]

3. Transcreva do texto o(s) objeto(s) dos verbos:

Responsabilizar; [...]

4. Reescreva o trecho a seguir, começando por “A humanidade”.

“... orgulho diabólico com que a humanidade caminha para a sua possível destruição”.

5. Reescreva os períodos e complete-os com um pronome relativo. Atenção: o pronome deverá ser precedido pela preposição exigida pelo verbo.

Sonho com justiça. Justiça é o ideal Δ sonho; [...]

6. Crie frases cujo sentido se refira ao conteúdo dos textos lidos, utilizando os verbos:

Preferir [com dois complementos]; [...]

7. Substitua os verbos destacados pelos indicados entre parênteses. Faça alterações quando necessárias.

Homens bem-humorados nem sempre se casam com mulheres bem-humoradas. [namorar]. [...]

8. Corrija as frases quando necessário.

[...] e) Esta é a musica que mais gosto.

As questões, como a anterior, expressam uma prática veementemente rechaçada no conjunto de esforços por inovações no ensino de língua materna: o texto como pretexto para o ensino tradicional de gramática. Não há, portanto, nenhuma questão que contemple possíveis entendimentos acerca do texto, que permita ao leitor manifestar-se acerca de suas leituras. Mais uma vez, o aluno deve provar que aprendeu – para não dizer decorou – regras gramaticais. É como se a partilha de saberes linguísticos entre autor e leitor pudesse ser tomada como suficiente à construção de sentidos, em desfavor do que afirmam Koch e Elias (2011), ao esclarecerem que o conhecimento linguístico tem alcance tão somente sobre as informações explicitamente situadas na organização textual.

Voltemos nossa atenção à forma como nossa colaboradora deu continuidade à correção da atividade.

A professora pergunta se todos responderam à questão. Alguns alunos respondem que sim. Em seguida, faz a leitura do texto. Começa a corrigir a atividade. Solicita que enumerem as preposições referentes à questão 2. Três alunos se manifestam, dois acertam. Pede a participação da turma. Alguns alunos continuam conversando entre si. Uma aluna folheia uma revista, outra manuseia o celular. Poucos se envolvem com correção da atividade. A professora escreve as respostas na lousa. O mesmo ocorre com a questão seguinte. A professora questiona; alguns alunos respondem, mas nem todos acertam a resposta. A professora pede participação e depois escreve as respostas na lousa. Com relação à questão 4, apenas

duas alunas se manifestam. Ambas demonstram ter reescrito corretamente o enunciado. 'Gente, vamos levar as coisas a sério', reclama a professora com a turma, solicitando silêncio e participação. Escreve as respostas na lousa. A correção da atividade prossegue nessa dinâmica (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2013).

Observe-se que apenas a questão 3 guarda relação com o conteúdo do segundo texto. A questão 6, por seu turno, traz enunciado que contempla tanto este quanto o primeiro. Ambas, todavia, demandam apenas a ativação do conhecimento linguístico do aluno, desconsiderando-se que, na atividade de leitura, como nos ensinam Koch e Elias (2011), acionamos, além do cotexto - ou contexto linguístico -, construído pelos elementos linguísticos presentes na superfície textual, o contexto sociocognitivo, que tem abrangência sobre todos os tipos de conhecimentos que trazemos na memória.

As demais questões aprofundam a mobilização do conhecimento linguístico, mas sem que seja necessária incursão ao texto para resolvê-las. Basta ao aluno uma "consulta" em suas anotações no caderno, para seguir o modelo, como de praxe em exercícios como esse ora analisado. De qualquer forma, há toda uma floresta de sentidos a ser explorada, cuja trilha pode ter como ponto de partida, por exemplo, questões como: Qual o papel dos meios de comunicação de massa em nossas vidas? Informar? Construir "verdades"?

Se, no paradigma tradicional, as perguntas são feitas apenas para que o aluno ratifique o pensamento do professor (MORALES, 2006), no paradigma educacional emergente essas possibilitam ao professor ir além da transmissão de conteúdos, para apresentá-los em forma de problema (TORRE, 2008b), conduzindo o aluno à reflexão e, em decorrência, à ampliação de suas leituras. O tipo de pergunta feita pelo professor, nos ensina esse autor, pode ser indicativo de criatividade, confirmado pelo grau de envolvimento do aluno para com os conteúdos escolares.

A atividade em análise, observada a forma como foram elaboradas suas questões, abandonadas de outras por parte da professora, evidencia a filiação de nossa colaboradora à concepção de língua como estrutura e, por isso, à de leitura como decodificação, reconhecimento do código utilizado, como observam Koch e Elias (2011). Considerando o que propõem essas autoras, essa filiação contrapõe-se a concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, da qual deriva o entendimento de que a leitura constitui-se como uma atividade complexa de

produção de sentidos, sendo o texto, não as frases soltas ou fragmentos, o espaço legítimo dessa produção.

A professora Lúcia Mendes, entretanto, traz à sala de aula atividades que concebem o texto como codificação, forma a ser decodificada pelo aluno, um leitor supostamente inerte em sua interação com o texto e seu autor. Tem origem nessa forma de abordagem, acreditamos, a falta de participação da turma face à atividade ora analisada, como transcrito no fragmento acima. Esse não envolvimento é denominado por nossa colaboradora como “desinteresse”, ou mesmo “preguiça”, conforme registramos ainda no primeiro dia de observação naquela turma, quando nossa colaboradora falava do desempenho dos alunos na prova do salto³³: “A professora fala do ‘desinteresse’, da ‘preguiça’ dos alunos para com as atividades de leitura, da dificuldade de fazer relações” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013).

Essa declaração da professora é confirmada em entrevista, quando questionada acerca do que seria o maior desafio para uma prática criativa e inovadora no ensino de português. Eis o que afirma nossa colaboradora:

O maior **desafio**, hoje? Um desafio, um dos desafios que nós temos hoje com relação à questão da língua portuguesa eu acho que está **muito** relacionada à questão da-da **leitura**, né, porque nossos **alunos eles**, né, a grande maioria, eles não **gostam** de **ler** e sem a leitura fica **difícil**, né (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

Da afirmação acima, o entendimento suscitado é o de que o aluno não faz a sua parte no processo ensino-aprendizagem, posto não se interessar, não gostar de ler, o que, evidentemente, traz implicações ao desenvolvimento de atividades de leitura. Em momento algum, a professora coloca-se como parte desse problema. Prefere afirmar que o *desafio é fazer com que o nosso aluno leia*, em vez de assumir que o desafio é a criação de estratégias que possam levar esse aluno a ler, ou melhor, a gostar de ler.

Mas quem é esse aluno “desinteressado”, “preguiçoso”? Esse aluno é o que recusa a leitura gramatical, “aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações” (KLEIMAN, 2002, p. 17). Esse aluno, acreditamos, é o que recusa a certeza de sua busca, do

33. Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação no Estado do Tocantins. Tem como objetivo preparar o aluno à obtenção de melhores resultados em avaliações nacionais, como a Prova Brasil.

ato de encontrar a palavra certa no lugar certo, nas frases, nas orações, fragmentos ou textos completos. Prefere as palavras em sua incerteza e imprevisibilidade, com seu sentido a se (re)construir nos domínios de suas interrelações.

Kleiman (2002) nos chama a atenção para o fato de os livros didáticos se encontrarem cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais, ainda que, segundo Silva E.; Silva L.; Barbosa (2009), esses ostentem, em suas capas, que seguem as orientações dos PCNLP. Mas a questão que aqui se coloca não é exatamente a de utilizar ou não o livro didático. A questão passa pela forma como o professor adapta as orientações desse suporte, assim como a de tantos outros, às reais necessidades do aluno. É no âmbito dessa transposição que se hospeda muita da criatividade docente.

Mas não há que se falar em criatividade se o professor não assumir que, no e para o processamento textual, ativa-se uma série de saberes que asseguram ao aluno romper a superfície do texto, mover-se entre e para além do que se encontra nela explicitamente constituído, palpável ao olhar do leitor. Não basta, pois, o conhecimento linguístico à atividade de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011). Infelizmente, em nossas escolas, na maioria das vezes, apenas esse conhecimento tem obtido espaço - nas práticas de leitura ou não - em virtude de sua adequação aos propósitos de nossos professores na e para a manutenção do ensino tradicional de gramática. É esse saber que certifica, em tese, o reconhecimento/classificação de categorias gramaticais. Essa prática não é incomum nas aulas ministradas pela professora Lúcia Mendes no 9º ano A. Naquela turma se sobrepõem atividades como a acima descrita, retiradas, sobretudo, do livro didático, embora tenha afirmado que costuma trabalhar com *slides* e material xerocopiado, ao responder, em entrevista, como definiria criatividade e inovação.

Em 23 de setembro de 2013, presenciamos aula na qual a atividade proposta distanciava-se da tradicional utilização do texto como ferramenta ao ensino tradicional de gramática, abrindo possibilidades para que o aluno tivesse diante de si apenas o desafio da compreensão, da construção de sentidos. Reportemo-nos, a esse respeito, à forma como nossa colaboradora conduziu a correção desse exercício, cuja questão demandava, como tarefa de casa, leitura de dois textos. Abaixo, o texto I.

A pátria³⁴

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! não verás nenhum país como este!
 Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
 Boa terra! jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
 Quem com seu suor a fecunda e umedece,
 vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!
 Criança! não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!

Olavo Bilac

Eis o segundo texto:

Prostituição infantil

Não sei que jornal, há algum tempo, noticiou que a polícia ia tomar sob a sua proteção as crianças que aí vivem, às dezenas, exploradas por meia dúzia de bandidos. Quando li a notícia, rejubilei. Porque, há longo tempo, desde que comecei a escrever, venho repisando este assunto, pedindo piedade para essas crianças e cadeia para esses patifes.

Mas os dias correram. As providências anunciadas não vieram. Parece que a piedade policial não se estende às crianças, e que a cadeia não foi feita para dar agasalho aos que prostituem corpos de sete a oito anos... E a cidade, à noite, continua a encher-se de bandos de meninas, que vagam de teatro em teatro e de hotel em hotel, vendendo flores e aprendendo a vender beijos.

Anteontem, por horas mortas, (...) vi sentada uma menina, a uma soleira de porta. Dormia. Ao lado, a sua cesta de flores murchas estava atirada sobre a calçada. Despertei-a. A pobrezinha levantou-se, com um grito. Teria oito anos, quando muito. Louros e despenteados, emolduravam os seus cabelos um rosto desfeito, amarrotado de sono e de choro. (...)

Perdera toda a fêria. Só conseguira obter, ao cabo de toda uma tarde de caminhadas e de pena, esses dez tostões — perdidos ou

34. Atividade extraída do Guia de Aprendizagem do Aluno – Língua Portuguesa: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Salto: Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins.

furtados. E pelos seus olhos molhados passava o terror das bordoadas que a esperavam em casa...

"Mas é teu pai quem te esboroa?"

"E um homem que mora lá em casa..."

(...) não penseis que me iluda sobre a eficácia das providências que possa a polícia tomar, a fim de salvar das pancadas o corpo e da devassidão a alma de qualquer dessas meninas. (...)

Olavo Bilac

Abaixo, a atividade referente a ambos os textos:

47 (SALTO – 2011) Os textos acima foram escritos com propósitos distintos, com base nessa observação, marque a opção que apresenta comentário adequado em relação aos textos.

- a) O texto I apresenta uma exaltação à pátria e o texto II ratifica essa exaltação.
- b) Ambos os textos fazem referência a problemas enfrentados pelo povo brasileiro.
- c) Somente o texto I exalta a pátria, o texto II fala de um ato falho do Estado.
- d) O texto I é de caráter ufanista e o texto II fala da piedade que os policiais têm pelas crianças.

No recorte abaixo, a dinâmica da correção da atividade, precedida da leitura, por parte de dois alunos, do texto I e do texto II, respectivamente. Conforme registrado em nosso diário de campo, a correção propriamente dita assim se desenvolve:

A professora pergunta se a alternativa correta é a opção *a*. Alguns alunos respondem que não. A professora não questiona a turma quanto ao fato dessa assertiva estar incorreta. 'Seria a letra *b*?', pergunta nossa colaboradora. Novamente, dos poucos alunos que respondem, obtém resposta negativa. Como anteriormente, não questiona o porquê dessa não ser a alternativa correta. Ao questionar a turma se a letra *c* deve ser assinalada, obtém, de três alunos, resposta positiva. A exemplo da forma como procedera em relação às alternativas *a* e *b*, a professora não vai além do enunciado dessa assertiva. Limita-se a concordar com os alunos, dizer que é essa mesmo a resposta certa. Em seguida, pede que os alunos passem para a próxima página (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013).

Os dois textos trazem uma única questão, como já assinalamos. E única permanece. A essa nossa colaboradora não acrescenta outras, a partir das quais o aluno pudesse adentrar os labirintos de sentidos que se erguem em cada texto e,

movendo-se de uma a outra leitura, procurasse, entre ambas, aproximações e distanciamentos.

O texto 1, poema de exaltação à pátria, representa temática não incomum nos dias atuais, visto que o poder público, sob uso dos meios de comunicação de massa, busca, não raras vezes, mascarar uma realidade caracterizada por graves problemas sociais, objetivando estabelecer uma imagem de próspera nação. Significa dizer que, em contato com essa obra de Bilac, aqueles alunos dispunham, em maior ou menor grau, de saberes necessários à sua compreensão, a qual implica ativar, dentre outros, os conhecimentos enciclopédico, ilocucional e comunicacional, conforme considerações de Koch e Elias (2011).

O primeiro permite, através do “ouvir falar” ou do “vivenciar”, noções acerca de nacionalismo, o que possibilita fazer relação entre o poema e o que se percebe em nosso dia a dia; o segundo possibilita ao aluno reconhecer os propósitos do autor, suas intencionalidades, através das pistas por ele deixadas; o terceiro é necessário ao entendimento acerca da adequação do referido gênero a tais propósitos. Esses saberes, em associação a outros, dizem Koch e Elias (2011), uma vez mobilizados, permitem a esse leitor a produção de sentidos, a construção de um entendimento “próprio”. Todos esses conhecimentos, porém, convergem, conforme o enunciado da questão, para uma mera constatação: “Somente o texto I exalta a pátria”. Nossa colaboradora limitou-se em reproduzi-la.

Em que contexto foi produzido o poema? Nos dias atuais, textos como esse ainda se justificam? Como se relacionam o texto 1 e o texto 2? São três dos inúmeros questionamentos que podem ser, no processo dialógico, colocados em pauta. A atividade leitora, se concebida como processo de construção de sentidos, da forma compreendida por aquelas autoras, permite ao professor a pergunta e ao aluno a resposta, visto que este sujeito, sob essa perspectiva, não é mais considerado como o indivíduo passivo, que se conforma com uma suposta linearidade do texto, com a idéia de que está tudo dito no dito. Ao contrário, afirmam Koch e Elias (2011), esse leitor participa de modo ativo na produção de sentidos, na relação por ele estabelecida, via texto, com o autor.

O texto 2, a exemplo do primeiro, não traz tema incomum aos alunos do 9º ano A, a prostituição infantil. Esses leitores, em interação com essa crônica, também de Bilac, colocaram em curso saberes diversos, conforme outras leituras

desenvolvidas, como o conhecimento enciclopédico, o ilocucional e o comunicacional (KOCH; ELIAS, 2011), da forma anteriormente descrita.

O primeiro ativou o conhecimento de mundo do aluno acerca de prostituição infantil, quer declarativo, construído por ouvir falar a respeito, ou mesmo episódico, adquirido através de sua vivência social, suas próprias experiências. A partir do conhecimento ilocucional, o aluno pôde considerar o que pretendia o autor com tal crônica. Ou seja, compreende que há, ali, intenções subjacentes, há propósitos que o movem à escrita. Trata-se de um dos aspectos aos quais o professor deve dispensar especial atenção, haja vista que esse conhecimento deve conduzir o aluno ao fato de que não há, em texto algum, neutralidade. O conhecimento comunicacional, por fim, permitiu que o aluno fizesse relação entre tais propósitos e o gênero por ele utilizado, não havendo, por parte desse leitor, estranhamento à utilização do poema ou da crônica.

Feita a leitura de ambos os textos, o aluno quer manifestar-se, partilhar os sentidos constituídos nessa interação. Mas que isso, quer concordar, discordar, complementar, enfim, explicitar seu posicionamento diante do que leu, conforme as autoras. O professor criativo desenvolve condições para que o aluno tenha vez e voz, estabelece com este uma relação dialógica, deslocando-se do centro do processo ensino-aprendizagem. O foco agora já não é a leitura do professor, tido no paradigma cartesiano como o dono da compreensão, mas a do aluno, colocada em relação com a leitura de seus pares e do próprio professor, em um processo de ampliação de perspectivas, entendimentos.

No caso em tela, os textos não foram utilizados como pretextos para o ensino tradicional de gramática, mas por outro lado, não foram pano de fundo à produção de sentidos. De uma forma ou de outra, a professora Lúcia Mendes, filiada a postulados da concepção de língua como estrutura, insiste no ensino de nomenclaturas e regras gramaticais, como se as demandas da relação texto-sujeitos estivessem circunscritas tão somente ao conhecimento linguístico, distanciadas, pois, de uma gama de implícitos, de tipos diversos, os quais, ainda segundo aquelas autoras, somente são apreendidos se considerado o contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Uma de suas justificativas para essa abordagem essencialmente estruturalista, inferimos, repousa na compreensão de que o ensino de português

deve preparar o aluno para provas de concursos públicos e exames de vestibular. Eis o que temos registrado, a esse respeito:

A professora fala do desinteresse dos alunos em relação ao aprendizado de nomenclaturas gramaticais. Fala de sua importância para o bom desempenho em provas de concursos públicos e exames vestibulares. Diz aos alunos que estão perdendo tempo se acham que não é preciso aprender nomenclaturas. Conclui que, na hora de provas como essas, não terão como recorrer à *internet*, por exemplo (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2013).

Da citação acima, emergem dois equívocos comuns no ensino de Língua Portuguesa. O primeiro consiste na confusão entre ensino de língua materna e ensino de gramática normativa, o que redundava em aulas de regras gramaticais e nomenclaturas (PERINI, 2009). O segundo, extensão do primeiro, manifesta-se pelo intento de preparar o aluno para provas de concurso público e exames vestibulares. Acerca desse propósito, Antunes (2009) assinala que ser aprovado em provas dessa natureza constitui-se como uma das consequências naturais do processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Lado outro, nos últimos anos, tem havido crescente flexibilidade por parte de universidades e banca organizadoras de concurso público, oportunizando mais espaço a questões de literatura, interpretação de texto e redação, sendo esta, em muitos casos, de caráter eliminatório. Dito de outro modo, e usando palavras de Possenti (1996, p. 56), “não é verdade que crucial para a aprovação é a gramática”. Nossa colaboradora, entretanto, mantém sua prática a distância desse fato e de tantos outros, contributiva à manutenção do maior dos equívocos do ensino de português, o de que o conhecimento gramático-normativo assegura o falar e o escrever bem, da forma pressuposta pelos filólogos de Alexandria.

Esse modo de a professora Lúcia Mendes conduzir sua prática pedagógica pouco concorda com suas declarações, no início dessa seção, acerca de criatividade e inovação. Como aqui demonstrado, não há nítido progresso em seus intentos de superar o modelo tradicional de ensino, desenvolver estratégias criativas, principiar inovações. Ao apresentar ambos os conceitos, demonstrou tomada de consciência relativa à postura de professores criativos, inclusive entre eles se incluindo, mas falta-lhe a iniciativa necessária, associar o discurso ao que pratica em sala de aula.

Face a essa inclusão assim sugerida, resulta oportuno, então, constatar se a nossa colaboradora, de fato, se considera uma professora criativa e inovadora. Indagada a esse respeito, também em entrevista, assim declarou:

Não. **Eu tento** (sorrindo), né. Mas, assim, eu pra dizer assim sou **100% inovadora. Todo dia** estou com uma novidade, tô com uma aula nova, uma coisa nova, nã-não tem, até porque... até como nossa colega já falou [...]. Então é essa coisa assim, nós tivemos muito ainda do tradicional em nossa vida, né. E-e eu nã-não discuto com essa relação, essa questão porque naquela época, pro nosso tempo, aquilo foi o ideal, né, aquela questão (ENTREVISTA, 10/03/2013, grifo nosso).

A professora Lúcia Mendes, ainda que reconheça a influência do modelo tradicional de ensino em sua prática, ao utilizar o verbo tentar (eu tento), em adição à forma numeral 100% (por completo) e à forma pronominal todo (em sua acepção de completude: todos os dias), acaba por assegurar a frequência do exercício da criatividade em suas aulas, colocando-se, desse modo, na condição de professora criativa e inovadora. Os eventuais insucessos seriam resultado da falta de “interesse”, da “preguiça” do aluno, conforme afirmou em excerto anterior de entrevista, quando a indagamos sobre o maior desafio para uma prática criativa e inovadora no ensino de português. O que os dados nos permitem inferir, entretanto, apontam para outra direção.

Ao privilegiar o texto como pretexto para a transmissão de saberes relativos à gramática normativa, em desfavor de uma abordagem que visualize a língua em uso, em sua acepção de atividade social, interativa, dialógica a professora Lúcia Mendes cerceia espaço a atividades que possam desenvolver a competência leitora de seus alunos e, por extensão, novas formas de interagir/interferir no mundo. Por assim ser, sua prática, igualmente perpassada pelo desinteresse discente e pela falta de diálogo de sua parte, coaduna com o que presenciamos nas aulas ministradas pela professora Emily Dantas, tanto no 7º ano A quanto no 8º ano A. Resulta evidente, por isso, que, no 9º ano A, não constatamos indícios de práticas educativas criativas, o que importa afirmar que a prática de nossa colaboradora, conforme o registrado em observação, contrapõe-se ao que as populações professores, gestores, alunos e pais expressaram nas categorias Professorado Criativo e Professor Criativo.

Os exemplos por nós apresentados neste capítulo evidenciam três práticas docentes que se movem em direções amplamente opostas. Para um mesmo lado,

seguem duas professoras, ainda guiadas pelos postulados do paradigma tradicional de ensino, com suas dicotomias e distanciamentos, deixando separados os objetivos do ensino e as necessidades da aprendizagem, como se não fossem parte do mesmo processo. Entre o professor e o aluno, apenas conteúdos escolares descontextualizados, desarticulados da vida fora das salas de aula. Rumo a outro sentido, segue a terceira professora, demonstrando incipiente movimento de ruptura com práticas de ensino que pouco ou em nada contribuem com as formas de o sujeito interagir e intervir no mundo. É um mover-se orientado a uma educação transdisciplinar, holística e ecoformadora, cujo foco maior recai sobre as implicações do ensino sobre a própria vida.

O que presenciamos no 6º ano põe em evidência esse movimento de ruptura, caracterizado por uma postura que se nega a manter a prática docente como mera transmissão de conhecimentos. De igual forma, rejeita uma função discente restrita à memorização desses saberes. Nesse sentido, tem-se um nítido exercício de (re)significação do ensino de português, mormente em relação à atividade leitora, agora não mais estanque à decodificação. O constatado nos 7º A, 8º A e 9º A anos, por seu turno, representa um percurso que parece cada vez mais involutivo, como que em busca de um pretense *falar e escrever* bem, tal como ambicionado pelos gramáticos greco-romanos. É em nome dessa ambição que o ensino de língua se curva ao ensino de regras e nomenclaturas gramaticais, tirando de vista o texto como lócus de interação entre sujeitos e, por isso, negando possibilidades de a leitura constituir-se como ação de produzir sentidos.

Se, das quatro turmas por nós investigadas, apenas uma demonstrou indícios de criatividade, significa que ainda há muito a ser pensado no âmbito do ensino de português. No contexto das reflexões, há que se considerar o que representa realmente o ato de ler em face dos desafios de um mundo em constante mutação. Sem uma tomada de consciência a esse respeito, não há que se falar em práticas de leitura que possam contribuir, de fato, com um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em sua fase de levantamento diagnóstico, ocasião em que aplicamos o instrumento VADECRIE, teve como participantes gestores, docentes e pais de alunos de uma escola da rede estadual do município de Araguaína-TO. Aos alunos, iniciadas as observações, aplicamos questionário por nós elaborado. Conforme nos revelam os dados, a instituição investigada apresenta, em seu cotidiano, indícios de criatividade.

Observações em sala de aula possibilitaram-nos o confronto dos dados apresentados nas tabelas e gráficos referentes às categorias Professorado Criativo e Professor Criativo. Em associação, mobilizamos dados gerados em entrevistas concedidas por nossas professoras colaboradoras. As docentes que tiveram suas práticas por nós observadas são três: Professora Lívia Sousa (6º ano A); Emily Dantas (7º ano A e 8º ano A); Lúcia Mendes (9º ano A). Nossas considerações finais focalizarão uma docente de cada vez, sem que isso nos impeça de contrapormos suas ações.

Ao analisarmos a prática da colaboradora Lúcia Mendes, vemos uma professora que ainda utiliza, à risca, o livro didático como principal instrumento de suporte à sua prática pedagógica. Significa dizer que as atividades são conduzidas aos alunos da forma como nele se apresentam, sem que a professora desenvolva estratégias para complementá-las, adaptá-las aos interesses de aprendizagem do aluno. Ou seja, não visualizamos abordagens que pudessem conectar os saberes ali veiculados às experiências, à vida do aluno, tornando-os significativos. O resultado é o encontro do aluno com conhecimentos que pouco ou em nada lhe interessam. Daí a emergência, muitas vezes, da falta de “interesse”, de “envolvimento” do estudante para com o conteúdo ministrado.

Nossa colaboradora, entretanto, define-se, conforme registrado em entrevista, como uma professora criativa, preocupada com formas de inovar a sua aula, ainda que sua prática mantenha a tradição da leitura enquanto decodificação, mero reconhecimento do código escrito, geralmente instrumental ao ensino tradicional de gramática. Dito de outra forma, dimensiona seu fazer pedagógico à simples transmissão de saberes escolares, impondo, com isso, que o aluno permaneça na função de indivíduo que deve memorizar e repetir tais saberes. É a

forma que encontrou para prepará-los aos desafios dos novos tempos, à vida lá fora, personificada, principalmente, em provas de concursos públicos e exames vestibulares. Evidencia, nesse sentido, desconhecimento da evolução na elaboração que tais provas têm apresentado nos últimos anos. O foco agora é o aluno que lê, que cria sentidos, que busca soluções para os problemas propostos. Falta à nossa colaboradora essa consciência, esse pensar a própria prática. Somente a reflexão pode conduzi-la ao entendimento quanto à inocuidade de seu ensino diante das mudanças por que passam a realidade.

Reportemo-nos, agora, ao 7º ano A e ao 8º ano A, em simultâneo, dado a professora Emily Dantas ministrar aulas em ambas as turmas, sob as quais os dados revelam resultados semelhantes. A exemplo do que ocorre com a prática pedagógica da professora Lúcia Mendes, prevalece, em suas turmas, a prática leitora como exercício de decodificação ou mera leitura gramatical. Ambas as colaboradoras demonstram preferência à utilização do texto como pretexto ao ensino gramatical, sendo que a primeira dispensa maior atenção aos exercícios estruturais longos e exaustivos. Como registrado, acredita nessa abordagem como forma de levar o aluno à memorização e, conseqüentemente, à aprendizagem da língua materna, resumida a nomenclaturas e normas gramaticais.

A indiferença a não participação do aluno, ao seu não envolvimento com as atividades, nos conduz ao entendimento de que ainda não tem consciência de que, em suas aulas, o ensino não concorda com as necessidades de aprendizagem do aluno. A rejeição dos alunos a seus métodos de ensino, acreditamos nós, precisa constituir-se instrumental à postura reflexiva, ao desenvolvimento de uma outra visão acerca de sua própria prática pedagógica. Esse olhar para o que tem sido feito e como tem sido feito é que lhe permitirá a consciência quanto à validade de sua prática em face das demandas do processo ensino-aprendizagem, das necessidades do aluno. Quando falamos em tomada de consciência (TORRE, 2012), não significa que isso por si só seja suficiente para mudarmos os rumos da educação, que o professor, pelo simples fato de refletir a sua prática, chegue ao desenvolvimento de estratégias capazes de inovar a sua rotina. A tomada de consciência é o estágio primeiro do processo de mudança. Consciente quanto ao que deve fazer, em que aspectos deve avançar, esse profissional, se comprometido com a tomada de iniciativa, inquieta-se, compromete-se com seu ofício, busca desenvolver estratégias para inovar as suas aulas. É da reflexão que ele chega a

novas perspectivas, novas formas de ver as práticas de ensinar e aprender, novas tentativas de reinventar a escola, reencantar a educação.

Restou evidente que, nas aulas das professoras Lúcia Mendes e Emily Dantas não há espaço para o texto como espaço de interação entre sujeitos, para o autor e o leitor como estrategistas da linguagem, para a leitura como complexa atividade de produção de sentidos e, por isso, à língua como uma atividade sociocognitivo-interacional. Como resultado, negligenciou-se espaço a novas formas de o aluno ver, estar, intervir no mundo. Significa dizer que não se constataram, nas três turmas, indícios de práticas educativas criativas, ou em outros termos, implica afirmar que não há convergência entre a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes com as práticas desenvolvidas pelas professoras Lúcia Mendes e Emily Dantas. O que constatamos nas aulas da professora Lívia Sousa (6º ano A), entretanto, move-se em direção oposta.

Nas aulas observadas naquela turma, constatamos um processo de (re)significação dos conceitos de professor, de aluno e de conhecimento. A dicotomia professor/aluno, que põe de um lado o sujeito que ensina e, de outro, o sujeito que aprende, é desconstruída, apartada, em favor da inclusão do conhecimento entre ambos, agora sujeitos construtores de saberes. A professora, então, já não mais a dona do saber, é coordenadora, mediadora, para isso instaurando um processo dialógico, com vista a conectar os conteúdos escolares às experiências, à realidade dos alunos.

As práticas leitoras, nesse contexto, colocam o leitor como sujeito central, com seus conhecimentos prévios, outras leituras, outras interações textuais. É nesse sentido, acreditamos, que o aluno se sente, de fato, parte do processo de construção de saberes, quando percebe e pode fazer relações entre os conteúdos escolares e o mundo fora das salas de aula. Nossa colaboradora, abstendo-se de impor seus pontos de vista, franqueia espaço para que os alunos externem os seus entendimentos, suas opiniões, ampliando, através da interação destes com os textos, formas de interagir consigo mesmo, com o outro e com a natureza, ou seja, formas de ser e de estar diante do mundo. O texto é, então, o labirinto capaz de conduzi-los do mundo das letras às letras do mundo, colocando-os, dessa forma, na condição de cidadãos. Há que se admitir, porém, que a professora Lívia Sousa, em aprofundamento a questões dessa ordem, descuidou, algumas vezes, de aspectos da leitura propriamente dito.

Insta reconhecer, todavia, que isso reflete o momento de transição paradigmática pelo qual a escola vem passando. Daí por que falamos em indícios de práticas educativas criativas e não exatamente criatividade docente. Nossos professores ainda se despertam para o compromisso com a reflexão, a tomada de consciência e iniciativa. O importante, a nosso ver, é que a prática da professora Livia Sousa vai, aos poucos, dialogando com os princípios do paradigma educacional emergente. Ao buscar uma visão holística acerca do processo ensino-aprendizagem, aproxima sua prática de uma educação transdisciplinar e, de igual forma, adota postulados da ecoformação. A prática de nossa colaboradora, acreditamos, move-se, ainda que a passos tímidos, no sentido de dar respostas às demandas da escola do terceiro milênio. Dito isto, reafirmamos haver indícios de práticas educativas criativas naquela turma, ou seja, a percepção de gestores, docentes, pais e estudantes, em relação aos indícios de criatividade na atuação de professores de Língua Portuguesa, converge com a prática docente da professora Livia Sousa.

Criatividade da forma aqui assumida, em seu enfoque sociocultural, não resulta de um lampejo de inspiração, dom divino ou mesmo desajustamento e loucura, tal como a concebe o senso comum. De igual modo, não advém de ações extraordinárias, sobre-humanas ou mesmo sobrenaturais por parte do professor. Ao contrário, o ato criativo tem emergência na simplicidade, tolerância, respeito e solidariedade do sujeito que *ensina* para com o sujeito que *aprende*. Dito de outro modo, deriva de uma nova postura do professor diante de si mesmo, do aluno e do conhecimento. Essa nova postura demanda do professor um olhar holístico, transdisciplinar e ecoformador sobre o processo ensino-aprendizagem. Mais que isso: a educação inovada é aquela que permite ao professor reconhecer o ser humano como uma totalidade que é, a um só tempo, individual, social e planetária. Sem essa compreensão, inócuo se falar em educação integral do ser humano.

A última palavra é também sempre a mais difícil, pois há sempre algo a ser dito, desdito, contradito. As pesquisas que focalizam o processo ensino-aprendizagem sob as perspectivas acima referidas ainda são muito incipientes, em particular no que se refere ao ensino de língua materna. Esperamos contribuir com o volume de discussões que aos poucos se formam, mas não queremos ser mais um dos sábios... Queremos o elmo, o escudo e a espada!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. especial, p. 045-049, 2007.

_____.; MARIANI, M. de F. M. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n. 1, p. 27-35, 2005.

_____.; FLEITH, D. de S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 001-008, jan/abr 2003. <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 165-178, jul./dez. 2002.

_____. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

ALÉONG, S. A herança Greco-latina. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 145-174.

AMABILE, T. Componential theory of creativity. 2012. To appear in **Encyclopedia of Management Theory** (Eric H. Kessler, Ed.), Sage Publications, 2013. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 10).

_____. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5).

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (Org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 15-84.

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BORTONI, S. M. **Nós chegemo na escola e agora?** São Paulo: Parábola, 2004

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua portuguesa: ensino fundamental II. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança Greco-latina. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 23-53.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and the psychology of Discovery and invention.** Disponível em: < <http://www.bioenterprise.ca/docs/CREATIVITY-by-Mihaly-Csikszentmihalyi.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994. In: NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** 3. ed. São Paulo: Triom, 1999.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade.** 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.

DITTRICH, M. G. A criatividade na teoria do corpo-criante: um ponto de partida à transdisciplinaridade e à inovação no ensinar. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa**

transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 99-122.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GNERRE, M.. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística:** linguagem teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 51-77. (Na ponta da língua, 18).

GUILFORD, J. P. **La naturaleza de la inteligencia humana**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1977.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2002.

KOCH, I V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCKESI, C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo: Editora CRIAP, v. 04, n. 29, p. 1-17, nov. 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI. M. DE A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATTOS e SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002a. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002b. (Repensando a Língua Portuguesa).

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____.; BUZEN, C. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226. (Estratégias de ensino, 2).

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MORAES, M. C. As contribuições do pensamento ecossistêmico a educação de hoje. In: PUJOL, M. A.; SOUSA e SILVA, V. L. De.; TORRE, S. de la. (Coord.) **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 13-31.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NAKANO, T. de C.; SILVA, T. F. da. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, jul./set. 2012.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Repensando a Língua Portuguesa).

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 1999b. Disponível em: <<http://cirt-transdisciplinarity.org/index.php>>. Acesso em 24 dez. 2013.

OLIVEIRA, M. F. de O. **Criatividade na formação do professor do curso de letras**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística I**: objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-24.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

PUJOL, M. A.; TORRE, S. de la. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: PUJOL, M. A.; SOUSA e SILVA, V. L. De.; TORRE, S. de la. (Coord.) **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 13-31.

RANKE, M. da C. de J. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: [s.n], 2012.

ROSA, M. V. de F. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICE, M. G. **A prática da criatividade**: um manual para a solução dinâmica de problemas de grupo. São Paulo: Cultrix, 1970.

RUNCO, M. A. Criatividade na educação: entrevistas com quem investiga a criatividade. In: SUANNO, V. R. M.; PUIGGRÒS, N. R. (Org.). **Didática e formação docente**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 343-358. Entrevista concedida a João Henrique Suanno.

SALGADO, S. S. Ciência linguística: da origem saussureana ao percurso sociolinguístico. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 9, n. 100, set. 2009. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7110/4574>>. Acesso em: 3 out. 2010.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola**: as representações e práticas de professoras. 2001. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011. p. 11-15.

SILVA, E. T. da; SILVA, L. H. O. da.; BARBOSA, E. de P. S. Análise linguística no ensino fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. (Org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras; Araguaína: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009. p. 125-148.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: _____.; _____. (Org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras; Araguaína: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009. p. 37-62.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. 2004. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SUANNO, J. H. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

_____. et al. Estratégias criativas para a educação do presente: a transcomplexidade como possibilidade no ensino. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 219-236.

SUANNO, M. V. R. **Criatividade e inovação na formação de professores: didática e estágio transdisciplinar**. Palestra proferida na VI Semana Acadêmica Integrada dos Cursos do Parfor. Araguaína- TO, em 08 de agosto de 2014.

_____. Universidade em contexto de supercomplexidade: práticas pedagógicas em movimento. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 201-218.

STERNBERG R. J. The Assessment of Creativity: an investment-based approach. **Creativity Research Journal**, 24(1), 3–12, 2012. Disponível em: <

http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Creativity_&Critical_Thinking_Articles_files/Sternberg%20%282012%29.pdf. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Creativity or creativities? **Int. J. Human-Computer Studies**. Elsevier, n. 63, p. 370-382, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D3E26002A9D62CDDD65A5FA1FFD3E1B3?doi=10.1.1.107.1524&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

TEJADA, J. Inovação na Universidade: alternativas na formação de professores. In: SUANNO, V. R. M.; PUIGGRÒS, N. R. (Org.). **Didática e formação docente: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 59-78.

_____. Perfil docente e modelos de formação. In: TORRE, S. de la.; BARRIOS, O. (Orgs.). **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002. p. 19-44.

TINDÓ, V. Criatividade na educação: entrevistas com quem investiga a criatividade. In: SUANNO, V. R. M.; PUIGGRÒS, N. R. (Org.). **Didática e formação docente: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 343-358. Entrevista concedida a João Henrique Suanno.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE)**. Sevilla: Círculo rojo, 2012.

_____. ZWIEREWICZ, M. Apresentação. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 09-14.

_____ et al. Decálogo sobre transdisciplinariedad y ecoformación. In: TORRE, S. de la.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Coord.). **Documentos para el cambio: hacia una educación transformadora**. Barcelona: Círculo rojo, 2011. p. 59-98.

_____. Adversidade e diversidade criadoras: desenvolvendo outra consciência. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 47-74.

_____. La universidad que queremos: estrategias creativas en el aula universitária. **Revista Digital Universitaria**, Barcelona, v. 10, n. 12, p. 01-16, dez. 2009.

_____. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008b.

_____. **Entrevista sobre la Creatividad en los escenarios de la Educación y el Desarrollo**. 2008a. Entrevista concedida a Carlos Alberto González. Disponível em: <<http://practicacreativa.com/8.html>>. Acesso em: 09 maio 2014.

_____. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

_____. O professor que queremos: professores inovadores e criativos. In: TORRE, S. de la.; BARRIOS, O. (Org.). **Curso de formação para educadores**: estratégias didáticas inovadoras. São Paulo: Madras, 2002. p. 81-89.

VELASCO, J. M. G. Aplicações educativas da teoria transcomplexa. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 75-88.

WECHSLE, S. M. **Criatividade e Inovação**: O impacto de uma educação estimuladora. 2011a. Disponível em: <http://www.criabrasilis.org.br/arquivos/pdfs/100_criatividade.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. et al. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300003>.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores – PCE: inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no ensino superior. In: _____. (Coord.). **Criatividade e inovação no ensino superior**: experiências latino-americanas e européias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 165-187.

_____. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos ecoformadores – PCE. In: FURLANETTO, E. C.; TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. . .p. 141-158.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Professores, Coordenação Pedagógica e Direção)

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(PROFESSORES, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**

Pesquisador: **José Amilsom Rodrigues Vieira**

Instituição a que pertence o Pesquisador: **Universidade Federal do Tocantins - UFT**

Telefones para contato: **(63) 3414-3665 (63) 9243-8880**

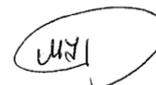
Nome do voluntário: _____ Idade: _____ anos.

Cargo/função: _____ RG: _____

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**, estudo exigido pelo Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados: observação direta, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, audiogravadas e com posterior transcrição, questionários - um com perguntas de múltipla escolha e os demais com perguntas abertas-, e análise de documentos.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuições às discussões sobre as escolas criativas e as práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa. O estudo objetiva, nesse sentido, identificar uma escola criativa na rede estadual de ensino do município de Araguaína e analisar práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. Sua participação consistirá em responder a questionário impresso ou, conforme a necessidade, conceder entrevista semiestruturada, audiogravada e com posterior transcrição. Também poderá ser solicitado ao Sr.(a) acesso a documentos desta instituição. Se julgar necessário, o Sr.(a) receberá uma cópia de suas declarações.

A pesquisa não representará riscos à sua saúde, mas o Sr.(a) poderá sentir desconforto pelo fato de saber que estará sendo observado durante as aulas de língua portuguesa. Da mesma forma, poderá sentir desconforto na ocasião em que estiver respondendo ao questionário ou concedendo entrevista, ou mesmo por saber que documentos desta escola estarão sendo analisados. De qualquer forma o



pesquisador será o mais discreto possível em suas observações e leitura de documentos, assim como aplicará questionário e fará entrevista em momento mais favorável ao Senhor(a).

Por participar desta pesquisa, o Sr.(a) não será diretamente beneficiado, mas esperamos trazer contribuições a toda a comunidade escolar, como, por exemplo, o fortalecimento das discussões sobre as escolas criativas e as práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa. Sua participação é **voluntária**, de modo que não trará ao Sr.(a) despesas ou pagamento. O Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. De igual forma, o Sr.(a) não será obrigado(a) a responder a quaisquer perguntas, seja na forma oral ou escrita, ou mesmo disponibilizar acesso a documentos desta instituição.

O Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação decorrente deste estudo. O pesquisador manterá seu nome e suas declarações sob rigoroso sigilo, garantindo o seu anonimato e sua privacidade. Em caso de dúvidas relacionadas à pesquisa, o Sr.(a) poderá procurar o pesquisador na própria escola, pelos telefones (63) 3414-3665 e (63) 9243-8880 ou no endereço: Alameda José Martins Jorge, número 70, Setor Martins Jorge, Araguaína, Tocantins. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, pelo telefone (63) 3232-8023. Uma cópia deste documento será arquivada e outra fornecida ao Senhor(a).

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____, manifesto meu consentimento em participar, como voluntário, deste projeto de pesquisa, por estar ciente de seus objetivos e da forma de minha participação. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e que autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Araguaína – TO, _____ de _____ 2013.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Testemunha 1

Testemunha 2

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Alunos)

*ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ALUNOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**

Pesquisador: **José Amilsom Rodrigues Vieira**

Instituição a que pertence o Pesquisador: **Universidade Federal do Tocantins - UFT**

Telefones para contato: **(63) 3414-3665 (63) 9243-8880**

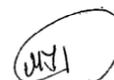
Nome do voluntário: _____ Idade: _____ anos

Responsável legal: _____ RG: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**, estudo exigido pelo Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. O estudo será desenvolvido usando-se os seguintes meios: observação direta, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e depois transcrição, questionários - um com perguntas de múltipla escolha e os demais com perguntas abertas-, e análise de documentos da escola.

A pesquisa se justifica pela necessidade de se contribuir com as discussões sobre as escolas criativas e as práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa. Por isso, esta pesquisa tem o objetivo de identificar uma escola criativa na rede estadual de ensino do município de Araguaína e analisar práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

Sua participação consistirá em responder a um questionário impresso. Se julgar necessário, você receberá uma cópia dele com suas respostas. A pesquisa não representará riscos para a sua saúde, mas você poderá sentir desconforto pelo fato de saber que estará sendo observado durante aulas de língua portuguesa. Da mesma forma, poderá sentir desconforto na hora em que estiver respondendo ao questionário. Mas você não é obrigado a receber o questionário. Mas se aceitar, você pode deixar em branco uma ou mais perguntas que não quiser responder. Para diminuir algum desconforto, o



pesquisador será discreto quando estiver observando as aulas, e você só responderá ao questionário, caso aceite, quando se sentir à vontade para fazer isso.

Por participar desta pesquisa, você não terá nenhum beneficiado direto, mas esperamos trazer contribuições a toda a comunidade escolar, como, por exemplo, o fortalecimento das discussões sobre as escolas criativas e as práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa. Sua participação é **voluntária**, ou seja, você não vai receber nem pagar nada para participar da pesquisa. Você é livre para se recusar a participar, para retirar o seu consentimento ou para interromper a sua participação a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação sobre os resultados desta pesquisa. O pesquisador manterá seu nome e suas declarações sob rigoroso sigilo, garantindo o seu anonimato e sua privacidade. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá procurar o pesquisador na própria escola, pelos telefones (63) 3414-3665 e (63) 9243-8880 ou no endereço: Alameda José Martins Jorge, número 70, Setor Martins Jorge, Araguaína, Tocantins. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, pelo telefone (63) 3232-8023. Uma cópia deste documento será arquivada e outra fornecida a você.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, declaro que autorizo a sua participação, como voluntário, neste projeto de pesquisa, pois estou ciente dos objetivos deste estudo e da forma de participação do menor aqui por mim representado. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e que autorizo a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa.

Araguaína – TO, _____ de _____ 2013

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Testemunha 1

Testemunha 2



ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais)

ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(PAIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**

Pesquisador: **José Amilson Rodrigues Vieira**

Instituição a que pertence o Pesquisador: **Universidade Federal do Tocantins - UFT**

Telefones para contato: **(63) 3414-3665 (63) 9243-8880**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos RG: _____

O(a) Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**, estudo exigido pelo Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. O estudo será desenvolvido usando-se os seguintes meios: observação direta, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e depois transcrição, questionários - um com perguntas de múltipla escolha e os demais com perguntas abertas-, e análise de documentos.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de se contribuir com as discussões sobre as escolas criativas e as práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa. Por isso, esta pesquisa tem o objetivo de identificar uma escola criativa na rede estadual de ensino do município de Araguaína e analisar práticas educativas inovadoras desenvolvidas por professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. Sua participação consistirá em responder a um questionário impresso. Se julgar necessário, o Sr.(ª) receberá uma cópia dele com suas respostas.

A pesquisa não representará riscos à sua saúde, mas o Sr.(ª) poderá sentir desconforto na hora em que estiver respondendo ao questionário. Para diminuir algum desconforto, o pesquisador lhe deixará à vontade para responder ao questionário, caso aceite respondê-lo. O Sr.(ª) não é obrigado a receber ao questionário. Mas se aceitar, o Sr.(ª) pode deixar em branco uma ou mais perguntas que não quiser responder.

Por participar desta pesquisa, o Sr.(ª) não terá nenhum beneficiado direto, mas esperamos trazer contribuições a toda a comunidade escolar, como, por exemplo, o fortalecimento das discussões sobre as escolas criativas e as práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa. Sua participação é **voluntária**, ou seja, o Sr.(ª) não vai receber nem pagar nada para participar da pesquisa. O Sr.(ª) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

O Sr.(ª) não será identificado(a) em nenhuma publicação decorrente deste estudo. O pesquisador manterá seu nome e suas declarações sob rigoroso sigilo, garantindo o seu anonimato e sua privacidade. Em caso de dúvidas relacionadas à pesquisa, o Sr.(ª) poderá procurar o pesquisador na própria escola, pelos telefones (63) 3414-3665 e (63) 9243-8880 ou no endereço: Alameda José Martins Jorge, número 70, Setor Martins Jorge, Araguaína, Tocantins. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, pelo telefone (63) 3232-8023. Uma cópia deste documento será arquivada e outra fornecida ao Senhor(a).

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____, manifesto meu consentimento em participar, como voluntário, deste projeto de pesquisa, por estar ciente de seus objetivos e da forma de minha participação. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e que autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Araguaína – TO, _____ de _____ 2013

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Testemunha 1

Testemunha 2

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Alunos)

ANEXO D: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ALUNOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**

Pesquisador: **José Amilsom Rodrigues Vieira**

Instituição a que pertence o Pesquisador: **Universidade Federal do Tocantins - UFT**

Telefones para contato: **(63) 3414-3665 (63) 9243-8880**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Ser pedra ou vidraça: um estudo sobre criatividade e inovação no ensino de português**, que será feita na escola onde você estuda. O pesquisador precisa saber se os professores, os coordenadores e o diretor desta escola fazem coisas interessantes e também precisa saber como são as suas aulas de português. O pesquisador precisa fazer esta pesquisa para descobrir formas de deixar o ensino cada vez melhor.

Para fazer a pesquisa, o pesquisador vai assistir aulas de português e fazer anotações, inclusive na sua sala. Ele também vai usar questionários, fazer entrevistas e ler documentos da escola. Você não vai dar entrevista, mas será convidado pelo pesquisador para responder a um questionário com perguntas sobre a sua vida escolar. Mas você não é obrigado a receber o questionário. Mas se aceitar, você pode deixar em branco uma ou mais perguntas que não quiser responder. Você não vai ficar doente por causa da pesquisa, mas pode se sentir incomodado na hora de responder o questionário ou mesmo com a presença do pesquisador durante as aulas de português. Por isso, o pesquisador vai fazer de tudo para a presença dele não lhe aborrecer. Do mesmo jeito, vai lhe deixar bem à vontade para responder o questionário, se você aceitar responder ele.

Seus pais ou responsáveis permitiram sua participação, mas você não é obrigado(a) a participar da pesquisa. É um direito seu. Ninguém pode lhe obrigar a participar. Se você aceitar, pode desistir na hora que quiser, sem nenhum problema por causa disso. Mas se aceitar nem você nem seus pais ou responsáveis receberão ou pagarão nada pela sua participação. A pesquisa pode trazer coisas boas, mas não diretamente para você, mas para



toda a escola. No final da pesquisa, se for preciso, por exemplo, o pesquisador vai conversar com o seu professor de português e juntos vão procurar jeitos de deixar as aulas mais interessantes.

O pesquisador não vai dizer a ninguém que você está participando da pesquisa, nem vai falar para as outras pessoas o que você respondeu no questionário. As respostas que você escrever no questionário podem aparecer em textos que o pesquisador fizer sobre as aulas de português. Mas o seu nome nunca vai aparecer neles.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode procurar o pesquisador na sua escola, pelos telefones: (63) 3414-3665 e (63) 9243-8880 ou no endereço dele: Alameda José Martins Jorge, número 70, Setor Martins Jorge, Araguaína, Tocantins. Você pode também ligar para o telefone: (63) 3232-8023, que é do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, o lugar onde se reúnem as pessoas que fiscalizam esta e outras pesquisas. Você só pode assinar este documento se quiser participar e se não tiver nenhuma dúvida sobre a pesquisa. Se você aceitar, uma cópia dele ficará com você.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____^L_____ aceito participar da pesquisa. Entendo que posso aceitar ou não aceitar participar da pesquisa. Entendo também que, se eu aceitar, posso desistir a qualquer momento, sem problemas para mim. Aceito que as respostas que eu responder no questionário apareçam nos textos que o pesquisador fizer sobre as aulas de português. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus pais ou responsáveis. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Araguaína, To. _____, de _____, 2013.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Testemunha 1

Testemunha 2