



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLAUDEMIR ALMEIDA DA PAES

**A CRIATIVIDADE NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

BELÉM-PA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLAUDEMIR ALMEIDA DA PAES

**A CRIATIVIDADE NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Fernando Maués de Faria Junior

BELÉM-PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

P126c Paes, Claudemir Almeida da.
A criatividade na leitura e produção de textos literários na
escola de ensino fundamental / Claudemir Almeida da Paes.
— 2020.
100 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Junior
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2020.

1. Criatividade. 2. Produção textual. 3. Escrita
criativa. 4. Leitura. 5. Literatura. I. Título.

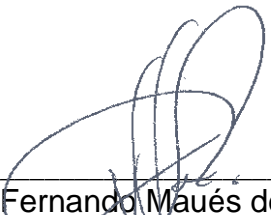
CDD 807

CLAUDEMIR ALMEIDA DA PAES

**A CRIATIVIDADE NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal do
Pará, como requisito parcial à obtenção do
título de mestre.

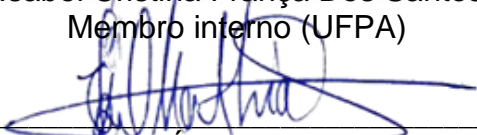
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Jr.
Orientador (UFPA)



Profa. Dra. Isabel Cristina França Dos Santos Rodrigues
Membro interno (UFPA)



Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias
Membro externo (UFJF)

BELÉM-PA
2020

Dedico este trabalho a minha mãe Maria de Jesus e a meu pai Ademir por tudo que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos colegas de mestrado Adenilza, Adriana, Aline, Ana Cristina, Degivane, Jacira, Lena, Márcia, Maria do Carmo, Natália, Suelem, Suzianne, Josué e Paulo, por todos os momentos em que pudemos trocar ideias, pelas contribuições nos trabalhos e nas discussões, pelos exemplos de vida e de profissionalismo e pelo apoio nas diversas situações.

Minha gratidão aos professores Alcides Lima, Fernando Maués, Iaci Abdon, Márcia Ohuschi, Marli Furtado, Silvio Holanda, Thomas Fairchild, Isabel Rodrigues e Marcos André Cunha pela contribuição em suas respectivas disciplinas.

Agradeço a orientação do professor Fernando Maués e aos professores Thomas Fairchild e Isabel Rodrigues que participaram da banca de qualificação e à professora Érika Mathias que compôs a banca de defesa.

A secretária Cláudia Mancebo, não somente pelas funções que desempenha com dedicação, mas pelas atitudes de generosidade, solicitude e gentileza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio a esta pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação do município de Breves (SEMED) pela licença parcial do trabalho.

Ao Colégio Santo Agostinho pelo espaço concedido para a pesquisa e aos colegas e aos alunos pela motivação em desenvolver este trabalho.

A minha família pelo apoio, em especial aos meus sobrinhos Felipe e Paola pela acolhida.

"Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias"
(Eduardo Galeano – Os filhos dos dias)

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.
Tudo o que não invento é falso
[...]
Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
[...]

(Manuel de Barros)

RESUMO

Investigou-se, neste trabalho, o lugar da criatividade na educação formal, em particular nas aulas de Língua Portuguesa da escola de ensino fundamental, a fim de construir propostas de abordagens e atividades promotoras da criatividade na leitura e na produção de textos narrativos curtos de 31 alunos do 6º ano de uma escola municipal de Breves (PA), localizada na ilha do Marajó. Para este estudo, adotou-se como posição metodológica a pesquisa-ação (THIOLLET, 2001) e envolveu, além do levantamento e leitura da bibliografia pertinente ao tema, o uso de instrumentos exploratórios preliminares – um questionário e uma sequência de atividades do livro didático – para avaliar a leitura e produção criativa de textos narrativos pelos alunos e a consequente elaboração de uma proposta de atividades. Esta dissertação parte da discussão do complexo conceito de criatividade, sua evolução no pensamento ocidental e sua relação com a Educação formal desde, principalmente, os estudos de Alencar (2003, 2018, 2019), Lubart (2007) e Vigotski (1998); seguindo pelas questões ligadas ao ensino da leitura e da escrita, adotando Geraldi (2010), Kleiman (2000), Maria (2016) e Colomer (2007), além de Rodari (1982) para os aspectos da escrita criativa; ainda, descreve o contexto e apresenta os resultados da pesquisa exploratória; até concluir com a proposta de atividades para a promoção da criatividade na (e através da) leitura e redação de textos narrativos. A proposta foi estruturada em 14 encontros semanais de 1h30 de duração, com leitura de textos da cultura oral do município (“Mário Curica perdeu um olho”), uma narrativa de Drummond (“A incapacidade de ser verdadeiro”) e as duas narrativas iniciais do livro *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato (Narizinho e Uma vez) e produção e socialização de textos de alunos em varais literários e plataformas virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Produção Textual; Escrita Criativa; Leitura; Literatura.

ABSTRACT

It was investigated, in this study, the place of creativity in formal education, in particular in Portuguese language classes at the elementary school, in order to build proposals for approaches and activities that promote creativity in reading and in the production of short narrative texts by 31 6th year students from a municipal school in Breves (PA), located on the island of Marajo. For this study, it was adopted the action research as a methodological position (THIOLLET, 2001) and involved, in addition to the survey and reading of the relevant bibliography to the theme, the use of preliminary exploratory instruments – a questionnaire and a sequence of textbook activities - to evaluate the reading and creative production of narrative texts by students and the consequent elaboration of a proposal for activities. This dissertation starts from the discussion of the complex concept of creativity, its evolution in Western thought and its relationship with formal education since, mainly, the studies of Alencar (2003, 2018, 2019), Lubart (2007) and Vigotski (1998); it continues with questions related to the teaching of reading and writing, adopts Geraldi (2010), Kleiman (2000), Maria (2016) and Colomer (2007), in addition to Rodari (1982) for the aspects of creative writing; it also describes the context and presents the results of the exploratory research; until concluding with the proposal of activities for the promotion of creativity in (and through) reading and writing narrative texts. The proposal was structured in 14 weekly meetings of 1h30 of duration, with reading texts of the oral culture of the municipality (“Mário Curica lost an eye.”), a narrative by Drummond (“The incapacity to be true”), and the two narratives initials of the book *The Adventures of Little nose* by Monteiro Lobato (“Little nose” and “Once”) and production and socialization of students' texts on literary clotheslines and virtual platforms.

KEYWORDS: Creativity; Text production; Creative Writing; Reading; Literature.

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | INTRODUÇÃO | 8 |
| 2. | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 16 |
| 2.1 | Concepções de Criatividade | 16 |
| 2.1.1 | Criatividade: entre o dom, a genialidade e a loucura | 16 |
| 2.1.2 | Criatividade nos estudos contemporâneos | 18 |
| 2.2 | Educação e criatividade | 29 |
| 2.3 | A criatividade na leitura e na escrita | 42 |
| 2.4 | A criatividade nos livros didáticos e documentos oficiais | 55 |
| 2.5 | Contribuições didáticas para um trabalho criativo na escola | 63 |
| 3. | METODOLOGIA..... | 68 |
| 3.1 | A configuração da pesquisa..... | 68 |
| 3.2 | A criatividade em nosso livro didático: presença e potencial | 72 |
| 3.3 | Nossos alunos e o texto: diagnóstico | 73 |
| 4. | UMA PROPOSTA CRIATIVA..... | 79 |
| 4.1 | Nossa proposta em cena | 80 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| | REFERÊNCIAS..... | 93 |
| | ANEXOS | 97 |
| | APÊNDICES | 98 |

1. INTRODUÇÃO

A criatividade, termo complexo cuja definição discutiremos adiante¹, é um tema bastante recorrente nos diversos setores da sociedade atual, o que inclui a Educação. A ocorrência desta palavra, de modo geral, denota as diversas formas de produção inovadora em qualquer atividade, seja para questões de difícil solução ou para situações que exigem agilidade. Em contextos de uso cotidiano, o indivíduo criativo seria o mais apto para lidar com problemas em situações de impasse e, muitas vezes, usando poucos recursos. Encontramos também ideias relacionadas à criatividade no sentido de inovação, de pensar e fazer diferente como exigências do contexto atual que produz em ritmo bastante acelerado. De toda forma, parece que desenvolver nos educandos a criatividade os tornaria mais hábeis para a vivência em um mundo cujas transformações são cada vez mais velozes e imprevisíveis.

Ainda, sociedades organizadas segundo um modelo capitalista têm na criatividade uma das principais formas de tornar o mercado consumidor mais dinâmico e investem em ações no sentido de implementá-la como uma ferramenta poderosa de produtividade cujo resultado é impulsionado por meios de comunicação cada vez mais sofisticados, com alta tecnologia e alcance global, para atingir os seus fins. Vale ressaltar, contudo, a maneira como se organiza a produção, baseada na fragmentação dos conhecimentos, com sujeitos limitados as suas funções dentro do processo de criação². O efeito resultante de todo esse processo é que embora possamos contar com uma produção, esta não atende às necessidades de quem as realiza; há uma reprodução a partir de padrões estabelecidos por uma minoria.

Se a criatividade tem sido utilizada para responder às demandas do mercado capitalista, por outro lado, também tem sido convocada para o desenvolvimento humano, tendo como base o trabalho educativo, em especial a aprendizagem escolar, a fim de ampliar o acesso a recursos para a participação na sociedade e para a compreensão de questões individuais, visando formas de superá-las. A educação, para tanto, precisaria se assentar sobre um currículo e uma *prática* que possibilitassem ir além da apreensão de conteúdos, para torná-los significativos em seus contextos e desenvolver a potencialidade criadora dos

¹ Adiantamos que Mônica Neves-Pereira, em seu artigo “Posições conceituais em criatividade” (2018), sistematiza e agrupa concepções contemporâneas do termo em quatro conjuntos: conceitual padrão, conceitual sistêmico, socio-histórico e sociocultural.

² Ver o artigo de Dalvi (2018) sobre a construção do conceito de criatividade na sociedade capitalista.

estudantes em suas individualidades e em comunidade, a partir de seus anseios e não apenas no âmbito da repetição de conhecimentos, conforme a demanda da produtividade em larga escala.

Apesar do avanço nos estudos acerca dos processos de ensino-aprendizagem, podemos observar, ainda, a predominância, sobretudo no discurso pedagógico mais “tradicional”, de ideias que direcionam o ensino para a transmissão de um conhecimento padronizado, sem considerar as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, a complexidade existente em cada indivíduo, os temas trabalhados, as habilidades envolvidas e as experiências dentro de cada contexto. É pertinente salientar e reconhecer os conhecimentos produzidos pela humanidade, a riqueza cultural, as experiências legadas pelas gerações que nos antecederam, contudo, os conhecimentos acumulados seriam incompatíveis com uma nova geração sem o estabelecimento de um diálogo que considerasse o dinamismo da própria vida e as relações com a sociedade, de modo que romper com antigos paradigmas é fundamental para se estabelecer em um novo tempo.

Vale considerar, nesta temática, que muito dos conhecimentos humanos têm sido desconsiderados para a compreensão dos desafios da sociedade na qual atuamos e concepções já superadas de criatividade ainda servem como parâmetros para reproduzir e manter uma cultura controlada. O potencial criativo, por exemplo, ainda é visto como dom específico de apenas algumas pessoas e, por conseguinte, desconsidera-se a possibilidade do seu desenvolvimento em outras. Em muitos casos, alguns comportamentos fora de um determinado padrão são vistos como indisciplina e os sujeitos precisam ajustar-se aos modelos considerados aceitáveis, seja em testes com respostas únicas, seja em atitudes que o impedem de desenvolver sua individualidade. Dessa forma, nota-se a relação ambígua que os ambientes de educação formal têm com a criatividade: por um lado, característica a ser valorizada para a vida no mercado e na sociedade; por outro, perigo a ser controlado na medida em que gera turbulências para um sistema massificado e homogeneizado.

Nesse contexto, precisamos também considerar algumas questões que se apresentam em relação às posturas assumidas na sociedade e que acabam interferindo nas decisões pedagógicas. São demandas que se apresentam a partir de perspectivas dualistas e sob as quais se elaboram parâmetros de julgamento e controle como, por exemplo, o certo e o errado, o moderno e o tradicional.

Reconhecendo que a realidade é construída mais de matizes e tendências do que de cores sólidas e inconciliáveis, procuramos visões que embasem um trabalho sem o peso do autoritarismo nem a obrigatoriedade do imediatismo.

A partir da observação, na literatura e no ambiente escolar de atuação do pesquisador, procuramos investigar o lugar da criatividade na escola de ensino fundamental, em especial nas aulas de língua materna. Partimos do estudo do tema e construímos um diagnóstico de um *campo* escolhido – uma turma de 6º ano, com 31 alunos, de uma escola municipal de Breves (PA) – e seguimos a nossa discussão questionando a possibilidade de “ensinar” criatividade, fomentá-la, cobrá-la como critério de valor na leitura e produção textual dos alunos. Elencamos como perguntas norteadoras: que conhecimentos precisam ser ensinados aos alunos antes de se solicitar a produção de, por exemplo, uma narrativa e esperar que esta seja “criativa”? Como é possível ensinar a escrever um poema? Tal processo é inato, desenvolvido, aprendido? É uma confluência desses três processos? Com predomínio de algum?

Da prática docente do pesquisador, incorporada no bojo desta pesquisa, ressaltamos o percurso da formação acadêmica e profissional que também determinaram suas motivações. Para esse ponto do nosso texto, optamos por uma redação em tom memorialístico para enfatizar esta temática vivenciada em momento anterior ao presente estudo.

A preocupação com a criatividade na educação não é nova. Desde a conclusão de meu curso de Licenciatura em Letras, no ano de 1998, e minha posterior atuação profissional, minha grande preocupação foi fazer com que meus alunos aprendessem de maneira mais significativa e de forma mais prazerosa. Embora tenha ouvido frequentemente que a função principal das aulas de Língua Portuguesa estivesse relacionada com “o falar e escrever corretamente”, sempre acreditei que o aluno precisava, antes de tudo, ao falar e escrever, ao ler e escutar, expressar-se, interagir, participar do mundo em que vive e que isso só poderia ocorrer se a escola o possibilitasse o desenvolvimento de sua criatividade. Sempre estive atento a tudo o que pudesse contribuir com este propósito, mesmo sabendo que um trabalho criativo encontra barreiras nas ideias mais “tradicionais” de ensino e também nas condições em que se apresenta a realidade educacional brasileira, com problemas estruturais graves, e na qual é comum ter de lidar com situações que extrapolam a função docente.

Como trabalho de conclusão do curso de Letras (UFPA-1998), desenvolvi a pesquisa “Ensino/aprendizagem da língua materna: uma perspectiva literária”, na qual apresentei algumas considerações acerca do trabalho com a leitura de gêneros literários e as possibilidades que textos desta natureza trazem ao educando e ao próprio professor, que encontra diversos caminhos para tornar o seu trabalho muito mais dinâmico. No curso de Especialização em Planejamento do Desenvolvimento Regional (UFPA-2003), apresentei como trabalho final uma reflexão acerca do desenvolvimento dos aspectos culturais produzidos a partir do ambiente escolar. Tal discussão apontou para o fato de que as ações desenvolvidas na escola se beneficiam do diálogo com a cultura local para gerar significados, para ir além do cumprimento de tarefas pedagógicas rotineiras e sem significado para o aluno.

Em meu trabalho como professor, desenvolvi diversas atividades de leitura e escrita e pude verificar alguns resultados satisfatórios, ainda que pontuais e distantes de um objetivo mais amplo de formação de leitores e escritores autônomos. Percebo, assim, a necessidade de qualificar minha atuação para que esta possa não somente atender aos objetivos do sistema educacional, como também despertar nos estudantes a vontade de ler e escrever a partir de seus próprios interesses, de suas experiências. Na cidade onde atuo, por exemplo, ainda há pouco incentivo à formação de escritores e estímulo a cidadãos criativos. Da mesma forma, os textos produzidos na escola não se configuram como comunicação real e são desprezados a partir da atribuição da nota pelo professor.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, essa inquietação se expressou no desejo de desenvolver algo que pudesse contribuir com a minha *prática* docente e qualificar aprendizagem de meus alunos. Dessa forma, procurei aliar a *prática* da pesquisa à *prática* pedagógica e poder intervir em aspectos que julgo necessários ao desenvolvimento da aprendizagem mediado pela disciplina Língua Portuguesa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), a análise da ação pedagógica proporciona um aperfeiçoamento profissional e desenvolve no docente a compreensão do que se vai fazer junto a seus alunos ou, conforme Tardif (2010, p. 57) identifica o professor como um ator que realiza sua prática conforme o sentido que atribui a si mesmo, dos saberes oriundos de sua própria ação. Neste sentido, o tema deste trabalho surge de inquietações da sala de aula do Ensino Fundamental, dos alunos do 6º ano com suas peculiaridades os quais saem de uma etapa na qual

tenham apenas um professor e agora precisam enfrentar uma nova rotina de aulas com professores diferentes, além de lidarem com a transição da infância para a adolescência. Mais ainda, há que considerar aspectos da personalidade de cada estudante e os efeitos do uso das tecnologias da informação digitais para novas experiências.

Que metodologias ajudariam a despertar o interesse do aluno pela aprendizagem nessa fase da vida? Qual a relação desses estudantes com a linguagem e as manifestações da linguagem mediadas pela cultura digital? De que maneira a criatividade seria motivada no contexto digital? Nesses ambientes, o aluno teria condições de acessar bens culturais? Enfim, como usar a criatividade como ponte entre componentes curriculares e as experiências de discentes e docentes?

A partir da observação desse contexto, procuramos verificar como o tema fora abordado ao longo do tempo e também buscamos estabelecer de que forma os diversos posicionamentos se interligaram às questões educacionais, especialmente àquelas relacionadas à escolarização. Nesse percurso, encontramos concepções que se estabeleceram a partir de um determinado aspecto da criatividade, além de teorias mais recentes, com abordagem mais abrangente, a partir do entrecruzamento de diversos conhecimentos. No espaço educativo, a questão repercutiu em formas de ensino de caráter prescritivo e formas de ensino construídas nos processos, reconhecendo nestas últimas uma maior possibilidade de desenvolvimento de potenciais criativos.

Metodologicamente a pesquisa constituiu-se de um levantamento bibliográfico acerca da criatividade e de como essa se manifesta no ambiente educativo, considerando a leitura, a escrita e as concepções predominantes. O estudo possui caráter de pesquisa-ação notadamente pela atuação do pesquisador no contexto da pesquisa. Os dados iniciais foram obtidos por meio de questionários abertos e da análise de uma atividade diagnose acerca da relação entre os sujeitos e o tema. Essa pesquisa inicial evidenciou a necessidade de reflexões acerca de um aspecto específico da leitura e da escrita da literatura na escola. Desta forma, apresenta-se uma proposta de intervenção pedagógica subsidiada pela metodologia da “leitura e da escrita criativa”, visando a propiciar ao aluno uma base para se tornar um leitor proficiente e produtor de textos significativos, num processo em que tanto leitura quanto escrita se deem de forma criativa, ou seja, com a participação do

aluno, de modo que a criatividade possa se expandir em todas as áreas do conhecimento e da vida.

Ressalto que o tema escolhido, a criatividade na leitura e produção de textos na escola, não possui tradição de pesquisas na área de Letras. Quando há, o tema costuma ser abordado no viés da formação de escritores profissionais. No contexto escolar, às vezes comparece quando se trata da produção de “gêneros do cotidiano”, mas pouco na produção de textos literários. O levantamento nos bancos de dados das instituições de fomento à pesquisa e repositórios de teses e dissertações mostrou o interesse pelo tema em diversas áreas de conhecimento, dos negócios e educação matemática ao ensino infantil e esporte, mas traz um repertório ainda restrito na área da linguagem e da literatura.

Dentro do PROFLETRAS, encontramos a proposta de intervenção levada a cabo na Universidade Estadual do Norte do Paraná por Silva (2016), que propõe o uso da literatura como elemento de motivação da escrita, tendo como base metodológica a sequência básica de leitura de Cosson (2006), além de orientações do que se conhece como escrita criativa, referenciadas por Dalla-Bona e Bufren (2013) e por Tauveron (2015). O objetivo pretendido pela autora foi o desenvolvimento da linguagem literária a fim de formar alunos leitores e também autores a partir de um trabalho de didatização da linguagem literária, ou seja, da inserção do texto literário não apenas como algo a ser analisado, mas também como produção.

O trabalho de Silva (2016) ratifica nossa percepção da carência em relação ao tema da escrita literária em sala de aula, uma vez que a preocupação hegemônica, para a literatura, tem sido para a formação de leitores e não de indivíduos mais criativos num sentido e num espectro mais amplos. Outro aspecto levantado pela autora demonstra o uso do texto com propósitos muito mais didáticos do que estéticos, o que é evidenciado em quase todos os trabalhos bibliográficos referentes à leitura, incluindo documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclo, ao apontar a leitura como pretexto para ensino da escrita.

Como alternativa metodológica para a formação de alunos-autores, Silva (2016) percebe que as técnicas desenvolvidas em trabalhos de escrita criativa são importantes. Contudo, reconhece o trabalho com a leitura como base para o ensino da escrita, ressaltando-se as especificidades do texto literário, para o que remete a

Compagnon (2001), Eagleton (1994), Eco (2003) Jouve (2012) e Candido (1972, 1995). O referencial citado por esta autora é de bastante relevância para compreendermos, principalmente, a expressividade dos textos literários, o aspecto humano neles presente, além de ressaltar o aspecto criativo no sentido da liberdade em todas as suas dimensões. Esta peculiaridade do texto literário muitas vezes é questionada por pais e educadores, em razão de julgamentos moralizantes. A autora faz um percurso histórico e aponta ainda o uso da literatura pela escola para fins didáticos, como conteúdos gramaticais ou para a afirmação de valores.

Como principal referencial teórico, além da dissertação de Silva (2016) e dos autores nela citados para a discussão da leitura literária, adotamos, para o tema da criatividade, Muniz e Martinez (2015), que destacam as formas nas quais a criatividade se expressa na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Em estudo de caso em uma escola pública, os autores observam o papel significativo da criatividade na aprendizagem da leitura e ressaltam a relação lúdica como abordagem frutífera para a aprendizagem. Mitjáns Martínez embasa nossa ideia da aprendizagem criativa e delimita as características de personalização da informação, confrontação com o dado e produção e geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

Adotamos também Oliveira e Alencar (2009), que indagam como ser criativo no ambiente escolar, o que vem ser um professor criativo e também analisam algumas teorias da criatividade juntamente com os elementos necessários para a existência desta. Dentre tais teorias, destacam a *Teoria do Investimento em Criatividade*, de Sternberg (1988), reformulada mais tarde, juntamente com Lubart (1996), e a *Perspectiva de Sistemas*, de Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999). Tais teorias apontam para elementos de *construção dos processos criativos* que extrapolam o aspecto individual e reconhecem a importância do contexto social. O modelo proposto pela Teoria do Investimento é construído a partir da influência mútua de seis fatores, a saber: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Já a Perspectiva Sistêmica considera a interação de três sistemas: o indivíduo, com a sua bagagem genética e a sua experiência; o domínio, referente aos conhecimentos em determinada área e o campo, referindo-se ao sistema social.

Para a discussão do contexto social e cultural, tomamos Bortoni-Ricardo (2018), que permite pensar a compreensão das ações dos sujeitos estudados em

sua própria perspectiva. A autora cita os trabalhos de Clifford Geertz e Dell Hymes, na Antropologia e na Linguística, respectivamente, que contribuíram de forma significativa para desenvolvimento de pesquisas nas Humanidades. O conceito de competência, por exemplo, a partir do trabalho de Hymes, é ampliado e, neste trabalho, utilizado em diferentes contextos relacionados à criatividade para a compreensão da nossa realidade e a possibilidade de implementarmos mudanças.

Organizamos esta dissertação com as seguintes seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, proposta de intervenção, além das considerações finais. Nesta seção introdutória, problematizamos acerca da criatividade na sociedade e em particular nas *práticas* de leitura e escrita na escola, bem como justificamos nossa motivação e apresentamos os objetivos que deram forma a esta pesquisa. Na segunda seção, apresentamos as bases teóricas, iniciando com as concepções de criatividade e as manifestações desta na educação, na leitura e na escrita, bem como a apropriação pelos documentos oficiais a manifestação nos livros didáticos e por fim as bases didáticas para a implementação. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, o contexto e o perfil dos participantes. Na quarta seção, apresentamos nossa proposta criativa de leitura e escrita a partir da aproximação de conhecimentos da cultura popular, explorando a oralidade até textos de Monteiro Lobato.

Reconhecendo que compreender a criatividade exige conhecimento de diversas áreas de estudos e saberes e que, para Alencar (2018), o desenvolvimento da imaginação criadora desperta uma forma de poder, iniciamos este trabalho com uma seção de fundamentação teórica, que focaliza a definição do que trataremos como criatividade, suas relações gerais com a Educação e específicas com a leitura e escrita, além de estudar seu comparecimento em livros didáticos escolares. Nas seções seguintes, estabeleceremos nossas bases metodológicas e apresentaremos nossa proposta de intervenção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já antecipamos na introdução, focalizamos neste trabalho a criatividade no contexto escolar, investigando o desenvolvimento de tal capacidade na leitura e na escrita de estudantes do ensino fundamental. Nesta seção, apresentamos as bases teóricas que nortearam nossa pesquisa. Para tanto, procuramos traçar um percurso a partir de concepções mais usuais acerca da criatividade até as contribuições mais recentes. Até aqui, procuramos não apresentar nenhuma valoração acerca de tais concepções em cada um de seus contextos, mas, ao trazermos para o contexto atual e real das necessidades dos estudantes e professores, precisamos marcar perspectivas que podem evitar certos preconceitos e limitações ao trabalho educativo com a criatividade e colaborar com o desenvolvimento desta, em todos, e não apenas em alguns contemplados pela natureza.

2.1 Concepções de Criatividade

A ideia de criatividade, por sua complexidade, apresentou ao longo do tempo uma diversidade de conceitos. Oliveira e Alencar (2009) esclarecem que a etimologia desta palavra vem do grego *krainein*, cujo significado é realizar, passando pelo latim *creare*, com o sentido de criar, fazer brotar, fazer crescer. Destaca-se, nestes primeiros entendimentos, a realização de algo e quem realiza. Mais adiante, este sentido inicial apresentou alterações e novos fatores foram incorporados.

2.1.1 Criatividade: entre o dom, a genialidade e a loucura

Historicamente os primeiros a tratar da questão da criatividade a viram como algo místico, divino. As explicações para o surgimento das coisas do mundo aparecem nas diversas narrativas ligadas a seres que estavam acima do homem. De acordo com esta concepção, o homem recebia a inspiração dos deuses ou das musas. Segundo Platão (*apud* LUBART, 2007, p.11), o poeta não poderia criar sem haver inspiração de uma musa. Jáa Torrano, em texto introdutório acerca da *Teogonia*, livro de Hesíodo que traduziu e anotou para edição brasileira em 1992,

trata de como a redação do poema é encarada como um dom e descreve as musas como

cantoras divinas, cujo poder onisciente de cantar os acontecimentos presentes, passados e futuros é por elas outorgado aos cantores humanos, seus servidores. Os diversos aspectos e funções do canto do aedo são indicados pelos nomes das musas: Glória, Alegria, Festa, Dançarina, Alegre-coro, Amorosa, Hinária, Celeste e Bela-voz.

Por serem filhas do deus supremo, elas estão ligadas ao exercício do poder, protegem os reis justos quando estes devem falar e impor ao povo suas decisões e sentenças, e dão aos cantores palavras verdadeiras. Por serem filhas de Memória, elas detêm o conhecimento do que foi, do que é e do que será. E, por serem moças, têm a beleza, a sensualidade e o poder de sedução próprio do gênero feminino.³

Para Aristóteles, conforme Lubart (2007, p. 11), a inspiração não seria externa ao indivíduo e sim construída a partir das próprias associações mentais. Contudo, tal percepção teria sido contida durante o período medieval em razão do pensamento religioso que predominou nesta época.

É digno de observação que a concepção de criatividade como dom inato ainda é muito presente, se não hegemônica, em nossa época, repercutindo a ideia milenar de que alguém nasce criativo e atua por obra da inspiração. Esse pensamento determinado e determinista afasta o papel da educação no desenvolvimento de potenciais criativos humanos, desconsiderando a possibilidade dos processos educativos desenvolverem habilidades durante a formação do sujeito. Tampouco não podemos esquecer que o domínio da modalidade escrita sempre esteve relacionado às formas de poder, de modo que um discurso determinista serve ao interesse de torná-la uma habilidade para poucos.

Da Antiguidade, também resultou outra concepção de criatividade que a associou à loucura e à melancolia, em razão de problemas mentais pelos quais passaram algumas pessoas cuja produção criativa foi intensa⁴. Vale ressaltar que se trata de uma generalização a qual restringe a ação criativa apenas a algumas pessoas e algumas áreas, mas de alguma forma reflete observações a respeito do pensamento e a relação com o comportamento humano, como se a sanidade mental fosse um preço a pagar por pensar e sentir “fora da caixa”.

³ TORRANO, Jaa. A Teogonia de Hesíodo. *Revista Cult*. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/a-teogonia-de-hesiodo>>

⁴ Vincent Van Gogh, Paul Gauguin, Lord Byron, Liev Tolstói, Serguei Rachmaninov, Piotr Ilitch Tchaikóvski, Robert Schumann, são alguns exemplos citados na reportagem “Sobre Gênios e Loucos”, de Ulrich Kraft, disponível em <http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/sobre_genios_e_loucos_imprimir.html>

Mais tarde, as discussões travadas no século XVIII dão um novo matiz à perspectiva inata da criatividade ao desenvolverem a noção de genialidade. A figura do escritor, por exemplo, era vista como algo em quem as ideias brotavam naturalmente e sem esforço, em razão da grande habilidade, o gênio. A essa ideia, ainda presente no senso comum, Maria (2016) cita como exemplo o potencial criativo de Machado de Assis e não exclui o seu potencial como um grande “gênio”, mas sem desconsiderar todo o esforço do escritor para a construção de sua escrita, as pesquisas empreendidas por ele para compreender o aspecto humano, as leituras de autores que o antecederam e as relações pessoais estabelecidas desde a sua infância. Com base em estudos da neurociência, a autora refuta o que ainda hoje tem sido utilizado para rotular determinadas pessoas e demonstra que o cérebro é plástico, está sempre se alterando, é capaz de desenvolver habilidades criativas.

O que eu pretendo é justamente jogar por terra essa imagem de um “dom” com que o menino pobre teria sido aquinhado, questionar essa gratuidade de uma premiação inexplicável do destino, obra das musas ou das parcas. Durante séculos, a experiência humana foi dividida entre o físico e o imaterial, por isso era comum associar-se a arte, a competência literária ou a criação poética a abstrações como as musas e o espírito e não ao trabalho de nosso cérebro, racional e vigilante. Ocorre que, até há apenas algumas décadas, o conhecimento de nossa massa encefálica era bem diferente de hoje e, de modo geral, prevalecia a concepção de que o cérebro é a sede da razão, dotado de uma frieza racional, similar a engrenagens, máquina, computador, como se este mesmo órgão não processasse também as emoções. (MARIA, 2016, p. 129)

Nas reflexões de Vigotski (2009) também se reconhece o papel de pioneiros como “gênios” em determinadas invenções, mas nem por isso deixa-se de reconhecer a criatividade como atributo de todo o ser humano, este capaz de pequenas descobertas, individuais e também de forma coletiva.

2.1.2 Criatividade nos estudos contemporâneos

As pesquisas mais recentes vêm, desde o século XX, principalmente, atualizando o conhecimento acerca do cérebro humano e da maneira como se aprende. Sawyer (2011 apud ALENCAR, 2018, p. 28), aponta nos estudos da neurociência como diversas regiões cerebrais são ativadas enquanto se realiza alguma atividade criativa, desfazendo a crença anterior do uso apenas do hemisfério direito. Outra crença desfeita é a de que nascemos predeterminados, conforme

aponta Maria (2016) e novamente é esclarecida pelos estudos da neurociência que descreve a plasticidade do cérebro, ou seja, diversas mudanças podem ocorrer a partir de cada experiência. A autora também nos lembra de “mitos” que viam no excesso de leitura como um problema e que hoje é apontado como um hábito saudável, inclusive para se evitar doenças degenerativas. A partir de uma percepção científicista mais moderna, diversas áreas do conhecimento reconheceram a importância da produção criativa e da possibilidade de uma educação para a criatividade. Assim, a abordagem sobre o tema tomou novos rumos.

Entretanto, como reconhece Alencar (1986, p.13), já desde a estruturação da Psicologia como ciência, no século XIX, avançaram os estudos acerca da inteligência. Durante a primeira metade do século XX, não se levantou nenhum problema relacionado à criatividade, o foco recaiu no estudo da inteligência em uma concepção linear, na qual o ambiente e experiência não eram levados em consideração. Acreditava-se que a inteligência seria uma característica encontrada em qualquer pessoa, mas não se aplicava à criatividade que se manifestaria apenas em algumas, de forma espontânea, como um dom ou relacionada a alguma inspiração momentânea – o que, não por acaso, retoma uma perspectiva hesiodica. Desse ponto de vista, nada era possível no sentido de desenvolvê-la. A inteligência era vista como algo que poderia ser medido e avaliado em testes, enquanto a criatividade era algo difícil de ser analisado cientificamente. Já na segunda metade do século XX, diversos aspectos da criatividade passaram a ser observados, tais como

as características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos altamente criativos; os fatores ambientais que facilitam o seu desenvolvimento e manifestação; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta; as relações entre criatividade e inteligência; bem como as principais barreiras a seu desenvolvimento. (ALENCAR, 1986, p. 14)

Estudos da psicologia passaram, então, a tratar das condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. A proposta humanista de Rogers (1959 apud ALENCAR 1986) apontava para a necessidade de uma adaptação criativa, de se conhecer a natureza, as condições e os meios que possibilitavam o desenvolvimento da criatividade. Guilford (1950, apud ALENCAR 1986), presidente da Associação Americana de Psicologia, em um discurso numa conferência que abordava, significativamente, a criatividade, levanta a questão para as pesquisas relacionadas

esse tema e, ainda, destaca o papel dos testes de inteligência que, segundo ele, avaliavam apenas respostas a conhecimentos sobre assuntos já vivenciados, enquanto a criatividade levaria à produção de respostas novas. Guilford (1967 *apud* Alencar, 2018, p. 32) apresenta o pensamento criativo, segundo as habilidades de fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, avaliação, redefinição e sensibilidade. Tais habilidades foram categorizadas em habilidades associativas, analógicas, metafóricas e abstratas.

Segundo Martinez (2002), dois critérios são utilizados para a definição da criatividade: o critério de valor e o da novidade. Entretanto, esses critérios não são estáveis, ou seja, dependem de outros fatores, conforme ressalta a autora,

A criatividade humana é um processo plurideterminado. Fatores históricos, econômicos, sócio-culturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos mediatizam, de forma extremamente complexa, a expressão criativa. No entanto, esta é sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor. (MARTINEZ, 2002, p. 191)

Neste ponto do trabalho, creio que é oportuno estabelecer o conceito de criatividade que adotaremos, inicialmente, para nossa pesquisa, mesmo que mais tarde precise ser aprofundado e matizado. Seguimos Lubart, para quem

A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995). Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária. (LUBART, 2007, p. 16; grifo nosso)

O que caracteriza a definição adotada é a conjunção de capacidade de produzir algo novo (uma ideia, um texto, uma leitura) que se adapta ao contexto e amplia o repertório que temos diante da realidade concreta. Ressalta-se que o que é produzido não é fruto de uma criatividade exclusiva de um criador. Embora possamos reconhecer o esforço individual na criação, é na visão de conjunto que podemos melhor compreender a criatividade. Sob este prisma é que também ponderamos o aspecto de um ensino da leitura e da escrita da literatura, na medida em que se demandam ações diversas para a recriação da linguagem.

A compreensão da criatividade como algo que extrapola o indivíduo, colocou em evidência os aspectos externos e, dessa forma, passou-se também a procurar as condições para o fomento da criatividade em contextos diversos, como os apontados por Alencar (1986):

Em termos das características de um contexto social propício à criatividade, salienta-se a extensão em que as contribuições criativas de seu povo são bem aceitas e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos. Na medida ainda em que traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência, iniciativa, forem cultivados e reforçados no meio social onde o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer. (ALENCAR, 1986, p. 15)

Ainda, em relação à contribuição dos fatores sociais favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos, Stein (1974. p. 285 *apud* ALENCAR, 1986, p.15) destaca alguns pontos que, quando são valorizados pela sociedade, apresentam maior possibilidade de terem mais êxito. Por exemplo, quando se oferece oportunidades ao indivíduo, com liberdade para as diversas experiências, com estímulos positivos para a sua criação, valorizando as mudanças e a originalidade e reconhecendo e encorajando as pesquisas, o desenvolvimento da criatividade se dá mais plenamente. Estas atitudes demonstram os aspectos de uma sociedade que autoriza as diferenças e as diferentes possibilidades na criação, mas por outro lado que, pode haver uma sociedade que fecha em modelos preexistentes e o indivíduo, de certa forma, é estimulado a realizar tarefas de modo satisfatório – e limitado – nesses padrões.

Uma das primeiras formas de sistematizar o pensamento e a construção de novas ideias deu-se com o modelo básico de exercício da criatividade desenvolvido por Graham Wallas, em 1926 (*apud* LUBART, 2007, p. 94-95). Nele, postulam-se quatro princípios da criatividade: preparação, incubação, iluminação e verificação. A preparação consiste em uma aproximação do problema para analisá-lo de forma consciente e tendo algum conhecimento, algum dado para resolvê-lo; a fase de incubação há um afastamento do problema e já não é mais consciente, é como se houvesse a necessidade de dar um tempo ao cérebro, um período de descanso e relaxamento; a iluminação, quando a nova ideia se torna consciente; a verificação, trabalho de avaliar, redefinir, lapidar a nova ideia. No livro *Escrita criativa: da ideia ao texto*, de Rubens Marchione (2018), é este modelo utilizado para orientar a respeito do processo de escrita. Didaticamente, encontramos uma referência para o trabalho pedagógico, mas não de forma a adotá-lo como um passo-a-passo na condução das atividades discentes.

Apesar da incipiência no desenvolvimento do campo de estudo, já há propostas para o trabalho com a criatividade nas aulas de língua materna na escola.

Em *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982), encontramos as ideias do autor a partir da sua experiência em trabalhos com crianças e a sua sensibilidade para compreender de onde partem as ideias criativas. Rodari afirma que a criatividade se apresenta como um pensamento divergente, fugindo dos padrões já construídos. A atitude criativa, desta forma, se desvela como um olhar aguçado, atento aos problemas cotidianos. Este autor desenvolve diversas atividades de escrita a partir da exploração da fantasia infantil e da ideia de que os erros podem se constituir em possibilidades de aprendizagem para produzir textos. A proposta desenvolvida explora principalmente o aspecto lúdico da língua, jogos que inicialmente parecem não ter sentido lógico, mas aos poucos vão se encaixando no jogo. Por exemplo, no jogo chamado de binômio fantástico, as palavras são agrupadas propositalmente numa combinação muito incomum até ser possível alguma maneira de utilizá-la numa história. Evidente que o que torna viável tal proposta não é apenas a utilização de uma técnica, mas a conquista da liberdade de fazer uso de diferentes combinações da língua e do universo da literatura.

Há que observar, porém, que a criatividade não se limita ao que é incomum ou, em outros termos, à “divergência”. Para Franchi (2004, p. 9), “o comportamento divergente não deixa de ser um comportamento criativo, mas a redução de um ao outro, sem mais, não somente limita a noção de criatividade como dificulta a ação pedagógica que se pretende criativa.” A criatividade poderia estar presente em atividades sujeitas a regras, ou seja, também no pensamento convergente, uma vez que as ideias se originam sob a influência de contextos históricos e sociais determinados.

O entendimento da criatividade, no início do século XX, já atentava para essa presença de forças externas e internas na composição do pensamento, de modo que a aprendizagem já não deveria se constituir como mera repetição, nem o aluno ser passivo diante do conhecimento.

A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades categoriais que lhe seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como consequência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou. (FRANCHI, 1991, p. 9)

Esta concepção de conhecimento constituído na ação também é referida por Franchi em relação à linguagem, vista não mais como uma exteriorização do pensamento e sim como uma realização interativa. Vale ressaltar, por exemplo, no ensino da gramática, que parte importante do que distancia o aluno de desenvolver o seu potencial criativo é a maneira como as regras são ensinadas, ou seja, fala-se da Gramática, mas não se ensina a utilizá-la produtivamente. Este autor enumera algumas razões para o descontentamento com a Gramática, motivado principalmente pela falta de renovação na concepção desta e da falta de um trabalho que considere os seus usos efetivos. Na busca por um trabalho criativo, têm-se deixado de considerar os diversos aspectos gramaticais e, na incerteza, este tem se reduzido a práticas antigas disfarçadas de modernas. Segundo este autor:

É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. De fato, a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário seria um trabalho de “arquivamento”, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais. (FRANCHI, 1991, p. 7)

A falta de compreensão do aspecto gramatical levou, segundo Franchi, a uma “involução na eficiência das estratégias pedagógicas destinadas a criar condições de um comportamento criativo na linguagem” (1991, p. 7). Este autor também aponta outros aspectos na busca por um ensino criativo, que levaram a decisões equivocadas, tais como o trabalho com a “redação” tomada como treino, como instrumento de avaliação; o “espontaneísmo” pedagógico, pensado como expressão livre; o esvaziamento da função de professor; a ideia de uma criatividade fora da linguagem verbal, por entender que não poderia haver produção criativa associado a um sistema de regras do sistema linguístico; a falta de sistematização gramatical nos manuais de ensino, com atividades reduzidas a questões sem muita reflexão; os modismos das teorias linguísticas mais modernas sem uma consistência pedagógica (FRANCHI, 1991, p. 8 e ss).

Por seu turno, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) destacam a diversidade do conceito de criatividade tanto no senso comum como nos estudos científicos. Nas pesquisas, segundo Neves-Pereira (1998), tal diversidade decorre do foco como se observa o problema.

Criatividade tem sido definida por diversos autores de forma diferenciada. Uns concentram-se no aspecto processual do fenômeno, traduzindo-a como uma estratégia para se criar produtos novos e originais; outros vão enfatizar o produto como referencial para definir o termo: criatividade passa a ser vista a partir da emergência de um produto que deve ser novo, útil e reconhecido por outros. Muitos definem criatividade considerando ambos os aspectos: processo e produto. (NEVES-PEREIRA, 1998, p. 2)

É bom lembrar que, por ser um fenômeno que abrange diversos elementos e permite múltiplas abordagens, é natural que a criatividade assuma matizes diversificados segundo a perspectiva sob a qual se olha. A obra destas autoras apresenta algumas atividades práticas no sentido de criar instrumentos para os educadores desenvolverem habilidades criativas nos estudantes, de modo a estimulá-los a construir suas próprias ideias. Também em Alencar (2018) encontramos exercícios para o desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo que consistem no uso da imaginação para resolver situações problemas. Neste caso, o foco do trabalho são as atividades de natureza desafiadoras, entretanto, a criatividade se destaca pelas respostas dos alunos.

Neves-Pereira (2018) reflete acerca do conceito de criatividade a partir da aproximação entre diferentes concepções teóricas e as mudanças ocorridas, ao longo das últimas décadas, nas diversas áreas de atuação científica que abordam tal fenômeno. Embora possa haver alguma resistência em promover uma relação dialógica entre os diversos estudos, a autora argumenta em favor da dinâmica da pesquisa, buscando uma abordagem por diferentes visões conceituais.

Nesse sentido, se não há um consenso acerca da definição do complexo conceito de criatividade, isso também se deve à multiplicidade de perspectivas sobre o tema. Neves-Pereira (2018) menciona quatro: a conceituação padrão, a conceituação sistêmica, a conceituação socio-histórica e a conceituação sociocultural.

A conceituação padrão de criatividade, de acordo com Neves-Pereira (2018), é a predominante nos estudos e fundamenta-se nos critérios de novidade, originalidade e utilidade. Embasa-se em autores como Morris Stein (1953) e é a que usamos, inicialmente, para nosso estudo. A aceitação desta atitude científica de base descritiva deu-se em razão da facilidade de experimentos quantitativos comprováveis estatisticamente. A tendência das pesquisas na década de 50, segundo Glaveanu e Kaufman, foi influenciada por critérios pragmáticos e funcionais da psicologia americana e estimulou pesquisas baseadas em testes psicométricos e

linhas de pesquisas voltadas a pessoas, processos e produtos. Das décadas de 70 a 90, os critérios utilizados por Stein influenciaram as pesquisas da psicologia da criatividade. Sob os aspectos científicos, a conceituação padrão de criatividade foi questionada (WEISBERG, 2015; SIMONTON, 2016) por apresentar, no caso da originalidade e utilidade, elementos valorativos observados e interpretados de modos diferentes.

A conceituação sistêmica de criatividade, representada pelo Modelo de Csikszentmihalyi, apresentou um novo olhar ao considerar não apenas o indivíduo, mas o fenômeno social organizado em instâncias que seriam capazes de julgar algo como criativo ou não. A ênfase social e histórica, apresentada por este modelo, apesar de importante, deixou de lado diversas manifestações que não passam por uma avaliação mais crítica, conforme o modelo sistêmico, pois não caberia uma apreciação de especialista, como, por exemplo, a criatividade cotidiana e infantil.

A conceituação sócio-histórica é embasada pelas ideias de Vigotski e insere nos estudos da criatividade a dimensão do desenvolvimento humano, considerando o sujeito na sua experiência histórica e cultural. Nesta abordagem não há uma definição explícita do conceito de criatividade, pois, nos trabalhos deste teórico, ainda se verifica certa variabilidade de definições aparecendo como função psicológica superior, como sistema e ainda como comportamento humano. Os pesquisadores que seguem a linha baktiniana utilizam o conceito de imaginação criativa, observando-a como um processo de desenvolvimento complexo do indivíduo, no qual se cria a partir do já existente.

Neves-Pereira (2018) indica que a conceituação sociocultural tem como referência o trabalho do psicólogo romeno Vlad Glăveanu. Trata-se de uma teoria recente e em construção, que considera a psicologia de Vigotski em sua base conceitual, além de influências dos trabalhos de George Herbert Mead, John Dewey, Vigotski, Bakhtin e pela psicologia cultural de Jaan Valsiner. Diferentemente da conceituação socio-histórica, esta apresenta uma definição objetiva do ato criativo – não da criatividade.

O ato criativo é compreendido como fenômeno de origem sociogenética, relacional, dialógico, intersubjetivo e distribuído em instâncias psicológicas (pessoas), materiais (objetos, ideias), sociais (lugares) e temporais (tempo histórico e tempo cronológico) (GLAVEANU, 2014 *apud* NEVES-PEREIRA, 2018 p. 10)

As pesquisas de Glăveanu abordam a criatividade como fenômeno social estruturado de forma dinâmica, se apropriando de conhecimentos interdisciplinares na investigação. Para a construção do modelo sociocultural analisou-se três paradigmas (*He, I e We*), nos quais se verificou uma visão centrada no indivíduo, no aspecto psicológico do sujeito e nos sistemas. Apesar do avanço das pesquisas e do reconhecimento dos aspectos sociais, ainda tais aspectos foram analisados de forma separada do sujeito. A proposta da psicologia cultural procura superar esta visão fragmentada e considera o sujeito em uma relação dialógica constituídas nas interações do mundo cultural com um modelo parecido ao de Vigotski, mas ampliando a abrangência para outras instâncias.

Como se nota, as diferentes concepções de criatividade apresentaram avanços no objetivo de tentar explicá-la, mas também a desenvolveram de forma parcial. A visão padrão, ao tratar a criatividade basicamente do ponto de vista quantitativo, torna-se incompleta por não abordar aspectos do desenvolvimento humano, o que aparece contemplado por outras abordagens, que apresentarão modificações no conceito e na base epistemológica. Neves-Pereira (2018), contudo, aponta a falta de diálogo entre as diversas concepções, o que poderia apontar novos rumos na compreensão da criatividade.

Depois de duas décadas, segue ecoando a afirmativa de Treffinger, Sortore e Cross (1993, apud VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999): não se dispõe, pelo menos até o momento, de um modelo universal de criatividade, de critérios para medi-la, de estratégias para desenvolvê-la ou controlá-la. De qualquer forma, houve avanços e convergência, como já mencionado. Uma destas é o consenso em torno dos elementos sociais que atuam sobre a criatividade. Nessa perspectiva, importa citar a teoria sistêmica de Csikszentmihalyi, cujo foco do desenvolvimento criativo deixa de ser apenas o indivíduo e passa a incluir também os sistemas sociais. Segundo este autor

(...) A criatividade é o produto da interação entre três subsistemas: o domínio, a pessoa e o campo. O domínio representa a cultura a qual um determinado comportamento tem lugar. O campo é composto por indivíduos que conhecem as regras do domínio e que decidem se o desempenho do indivíduo é criativo ou não. A pessoa é o indivíduo que assimilou as regras do domínio, encontrando-se pronto para imprimir no campo suas variações individuais. (CSIKZENTMIHALYI, 1988)

Como já destacamos anteriormente, consideramos como negativa a ideia de um dos subsistemas aparecer como responsável por validar a produção individual

na forma de especialista, ou seja, passa uma ideia de uma transmissão direta, sem haver interação ou abertura para possíveis rupturas.

No entendimento de Ribeiro e Moraes (2014), a criatividade é imprescindível uma vez que possibilita o desenvolvimento científico e educacional de forma ampla. Contudo, ao ressaltar o caráter diferenciado desta habilidade, orienta-se por uma abordagem que considera mais dinâmica, de modo que não se pautem na descrição ou explicação, mas busque compreendê-la. Haveria, neste caso, uma distinção em relação ao modo de perceber, pois ao verbo explicar tem-se um olhar externo e ao verbo compreender há uma perspectiva interior do sujeito considerando as suas experiências. Como exemplo, citam a perspectiva de sistema de Csikszentmihalyi e a concepção interativa e psicossocial de Saturnino de La Torre, pois são teorias que não estão vinculadas a um repertório usual e previsível, mas apresentam possibilidades para a construção de diferentes configurações. A compreensão dos processos criativos e a potencialização destes são influenciados por uma postura que direciona a construção da singularidade para a abertura, para o estranhamento, como por exemplo, na leitura de uma obra de arte cuja possibilidade de obtenção de novas leituras é inesgotável.

Para Ribeiro e Moraes (2014) é o efeito de estranhamento que deve ser explorado em objetos complexos, como é o caso da criatividade, pois as tendências fundamentadas em repetições tornaram-se cada vez mais automatizadas e sem efeito, logo, sem provocar mudanças. A alteração nos comportamentos seria provocada pela novidade e pela originalidade e ocorreria na imprevisibilidade, na busca pelo incomum, por algo fora do normal. Para estas autoras, o que poderia impulsionar as pesquisas seria por meio da criatividade a partir de uma visão dialógica e transdisciplinar.

Conhecer, na perspectiva de descortinar novos cenários para a criatividade, implica certo nível de abertura e de interação interpessoal não só com esse objeto do conhecimento, mas com a realidade que está em seu entorno. Requer a abertura de janelas que, muitas vezes, fechadas, se tornam obstáculos para a compreensão desse objeto e da realidade na qual ele se situa. Transcender concepções consolidadas requer um processo gradativo de tomada de consciência e posterior processo de decisão, que somente será possível pela via do autoconhecimento. É preciso conhecer-se como sujeito para assumir a condição de quebrar fronteiras e permitir-se ousar na busca do conhecimento de um fenômeno sob uma perspectiva diferente da usual. (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 42)

Ribeiro e Moraes (2014) reforçam a ideia de que os fenômenos decorrem de uma dinâmica que é própria da vida e, desta forma, o mais viável seria compreendê-los nas realizações multidimensionais de cada sujeito. Segundo estas autoras, as pesquisas passariam por uma mudança de paradigma de modo que em uma análise deveria se observar a totalidade e, a partir da integração do pensamento com sentimento, da razão com emoção, conceituada como *sentipensar* por Torre e Moraes (2004). Contudo, esclarecem as autoras que a visão do *sentipensar* não se trata de sentimentalismo, mas de alocar os sentimentos como propulsor da ação.

Transitar em um espaço dialógico para discutir um fenômeno (criar) que se constitui um paradoxo entre a ciência (pensar) e a arte (sentir) implica, sobretudo, impregnar esse cenário de recursos multissensoriais e poéticos. (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 45)

Como podemos perceber, trata-se de uma visão extremamente inovadora e, ao mesmo tempo, complexa, pois lida com questões humanas perceptíveis de forma diversa em cada pessoa. A construção de tal ideia é corroborada na proposta de Humberto Maturana e Francisco Varela (1999), que compreendem a criatividade como um fenômeno inerente ao ser humano, todo ser humano, de possuir a capacidade de auto-organização.

No âmbito educacional, esta ideia ainda encontra barreiras, uma vez que a visão dos sistemas educativos procura estabelecer parâmetros únicos, com foco em resultados, em desempenhos a partir de critérios excludentes. No entendimento de Ribeiro e Moraes (2014, p. 260),

Isso implica dizer que não existem práticas pré-fixadas ou planejadas para estimular externamente a criatividade humana. É preciso observar que seus mecanismos de manifestação – compreensão que se dará depois do entendimento de como ela se constitui – requerem, sobretudo, o acolhimento do direito à liberdade e da autonomia presentes em cada sujeito. Esses são os fatores essenciais que levarão o sujeito a decidir sobre a melhor maneira de expressar seu potencial criativo em qualquer situação, sentindo-se respeitado na ideia de refinar cada vez mais seus recursos internos de atuação diante de qualquer circunstância. Nesses momentos, a criatividade de cada um poderá, ou não, se manifestar.

Com este novo olhar acerca da criatividade, Ribeiro e Moraes (2014, p. 261) apontam a necessidade de se favorecer a construção de cenários “que considerem uma visão sistêmica e ecológica, em ação mútua”, ou seja, procura-se definir ações em cadeia de modo que cada elemento participe ativamente de todo o processo. De modo geral, também é um grande desafio para a nossa sociedade, pois ainda precisamos valorizar as decisões tomadas em conjunto.

Diante da complexidade da questão, mais do que buscar uma definição estrita, interessa-nos pensar em como a criatividade se expressa nas relações educacionais.

2.2 Educação e criatividade

No contexto educacional, a criatividade é citada frequentemente com sentidos diversos e usualmente conflitantes. Com base em Vigotski (1987, apud VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999), assume-se que todas as pessoas possuem criatividade; no entanto, este fenômeno ocorreria de maneira diferenciada em cada uma, com níveis de intensidade análogos ao da eletricidade que é a mesma nos mecanismos que demandam seu uso, mas com diferenciais apenas na carga utilizada.

Carvalho (2017) aponta, nos estudos de Vigotski, elementos que contribuem para o desenvolvimento da imaginação criativa e o exercício da experiência afetiva nas práticas de ensino da produção e da recepção do texto literário no ensino fundamental. Considera-se o desenvolvimento do sujeito bem como o papel da mediação e das experiências anteriores. A interação com outros sujeitos é essencial para o desenvolvimento e prepondera até mesmo em relação aos fatores biológicos, ou seja, a estrutura psíquica evolui nas relações com a cultura. Também Herkenhoff e Souza (2019) utilizam tais conhecimentos para justificar o papel do professor como mediador da aprendizagem, em uma posição de responsabilidade pelas transformações educativas.

A teoria desenvolvida por Vigotski apresenta uma versão de como ocorre a aprendizagem. Para este teórico, as funções psicológicas humanas empregam instrumentos internos ou signos cuja utilização é parecida à dos instrumentos exteriores. Os signos fazem parte da cultura e a linguagem é o principal sistema. O uso dos signos depende da internalização do sujeito, ou seja, agem de fora para dentro com a internalização. As imagens são criadas pela vivência, pela descrição de outras pessoas, pelos sentimentos que provocam e pela combinação imaginativa.

Para compreender o fenômeno da criatividade, Vigotski, em trabalhos com a Psicologia da Aprendizagem, diz que os processos de criação humana estão relacionados a experiências anteriores. No caso da experiência artística, afirma que os conhecimentos estéticos se consolidam na coletividade, mas também

apresentam um caráter singular, pois a arte aciona emoções e produz uma reação estética, que é única no indivíduo. A ideia deste autor procurou relacionar a arte à vida de modo a reconhecer em ambas um dinamismo. Desse modo, se opõe a uma arte utilitária, fechada, presa a representações da realidade e determinada por algum padrão e a fruição também não é determinada apenas pelo contexto social imediato, mas, sobretudo pelo contexto imaginativo do receptor.

Para Carvalho (2017), nos espaços educativos, a possibilidade de contato com a arte, em muitos casos, é desprezada em função de aulas cuja importância recai sobre o conhecimento acerca do objeto artístico e deixa de lado aspectos fundamentais como a experiência vivenciada pelo indivíduo e os sentimentos provocados pelo universo artístico. O estudioso indica ainda que, no que concerne à literatura, a tradição escolar tem deixado de lado o aspecto da fruição do texto e se voltado à aspectos estruturais, tem prescindido de explorar os recursos expressivos mobilizados na construção dos sentidos do texto literário. Ainda, mesmo quando se trata das abordagens escolares à língua materna, em objetos não literários, o estudo estrutural e prescritivo é hegemônico.

Segundo este autor, as discussões em torno da criatividade aparecem nas propostas de atividades lúdicas voltadas a permitir o posicionamento do sujeito como autor e leitor opondo-se ao ensino tradicionalmente pautado na reprodução das informações encontradas no texto e da aula de redação com base na forma. Assim, há uma mudança na qual o ensino é construído levando em consideração diversos elementos do contexto, diferente daquele tradicionalmente focado no aprendizado de fórmulas e estruturas prontas, distanciadas da sua realização e, com isso, não permitindo ao aluno perceber o ato criativo.

Carvalho (2017) destaca o papel do mediador para o estímulo às imagens que serão construídas pelos alunos, pois, segundo Vigotski, a arte é um produto cultural que pode ser compreendida por meio de ligações com a própria vida dos estudantes e isso ocorre a partir do trabalho docente que auxilia a redimensionar aspectos imaginativos, sociais e culturais. O período da adolescência até a juventude, por exemplo, é considerado por Vigotski (2009 apud HERKENHOFF e SOUZA, 2019) como “período literário”, uma vez que há uma forte relação com a “criação literária”, ou seja, é uma fase de amadurecimento e a imaginação, juntamente com as experiências de vida, levariam ao desenvolvimento de pensamentos complexos e abstratos.

No aspecto educativo, Carvalho (2017) relaciona a proposta de Vigotski para questões do ensino da língua materna e a maneira como aborda o conhecimento de forma mecânica com questões abstratas já construídas, desconsiderando a possibilidade de situar o aluno em situações concretas de interação ou, por exemplo, em situações artificiais encontradas desde o início da alfabetização, com isso dificultando processos de criação, pois o aluno é instigado a construir frases soltas desconexas de qualquer contexto ou, ainda, sujeito a proibições quanto ao uso da criatividade. Contudo, Carvalho (2017) também demonstra que há alternativas:

A busca de soluções na produção de textos criativos envolve um trabalho da ordem da imaginação, vinculada a um trabalho de linguagem com a intenção de surpreender e seduzir o interlocutor. Se houver um investimento no dizer meramente circular e reprodutivo, corre-se o risco de abusar de fórmulas desgastadas, produzindo, assim, textos saturados de clichês. O ato criativo mobiliza um conjunto de atitudes que agenciam a reconfiguração de representações da realidade, conotando, aos olhos dos outros, aspectos de apreciação de maneira singular. (CARVALHO, 2017, p. 206)

Quanto ao aspecto da imaginação e da criação na infância, Carvalho (2017) cita, a partir de Vigotski (2009), assinala o papel do cérebro não apenas com a função de acumular informações, mas de fazer diversos tipos de combinação e, com isso, aumentar a possibilidade de compreender a realidade. Deste modo, entende-se que qualquer realização pressupõe o uso da imaginação e está relacionado a outros conhecimentos, culturais, assim como a fantasia assume grande importância para o processo criativo a partir das experiências.

Carvalho (2017) faz referência ao trabalho com a educação estética promovida por Leon Tostói (1994) junto a crianças camponesas. Nele, a arte conseguia provocar no ser humano diversas emoções, de modo a refletir os mesmos sentimentos de quem produziu a obra artística. Com isso, acreditava no papel da arte como reprodutora de valores sociais. Também, observou em Tostói uma separação entre a verdadeira e a falsa arte a partir dos sentimentos provocados, o que resultaria em um mundo melhor.

Essa ideia de arte defendida por Tostói é reconhecida por Vigotski, contudo não estaria presa aos sentimentos produzidos, e sim livre do sentimento comum, o que implica em superação de comportamentos singulares. A arte, segundo Vigotski, tem um papel de provocar o processo criador por meio da imaginação de forma dialética, ou seja, da construção de representações a partir do vivido. Vigotski também descreve o efeito físico produzido pela arte provocam sentimentos

conhecidos como catarse, responsável por produzir uma transformação no ser humano.

A produção criativa tem uma relação com as experiências de cada ser humano que cria. Nesse sentido, Carvalho (2017) reafirma o compromisso do trabalho escolar

Se a escola ampliar a leitura dos alunos, estabelecendo momentos de apreciação sobre a relação conteúdo e a forma material de textos (oral, imagético ou verbal), apontando para as diferentes perspectivas de ver um objeto, bem como proporcionar experiências para apropriação de recursos estéticos expressivos, é possível expandir o universo de criação e a redimensionamento do próprio sujeito. O acúmulo de experiência estética a partir de vivências favorece o desenvolvimento da capacidade expressiva, fornecendo, assim, base para a construção de elaborações combinatórias, analógicas e metafóricas sobre novas construções artísticas. Neste sentido, a escola pode atuar sobre o desenvolvimento de uma postura criativa voltada para os conteúdos da produção de textos ficcionais. A qualidade de textos que professor oferece nas aulas e a realização de atividades reflexivas sobre a linguagem atuam, diretamente, sobre o desenvolvimento da criatividade. (CARVALHO, 2017, p. 211)

Podemos perceber nesse rol de compromissos descritos por Carvalho (2017) um teor metodológico para o trabalho docente pautado em uma análise ampla do texto com possibilidades de diferentes interligações fundamentais para a leitura. Não há nenhum elemento priorizado na análise, contudo o trabalho docente se constitui como ação básica de promoção da criatividade, com destaque para as escolhas textuais. Como forma de exemplificar a criação a partir da imaginação, cita-se o trabalho de Rodari, na mesma linha de Vigotski, materializado em atividades de exploração dos sentidos das palavras no uso da escrita.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 465 – 466 *apud* CARVALHO, 2017, p. 212).

Nesse sentido, seguido de exemplos de Rodari, podemos compreender alguns efeitos da imaginação pelos usos da palavra e maneira como atinge diversos significados dentro dos contextos e, da mesma forma, dentro de uma narrativa, a problematização dos elementos, a troca de uma palavra, mudanças de perspectivas podem ser elementos geradores de novos conflitos. Desta forma, segundo Carvalho

(2017), Vigotski constata a complexidade da imaginação criativa por apresentar elementos de imprevisibilidade, criando impressões com base em associação e dissociação, rompendo com a coerência natural. No caso das impressões infantis, cria-se uma impressão de dimensão maior ou menor dos objetos. Carvalho (2017) demonstra essa característica de redimensionar a criação em textos de crianças, mas recomenda sua aceitação como efeito cômico, o que pode ser encontrado na literatura popular.

Alencar (2018, p. 9) ressalta que, mesmo havendo a necessidade de se promover as condições para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, nota-se pouco empenho neste objetivo. Além disso, menciona ideias disseminadas no meio pedagógico, no sentido de circunscrevê-la ao campo da arte, por exemplo, bem como persiste uma ideia da falta de criatividade nos alunos. Outras preocupações apontadas são a crença em uma “fórmula da criatividade”, notada na procura por técnicas para decorar o ambiente, atividades pré-montadas e também, um pensamento no qual a criatividade é apresentada sem nenhum procedimento.

A análise apresentada por Alencar (2018), ao mesmo tempo em que nos fornece um panorama negativo da presença da criatividade em ambientes educacionais – talvez demasiado duro e sem o devido foco em um sistema que empurra os profissionais a atuarem dessa forma, por meio de cobranças por resultados estandardizados e mensuráveis – traz a boa notícia de que há um esforço para alcançá-la. A partir do que já discutimos acerca do tema e dos pontos levantados, podemos perceber que tais esforços têm ocorridos de forma fragmentada, principalmente quando se cobram posturas criativas, referindo-se apenas ao potencial do estudante ou a uma disciplina específica, por exemplo.

A criatividade, nesse sentido, fica direcionada apenas ao aluno, deixando de considerar também a escola como criativa, a um professor criativo, a um ensino criativo, assim como já se tem exemplos de cidades criativas – entendidas não apenas na questão econômica, mas no sentido de proporcionar espaços de educação e inclusão social. Caberia, portanto, a superação de uma realidade fragmentada em proveito de uma ressignificada a partir da ação de pessoas criativas, em busca de respostas aos problemas que emergem, evitando com isso a aceitação passiva de soluções produzidas a partir de interesses alheios.

Considerando a presença da criatividade em todos os indivíduos, Fattori (*apud* RODARI, 1982, p. 140) nos diz que “todos podem ser criativos se não

quiserem viver em uma sociedade repressiva, em uma família repressiva, em uma escola repressiva... É possível uma educação pela 'criatividade'". Também, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) justificam o desenvolvimento da criatividade para se enfrentar as mudanças em ritmo acelerado pelas quais passa a sociedade, a diversidade existente na atualidade, entre outros problemas que demandam agilidade nas soluções.

Em meio aos conflitos próprios de nossa época, deparamo-nos com o uso limitado de nossas capacidades, seja por desconhecimento ou medo. A sociedade e seus representantes oficiais, a família e especialmente a escola, não têm se preocupado em nos instrumentar para o futuro. O ensino transmitido nas escolas comprometeu-se com o passado, sua transmissão e a manutenção de seus valores. O futuro, o que está por vir, o que deve ser construído, não faz parte do currículo acadêmico. Os problemas que nossas crianças enfrentarão no futuro certamente não serão os mesmos que a escola ensina, e muito menos, como se instrumentar para lidar com o desconhecido. Outro aspecto que destaca a escola como instituição que desconsidera o potencial criativo dos indivíduos diz respeito à ênfase no treino do raciocínio lógico, em detrimento da imaginação e da fantasia, elementos indispensáveis para o processo criativo e de antecipação de problemas. (VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, p. 20)

Na fala destas autoras, várias questões podem ser levantadas, inclusive relacionadas à qualidade de vida, ao descrever um indivíduo limitado, paralisado tendo em vista questões estressantes. Há uma crítica ao ensino com foco no passado, mas também podemos perceber uma proposta extremamente preocupada com a formação para um futuro incerto e para isso recorre à imaginação e à fantasia como forma de preparação aos problemas. Desta forma, a criatividade se apresenta como necessária tendo em vista a dinâmica da sociedade em que se vive e a própria complexidade humana.

Para Martinez (2002) o entendimento da criatividade de maneira simplificada, desconsiderando a sua complexidade, acaba se tornando um dos problemas que dificultam a aproximação entre o que se pensa a respeito e as ações para a sua implementação. A autora sugere, no ambiente escolar, um trabalho organizado em três frentes: o aluno, os educadores e a escola como organização, de modo a focalizar o protagonismo dos agentes desse sistema, observando formas de estimular não apenas o conhecimento, como também o desenvolvimento de habilidades pessoais.

Estendendo a educação para além do espaço escolar, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) citam o ambiente familiar como importante para o desenvolvimento de habilidades criativas dos filhos e a construção nestes de um

autoconceito⁵ consistente e positivo, necessários ao desempenho das suas habilidades e competências. As atitudes ocorridas nesse espaço podem se constituir em motivação, bem como podem se tornar inibidoras do pensamento criativo. Alencar (1993 apud VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999, p. 20) também aponta exemplos de atitudes negativas como “a restrição à manipulação e a curiosidade dos filhos, desvalorização da fantasia e imaginação e a ênfase exagerada na divisão dos papéis sexuais”. Nesse aspecto, a educação familiar nem sempre compartilha das mesmas posições da educação escolar e ainda atua como defensora de “valores” e metodologias “tradicionais”. Em torno de tais contradições, o aspecto criativo da educação escolar é fundamental para se refletir e posicionar acerca de questões polêmicas e se afirmar como instituição que promove reflexão e diálogo, além de se comprometer com desenvolvimento humano e também corrobora para implementar mudanças sociais.

Como forma de propiciar um ensino significativo para o contexto em que vivemos, considerando os processos criativos, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) citam alguns estudiosos que têm se empenhado em indicar estratégias que potencializem um ensino produtivo, como em Torrance (1974), que propõe o desenvolvimento de habilidades de perceber lacunas, definir problemas, coletar e combinar informações, elaborar critérios para julgar soluções e elaborar planos para implementação das soluções escolhidas; Davis (1987) sugere encorajar e reforçar as características da personalidade como curiosidade e humor; Novaes (1979) cogita um ensino individualizado e diversificado pela teoria e prática, além de se oferecer um suporte para lidar com questões emocionais.

Na relação entre criatividade e educação, parece proveitoso o desenvolvimento de habilidades criativas, se bem realizadas. No entanto, questiona-se como a educação pode fornecer ferramentas para gerar criatividade. A preocupação com os conteúdos e o pouco tempo para desenvolver habilidades cognitivas tem sido um dos fatores de inibição do potencial criador. O espaço escolar também tem estimulado o aluno a desenvolver atitudes de obediência e conformismo e rejeitado atitudes de pensar com autonomia, a curiosidade, a imaginação. Vale ressaltar que se é possível falar em resultados negativos e de

⁵ O autoconceito refere-se à imagem subjetiva que o indivíduo tem a respeito de si e de como os outros reagem a ele, de seu próprio comportamento e de seu desempenho em comparação a outros. (VIRGOLIM, FLEITH e NEVES-PEREIRA, 1999; ALENCAR, 2018),

atitudes passivas nos ambientes educativos, também é possível se espelhar em atitudes que têm procurado fazer frente a tudo isso, em trabalhos que visam ao estabelecimento da liberdade criadora.

No caso específico da abordagem escolar acerca da literatura destinada às crianças, Alencar (2018) recupera um fato observado por Abramovich (1983): a tendência a abordar aspectos morais vivenciados por personagens punidos pela desobediência e exaltados pelas atitudes de passividade. Nesse sentido, a autora afirma que a postura adotada pela escola tem sido muito mais repressora, cristalizadora de atitudes como autoritarismo, hostilidade a ideias diferentes, rotinas e currículos inalterados, ênfase na reprodução do conhecimento e baixas expectativas em relação à expressão particular do aluno. Como alternativa, a mesma autora aponta atitudes que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com o intuito de promover um ambiente propício à liberdade criadora dos alunos, dentre as quais se destacam a valorização do protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem, bem como o reconhecimento das ideias produzidas por este na produção de novos conhecimentos.

Em relação ao trabalho voltado a aprendizagem da língua, as concepções de criatividade são notadas nas decisões pedagógicas assumidas quanto a concepção de língua que se adota, como um produto pronto ou como resultante do processo de interação. Tendo como referência teórica a Análise do Discurso e a Teoria da Enunciação, Smolka (2008) analisa as relações pedagógicas da sala de aula da alfabetização e aponta que boa parte das ações é desenvolvida como técnica a ser seguida, como obrigação ou como repetição. Nesse contexto, há o privilégio de um conhecimento estático, voltado ao treino de forma mecânica e desprovido de sentido. Os alunos que não conseguem adaptar-se ao modelo são vistos como problemas. Para ela, é necessário entender as interações e as práticas desenvolvidas como “tarefas” de ensino instituídas no âmbito pedagógico, pois é na interação, nos processos de interlocução que se constrói conhecimento. Em relação à escrita, Smolka diz que esta

(...) não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, **a linguagem se**

cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano. (2008, p 45; grifo nosso)

Exemplos de situações do dia-a-dia também são vistos como significativos para os alunos e, portanto, seriam fundamentais para ampliar as suas experiências, bem como funcionariam como atividades motivadoras para novas aprendizagens. Ao aproximar as situações vivenciadas pelo aluno, este teria maiores condições de estabelecer relações dialógicas que promovessem a criação de soluções e não precisaria ter que repetir apenas para a tarefa escolar.

Nessa mesma perspectiva, Melo (2004), aponta que falta de conhecimento acerca deste tema leva a uma atitude simplista ao se exigir textos criativos dos alunos sem a devida preparação, uma vez que tal questão envolve conceitos complexos como o de ideologias, de linguagem e de sujeito. Para esse tipo de abordagem, há a necessidade de um trabalho de exploração de sentidos linguísticos pelo aluno. Esta autora também coloca em discussão a ideia de sujeito ativo, defendida por Possenti (2002), na qual os significados seriam reconstruídos e “formas velhas” ganhariam sentidos novos. Partindo dessa ideia, a autora afirma que o “sujeito se apropria de um conteúdo pré-existente, entretanto deixa suas impressões, na medida em que cria comparações, relaciona o contexto histórico atual com os discursos anteriores” (MELO, 2004, p. 4).

Ribeiro e Moraes (2014), por sua vez, apresentam contribuições para o tema da criatividade a partir da visão transdisciplinar e da compreensão do pensamento complexo. Tais autoras apontam alguns problemas no ponto de vista de diversos teóricos, por darem a esta questão um caráter de objetividade para atenderem às demandas da contemporaneidade, pensadas de forma fragmentadas, voltadas ao imediatismo. No contexto didático, entendemos que superar essa visão simplista representa mudanças na forma como o conhecimento vem determinado nos currículos e instaurar atitudes que ampliem o conhecimento existente a partir da observação aos aspectos humanos, dos sujeitos em suas vivências.

Novaes (1980), ainda, apontou teorias e conceitos da criatividade, bem como analisou características do pensamento criativo e traços da personalidade criativa, além de bloqueios ao desenvolvimento do potencial criativo. Em relação ao processo educativo, esta autora desenvolveu a ideia de que é na descoberta que se processa a aprendizagem.

Partindo do princípio que o processo educativo tem por objetivo desenvolver as potencialidades do indivíduo, deverão ser utilizados recursos que favoreçam não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, a expansão e a afirmação da personalidade do educando, **podendo a capacidade criadora dos indivíduos ser desenvolvida e canalizada** para diversas atividades a setores de realização pessoal. (Novaes, 1980, p. 116; grifo nosso)

Como se nota, a autora tira de foco o caráter inato da criatividade para advogar por seu desenvolvimento nos estudantes. A adoção de tal perspectiva é central para nosso trabalho.

Muniz e Martínez (2015) também enfocam a aprendizagem criativa com relação ao aprendizado da leitura e da escrita. A discussão inicial destas autoras considera o contexto escolar e reflete o conceito de alfabetização em debate nos programas oficiais brasileiros referentes à idade certa. Nesses programas, estar alfabetizado significa ter o domínio de textos. As autoras defendem que a alfabetização precisa ir além da decodificação e envolver processos de autoria e de utilização autônoma do saber, considerando as múltiplas nuances do saber.

Cabe lembrar que a relação do aprendiz com o currículo escolar é – ou deveria ser reconhecida como – bastante particular, o que resulta em uma aprendizagem diferenciada em cada um, pois o que ocorre é um processo subjetivo evidenciado pela produção simbólico-emocional (GONZALES REY apud MUNIZ e MARTINEZ, 2015). Na aprendizagem criativa, a produção de ideias novas vai além da compreensão do dado. Nesse sentido, a criatividade surge a partir da ação do sujeito nas suas diversas relações constituídas culturalmente e historicamente.

A partir de pesquisas no ambiente educacional, Muniz e Martinez (2015) caracterizam a expressão criativa considerando três elementos: a personalização da informação, a confrontação com o dado e a produção de ideias novas que transcendem o dado. Diferente de uma aprendizagem que visa à uniformização, com resultados parecidos, a aprendizagem criativa estabelece uma relação única com os conhecimentos disponíveis. No caso da personalização da informação, percebe-se que nem toda informação é relevante para todas as pessoas: quando aprendemos, formamos uma representação própria a partir da nossa relação com conhecimentos anteriores.

Nas questões relativas ao texto e a sua exploração na sala de aula, Geraldini (2010) discute a maneira pela qual se procura trazer uma uniformidade para as questões da língua e seu uso, forçando um movimento que contraria a

potencialidade da mesma no sentido da sua instabilidade natural. Distorce-se a ideia do padrão linguístico estabelecido entre o instável e o estável e busca-se um padrão artificial que imobiliza a criação linguística em construções a partir de um molde pré-fixado. Ao ser colocado em evidência no trabalho pedagógico, o texto possibilita vivenciar todo o processo de instabilidade linguística nele materializado. Segundo este autor, a unidade esperada, tendo em vista uma comunicação mais eficiente, não é satisfatório, uma vez que aspectos naturais do processamento linguístico demonstram o contrário. Geraldi acrescenta:

A vitalidade da língua se expressa no fato de que seu uso implica mudança: o retorno do estável é espaço de instabilidade. É este movimento constante entre estabilidade e instabilidade que torna a língua o que ela é: uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido. (2010, p. 139)

O autor lembra que a abordagem pedagógica do texto na sala de aula, a partir da concepção de gêneros, aponta novamente para um comportamento equivocado, no sentido de mostrar apenas características estabilizadas para servir de modelo ao aluno. Desta forma, atividades de escrita transformam-se em atividade de repetição e não de criação.

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 141)

Nas atividades de leitura e produção textual, segundo Geraldi (2010), acaba se configurando uma atitude expressa por “repita, não busque o novo”, numa tentativa de estabilização do uso da língua. Para este autor, a escola tem perpetuado uma tradição baseada em um sistema moral que se fundamenta em seguir os passos de outros que servem como modelo do que é certo a se fazer, ou seja, uma abordagem puramente prescritiva e coercitiva. Com isso, acabam sendo reproduzidas ações voltadas para o domínio do que já foi consagrado pela tradição, como a aprendizagem da gramática de forma repetitiva, visando a memorização de regras, a leitura como pretexto de escrita e, mais recente, o trabalho com os gêneros discursivos numa perspectiva de apreensão de formas estabilizadas. Todas essas abordagens constituindo em negação ou, pelo menos, marginalização da possibilidade de incorporar as experiências e dar voz às produções dos alunos.

Nesse sentido, Alvarado (2003) propõe o uso de atividades criativas em sala de aula, contudo demonstra que certas atividades podem parecer com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento de sua criatividade, mas pouco contribuem porque estão focadas em si mesmas. Esclarece que é preciso estabelecer condições que permitam a expressão individual do estudante e a sua visão sobre o mundo. Não basta solicitar uma atividade manual ou artística para haver estímulo criativo, é necessário compreender os comportamentos e atitudes que os favorecem e que os impedem do contrário acaba ocorrendo apenas atividades de repetição ou tarefas executadas mecanicamente.

De acordo com Alvarado (2003), é possível encontrar objetivos bem definidos acerca da criatividade nos planos de ensino. Contudo, na prática, as ações não são eficientes para promover uma educação criativa ou se esvaziam em práticas “disfarçadas” de criativas. A mesma autora aponta, ainda, algumas atitudes que, utilizadas por educadores, podem provocar a morte da criatividade, como por exemplo, o erro tratado como um problema e usado para constranger o aluno; o controle excessivo das atividades; elevar ou reduzir as expectativas; ignorar os esforços; utilizar o medo como motivação; seguir apenas o que planejado; excluir imprevistos; centralizar tudo no educador; não dar espaço à ideias dos alunos ou permitir escolhas; apresentar ideias preconceituosas; incentivar principalmente a competição. Em relação a um ambiente de favorecimento da criatividade, a autora cita o desafio e o compromisso; a liberdade; a confiança e abertura; o tempo; o senso de humor; o apoio às ideias; o debate e a tolerância à incerteza.

O trabalho de Saccomani (2014) acrescenta uma reflexão acerca da criatividade ao estudar como as diversas pedagogias assumiram o ensino criativo de forma a atender a demanda do Capital, desconstruindo saberes importantes para o desenvolvimento do indivíduo. A autora toma como referencial a concepção materialista histórico-dialética e analisa a criatividade na arte e na educação escolar pela perspectiva da transmissão cultural, questionando as concepções humanistas que concebem tal fenômeno como sendo algo espontâneo no ser humano e, por isso, não depende da intervenção educativa. Tal estudo visa a compreender a produção criativa a partir da sua realização como trabalho sistematizado e, com isso, rebater as críticas nas quais se adota o trabalho educativo como impedimento da criatividade.

Apoiado nas ideias da pedagogia histórico-crítica e pelas ideias de autores marxistas como o filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) e o psicólogo soviético Lev Vigotski (1896-1934), Saccomani compreende que a criatividade surge por meio da transformação da realidade pelo o trabalho. Conforme o pensamento marxista, o trabalho é exclusivo do ser humano e é por meio dele que este se apropria da cultura. A educação, desta forma, como produto não material do trabalho, precisa ser mediada para poder transformar a cultura existente em cultura do indivíduo e, com isso, pressupõe que o ensino antecipe o desenvolvimento para poder promovê-lo. Nesse sentido:

A função da educação escolar é, pois, criar em cada indivíduo singular, sobre a base da natureza biofísica, o produto da criatividade humana que fora objetivado nos instrumentos da cultura. Assim, a criatividade é ensinada quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não o tornará necessariamente um gênio, um grande artista, um grande cientista, mas desenvolverá sim a criatividade. Portanto, criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e de modo mais fidedigno for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação. (SACCOMANI, 2014 p. 13)

A partir desse pensamento, temos uma ideia ampla de criatividade presente em toda atividade humana corroborada também pela teoria de Vigotski, ao afirmar que a imaginação está presente em todo produto da cultura humana e, com isso, a originalidade resulta na reprodução de algo já existente nesta, no movimento dialético de objetivação e apropriação. Já no aspecto da produção da arte, essa dialética decorre do desenvolvimento da individualidade e da consciência, efetivando sua função no momento da catarse como reelaboração dos nossos sentimentos, conforme Vigotski (1999 *apud* SACCOMANI, 2014). Na concepção de Lukács, a criatividade relaciona-se à catarse como reorientação da subjetividade do indivíduo e define a arte como “autoconsciência do gênero humano”.

Ao contrapor diferentes abordagens pedagógicas na escola, Saccomani (2014) procura demonstrar o papel da transmissão de conhecimentos acumulados, social e historicamente, para o desenvolvimento da criatividade, em contraponto com pedagogias que defendem um ensino espontaneísta. Outro contraponto é o da defesa de ideologias, tanto nos métodos “tradicionais” como nas pedagogias originárias do movimento escolanovista. A autora ilustra como pedagogias modernas, baseadas no lema aprender a aprender, desqualificam todo o trabalho da pedagogia tradicional, colocando os diversos conceitos como sendo dicotômicos,

incluindo nessas dicotomias do pensamento construtivista o professor mediador em oposição ao professor que ensina. Quatro princípios valorativos, segundo Duarte (2004), estariam contidos em tais pedagogias modernas: o de que aprender sozinho é melhor que aprender com os outros; o processo pedagógico como mais importante que o produto; a atividade pedagógica direcionada a partir dos interesses dos alunos e a capacidade adaptativa como objetivo da educação.

Concordar ou não com a posição tomada pela pedagogia histórico-crítica consiste em assumir um posicionamento em relação às ideias que estão sendo contrapostas. Adiante, veremos como essas perspectivas ajudam a fundamentar nossa proposta de intervenção.

2.3 A criatividade na leitura e na escrita

A leitura é, sem dúvida, uma das habilidades mais valorizadas na educação escolar. Contudo, apesar do reconhecimento da importância desta habilidade percebida nos leitores, ainda há um grande número de pessoas que passam pela escolarização sem conseguir explorar os sentidos do texto. Talvez o fato de se perceber a possibilidade de aquisição de diversos saberes tenha direcionado as atividades de ensino para fins apenas instrumentais. Com a escolarização do texto, marginalizou-se o sentido de uma leitura crítica, tendo em vista abordagens dos textos em partes, desconexas, para estudos de estruturas, de vocabulário; para exemplificar questões de comportamento, civismo etc.

De acordo com Herkenhoff e Souza (2019), a escola brasileira assumiu a função principal em desenvolver a cultura literária, pois, em razão do nosso sistema educacional ter se constituído tardiamente, não se estabeleceu aqui uma tradição letrada que atingisse toda a sociedade. Estas autoras reúnem algumas ideias de pesquisadores do tema e organizam um percurso do ensino da literatura na educação básica, no qual se percebe que a escrita ficou em segundo plano em relação à leitura. Neste cenário, podemos entender o direcionamento do ensino da leitura tão-somente ao nível da decodificação para assimilar conteúdos selecionados da cultura dominante e, desta forma, excluindo as possibilidades de se desenvolver uma leitura significativa, de avançar nesse aprendizado e de poder fazer uso dessa habilidade.

Na questão do aprendizado da escrita, os estudos demonstram que além do aspecto prático, há operações mentais complexas que vão se formando durante o processo e necessitam da mediação escolar, como atestam os estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2002, apud HERKENHOFF e SOUZA, p. 41) que descrevem diferentes estágios da aprendizagem e defendem uma concepção de escrita na qual os sujeitos estejam inseridos em práticas culturais para compreender o seu funcionamento. Nessa perspectiva, uma das práticas culturais reconhecidamente válidas para promover o ensino tanto da leitura quanto da escrita tem sido a literatura.

A presença da literatura na escola sempre apresentou alguma relação com o ensino, mas geralmente com finalidades de instrução, seja do código verbal ou de normas da sociedade em textos considerados modelos. Entretanto, com a diversidade de públicos que circula no ambiente escolar e com as mudanças sociais há a necessidade de se repensar essa atitude no sentido de implementar uma prática consistente que possibilite o fazer literário e, com isso, a escrita aparece como alternativa. Os livros didáticos começam a explorar técnicas para aprender a escrever e o pensamento acerca da produção textual passa a ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades.

Para as questões referentes ao ensino escrita de literatura, Colomer (2007, apud HERKENHOFF e SOUZA, 2019) diz que, além do universo ficcional peculiar, ela também assume a tarefa de formar leitores. Contudo, a prática dessa modalidade de escrita não pode ser vista como uma preparação para o exercício profissional de escritores, mas permitir às crianças uma melhor compreensão dos próprios textos e a instauração de mais intimidade com a literatura. Sobre a tendência, nas séries iniciais, de priorizar os contos tradicionais, Colomer cita as propostas de “atividades de geração de ideias”, voltadas ao estímulo da criatividade, mas adverte que mais adiante o aluno poderá apoiar-se na estrutura desses contos e apresentar falhas quanto à narrativa. Com isso, propõe como sugestão diversificar o repertório dos alunos com leituras mais complexas e densas da literatura contemporânea.

No caso da escrita da poesia, os textos estiveram muito presentes nos últimos anos com as práticas de oficinas literárias que se popularizaram, como aquelas das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Com isso, surgem desafios para o trabalho em sala de aula e, ao mesmo tempo, para não desvirtuar da função original

desse tipo de texto, pois se há na escola uma abordagem didatizada da literatura, não podemos esquecer que a literatura apresenta-se independente da escola e não tem como função principal a instrução, mas conforme as posturas políticas adotadas em cada lugar há uma tendência em subverter o uso desta literatura ao tomá-la unicamente como objeto de ensino, muitas vezes ensino prescritivo.

No Brasil, desde década de 1980, com estudos como os de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, tem havido um crescente questionamento quanto às práticas escolares de ensino de literatura e os resultados negativos de sua aplicação. Neste movimento de renovação da educação literária, questionou-se o uso didático, os antigos modelos produzidos para a escola, a história da literatura, a priorização do cânone. Os novos caminhos se basearam na perspectiva sociointeracionista do Círculo de Bakhtin, na qual o texto é tomado como objeto de ensino considerando as condições sociais de uso. Entretanto, como estabelecer tais condições nem sempre é uma tarefa fácil, como em geral se pretende com a didatização, algumas práticas tenderam a uma produção mecânica. Para Geraldi (2011 apud HERKENHOFF e SOUZA, 2019) sem as condições de interação verbal os alunos não se constituem autores, e sim reprodutores do modelo que a escola oferece, “o aluno-função”.

De acordo com Rojo (2004) mesmo com a possibilidade de acesso à escola, o aprendizado da leitura – em especial de leitura de textos literários – ainda é um privilégio das elites e a escolarização, de certa forma, é vista como um problema. A questão, neste caso, recai sobre o trabalho desenvolvido com o texto, cujo propósito não permite a ampliação dos sentidos a partir da interação com o leitor e com isso não promove a inserção social. O que ocorre de fato é “um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade)” com um tipo de leitura que não extrapola a superfície do texto.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004 p. p.1-2)

Com isso, Rojo (2004) aponta direções para a organização do trabalho escolar com o texto de modo a se constituir em diferencial e possibilite ir além da

capacidade de decodificação, bem como desenvolva capacidades de compreensão e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Contudo, as ações para implementar ainda têm ocorrido de uma forma muito artificial e com isso as habilidades não se efetivam.

Focando nesse mesmo aspecto, Kramer (2000) também elenca alguns questionamentos em torno da temática leitura e escrita na prática docente, nos quais se nota que as práticas com intenções extremamente técnicas têm afastado os estudantes do intuito pretendido e, mesmo com as conquistas sociais e os avanços nos estudos teóricos acerca da educação, os resultados não se dão na mesma proporção, como se nota com o alto índice de analfabetos. Em busca de se estabelecer condições para ressignificar o espaço escolar de modo a assumir a função de formar leitores e escritores, a autora adota como opção teórica a ligação de tais temáticas vividas como experiência, embasando-se nos estudos do filósofo Walter Benjamin, que tomam a narrativa na constituição da subjetividade humana mediado pela sua cultura e nas relações sociais.

A leitura como experiência permite ir além do que é dado pelo texto e se amplia nas diversas possibilidades de sua reconstrução a partir dos diálogos estabelecidos. As reflexões de Kramer (2000) apontam a necessidade de leituras nessa perspectiva para a compreensão do mundo, marcado pelas relações imediatas e também por milênios de heranças culturais. Teoricamente, compreende-se o processo, mas na prática reduz-se significativamente o trabalho com o texto em fragmentações e incompletudes motivadas por anseios materiais em detrimento a valores humanos. Em relação a uma ação mais concreta, Kramer (2000) exemplifica.

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas quais – tal como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. (KRAMER, 2000, p. 21)

Como podemos inferir, a partir da citação de Kramer, a criatividade não é algo que se estabelece pelo contato material, tampouco por apenas uma pessoa, mas pela relação entre todos os que partilham de algo em comum. Disso depende-se que a leitura como experiência não se pauta em acumular conhecimentos sobre a literatura, e sim em estabelecer saberes para além do ato da

leitura, como compreensão da própria vida. Kramer (2000) ressalta que a escrita como experiência se concretiza quando se constitui coletivamente como narrativa, compreendendo o processo do vivido.

Corroborando essa ideia, a escritora Rosa Montero (2015), ao falar da sua relação com a escrita, estabelece um paralelo com as suas vivências e como dá significado ao que vive.

Sempre pensei que a narrativa é a arte primordial dos seres humanos. Para ser temos que nos narrar, e nessa conversa sobre nós mesmos há muitíssima conversa fiada: nós nos mentimos, nos imaginamos, nos enganamos. O que contamos hoje sobre a nossa infância não tem nada a ver com o que contaremos dentro de vinte anos. [...] De maneira que nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos. (MONTERO, 2015, p. 8)

Para Rezende (2018) a leitura e a escrita de textos literários não apresentam as mesmas prioridades na escola. Quando se aborda a escrita, ocorre de forma secundária em relação à leitura, principalmente com o avanço na escolaridade em que o ensino se reveste de “seriedade” em detrimento ao lúdico. Da educação infantil até o quinto ano, o uso do texto literário cumpre a função de apresentar exemplos para o ensino da língua e de valores morais, “porem tais exercícios visam reproduzir modelos de narrativas e dificilmente poderiam ser definidos como escrita literária ou mesmo criativa.” (p. 93).

Mudanças curriculares a partir de 1990 são influenciadas pelas concepções de gênero de Bakhtin, contudo as narrativas aparecem no início do Ensino Fundamental II como modalidades de acordo com a temática e acabam desenvolvendo o mesmo tipo de abordagem que antes vinha sendo praticada, ou seja, o aluno não tem oportunidade de desenvolver sua habilidade para a criação, para uma experiência de leitura pela via do texto literário. O objetivo é “absorver” valores morais ou reconhecer características estruturais dos gêneros.

A concepção de gênero, difundida nos PCN, desvirtua a ideia original proposta por Bakhtin. A leitura literária, mesmo apresentando alguns problemas, é tratada no documento guardando alguma relevância na formação escolar, ao passo que a escrita é marginalizada. Contudo, à medida que avança a escolaridade, mesmo as práticas de leitura literária tendem a dar espaço para outras atividades mais objetivas como, por exemplo, a compreensão e explicação do texto. Em relação ao texto literário, a exploração raramente se dá com a dimensão estética ou a valorização da construção de sentidos particulares, mas se volta a aprender sobre

o texto, sobre “o que o autor quis dizer”. As autoras, no entanto, apontam alternativas inclusive contempladas na BNCC, ao considerar a participação do aluno no processo de leitura e da cultura em que estão imersos e práticas escolares construídas a partir da referência (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013).

Focalizando no papel do professor, Kleiman (2000), lembra que os problemas de ensino de leitura e escrita podem ser de origens diversas e advoga pela necessidade de um redimensionamento na formação de professores e da inserção mais ampla destes na chamada cultura letrada para poder agir nesta questão, pois, costuma-se ocorrer situações em que a aula de leitura não acontece em razão do uso que se faz do texto: uma análise redutora das qualidades textuais em que acaba se criando nos contextos escolares o uso do texto com uma função moralizadora, com pouco espaço ao diálogo. A autora também vê a necessidade de se promover práticas significativas decorrentes dos próprios contextos em que emergem, das experiências dos professores. Nas atividades de interpretação, por exemplo, há a necessidade de se considerar a subjetividade do aluno, as suas ideias e não apenas a capacidade de chegar uma resposta única, padronizada.

De acordo com os PCN, desde a década de 1970 as questões referentes à leitura vêm se revelando preocupantes, pois impactam diretamente no rendimento escolar. Faraco (in GUEDES, 2009) aponta, no caso do Brasil, aspectos históricos da colonização europeia que consolidaram um país de não leitores, até aos dias atuais com um percentual alto de analfabetos, com uma estrutura escolar precária e com uma educação pouco valorizada. Em um contexto desfavorável, as políticas de formações de leitores não têm sido bem aproveitadas e, em muitos casos, buscam-se soluções imediatas em métodos que exploram a leitura apenas como decodificação.

A concepção atual de leitura, muito influenciada pelas teorias da recepção, demonstra que o leitor não é passivo diante do texto e que este não se encontra acabado, ou seja, o ato de ler decorre de forma interativa em que o leitor tem um papel de participante na construção do sentido. Desta forma, a leitura é vista como um processo e mobiliza diversos saberes.

Para Cerrillo (2008) o aprendizado da leitura e da escrita vai além da aquisição de competências, isto é, inclui o sujeito em uma comunidade de conhecimento na qual compartilha a própria construção do seu imaginário, por isto, justifica-se o desenvolvimento de tais capacidades no âmbito escolar. Também

observa, com surpresa, nesse espaço, a tendência para trabalhos com a leitura e menos com a escrita devido à crença de que esta apresenta maior grau de dificuldade. Tal prioridade também é justificada a partir de ações do passado cujos efeitos repercutiram nas práticas pedagógicas atuais. No levantamento deste autor, o objetivo da escola no século XIX era desenvolver a leitura enquanto a escrita reduzia-se a aprendizagem da caligrafia. Havia, na Europa, casos de pessoas que dominavam apenas o ato de ler, principalmente as mulheres. Esta mesma tendência evidenciou-se no século seguinte, notadamente em campanhas de alfabetização que tinham como escopos o incentivo a práticas leitoras, contudo, não faziam qualquer referência ao desenvolvimento da competência escritora. Outras ideias também disseminaram uma visão simplificada da leitura e da escrita como atos de codificação e decodificação o que produziu a partir deste entendimento um ensino mecânico de tais habilidades.

Como forma de justificar um ensino criativo, Cerrillo (2008) reconhece a presença da imaginação como característica de todo ser humano a qual atua em todas as ações que realiza. Desta forma,

O trabalho dos docentes deve procurar o desenvolvimento de mentes criativas, aplicadas também à aprendizagem e expressão linguísticas. Uma mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições. Nesse sentido, o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade, tendo como fundo uma única matéria: a realidade, enfocada de todos os pontos de vista, começando pela realidade próxima, a comunidade escolar, que facilita o estar juntos e o trabalhar em proximidade. (CERRILO, 2008, p. 180)

Ainda, na escola, a leitura se apresenta de forma mais clara ao passo que a escrita, em geral, é produzida sem motivação própria do texto, enfatizando apenas o aspecto didático normativo. Segundo Cerrillo, esta questão pode ser superada se quem escreve puder vislumbrar as motivações reais para o uso da escrita e praticá-la de forma livre, criativa, contínua e progressivamente, contudo ressalta que este tipo de prática deve ser conduzido de modo que a produção ocorra precedida da reflexão, ou seja, da prática à teoria, partindo-se do individual para o social e, não apenas no início do processo. Em geral, a atenção aos mecanismos da linguagem é desprezada em função de descrições formais, de treinamentos de escrita desprovidos do aspecto lúdico. O trabalho didático para a formação de hábitos da oralidade e da escrita que promovam a formação de habilidades pessoais, as quais

embasarão as atividades linguísticas e literárias, compreendendo, desta forma a linguagem como um jogo que mobiliza diferentes regras para o seu funcionamento.

Por isso, o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com o seu caudal linguístico. É fundamental compreender que a verdadeira tarefa da educação linguística não é um transplante precoce da linguagem do adulto para a criança, mas, sim, prestar-lhe a ajuda necessária para elaborar e formular a sua própria linguagem. (CERRILO, 2008, p. 181)

Nesse sentido, as atividades proporcionadas aos estudantes devem motivá-los a sua própria criação, ao seu desenvolvimento. Para isto, as proposições didáticas precisam ser construídas de maneira diversificadas, de modo que se tenha a possibilidade de refletir acerca de experiências diversas, de perceber os mecanismos que levam a determinadas significações. Para Cerrilo (2008, p. 183)

Às vezes, esquecemo-nos de que a escrita põe em circulação o nosso mundo interior, porque é um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias; e a fantasia é como uma consequência da imaginação: de outro modo, não poderíamos explicar a capacidade para a escrita criativa que as crianças têm, mesmo quando estudam num sistema escolar que não favorece essas práticas. (CERRILO, 2008, p. 183)

Com esta observação, podemos perceber um espaço que precisa ser explorado e no qual é possível criar, refletir e aprender.

A maioria dos estudantes e muitos professores ainda associam a escrita com a ortografia ou com a gramática, não tendo consciência dos valores, incluindo escolares, da escrita criativa. Por isso, será bom estabelecer uma relação precoce da criança com a escrita criativa, para além do seu entendimento como prática escolar; do mesmo modo que a criança lê o que outros escrevem, a criança escreve para ser lida por outros. A partir do momento em que se inicie a aprendizagem da leitura, devem se iniciar as práticas de escrita. (CERRILO, 2008, p. 186)

O autor alerta para o tempo destinado ao trabalho com a escrita nessa perspectiva de exploração do universo da imaginação. Também ressalta a possibilidade do uso de técnicas como: escrita no ar, caligramas, versos encadeados, poemas desarticulados, narrações em cadeia, poemas ao acaso, além da fazer referencia a técnicas utilizadas por Rodari em Gramática da Fantasia. Também destaca o papel da leitura de textos de mesma temática que a produção literária, como forma de enriquecimento do repertório do aluno. O que podemos

perceber com este tipo de atividade é que a própria técnica escolhida já apresenta algum uso social, em contextos que predominam a brincadeira, contudo, a participação em tais atividades, indiretamente, poderá contribuir para a formação da leitura e da escrita de novos gêneros, obviamente inseridos em um planejamento específico.

Quando focalizamos a especificidade da leitura do texto literário, notamos imediatamente a forte relação atribuída, pelos documentos oficiais, destes com a criatividade. Segundo lemos nos PCN:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26)

Dalvi (2013) aprofunda a discussão e apresenta contribuições para o trabalho com a literatura na escola, relacionando tal trabalho com as 10 teses propostas por Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1998). Inicialmente, a autora distingue a leitura da literatura do ensino de literatura e levanta a necessidade de trabalhos específicos e em conjunto. No que diz respeito ao ensino, a apropriação sobre literatura não pode ocorrer de forma estanque, mas utilizando-se de aspectos individuais e de aspectos socioculturais, ou seja, por se tratar de uma questão complexa, está sempre atualizando saberes convencionados a partir de novos elementos trazidos pelos indivíduos, os leitores.

Para esta autora, em concordância com Barthes (1979), a literatura é carregada de saberes, os quais não podem ser desprezados pela escola. Nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, os estudantes deveriam ser inseridos nas “altas literaturas”, mas, para isso, diversos conhecimentos já deveriam fazer parte do repertório do aluno. A ausência de um trabalho anterior nesse sentido é reflexo da decisão pedagógica pela “facilitação”, pelo procedimento de tornar a literatura mais simples e redutora. Costuma-se reduzi-la com atividades sob o filtro do moralismo, de uma literatura beletrista e acrítica, de todas as formas sem espaço para o estudante apresentar contribuições.

Dalvi (2013) advoga pelo contato da cultura dos estudantes com a “alta literatura”. A educação literária, tão necessária, não perderia com o processo de escolarização, pois ao se reconhecer a sua potencialidade, fortalecer-se-ia o ensino a partir de tudo o que se opera na leitura do texto literário. Esta autora apropria-se e

reformula o conjunto de teses de Silva (1998) a respeito da presença do texto literário na aula de português. Inicialmente, Dalvi propõe a adesão a uma postura diferente do que já houve ao se privilegiar modelos “clássicos” revestidos de uma condição de sagrado, de tendência elitista. A proposta considera a aproximação com a realidade e se divide em eixos para alcançar os princípios apontados nas teses de Silva: o trabalho com a literatura na escola; a seleção de textos literários para leitura na escola; a avaliação do trabalho com a literatura na escola; e os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola.

De toda forma, o que pelo menos o século XX nos ensinou é que a leitura – mesmo a mais denotativa, mas, sobretudo a mais simbólica, artística – não se faz sem a participação do leitor. Nas palavras de Iser:

Podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são. (ISER, 1996, p. 62)

Desse ponto de vista, a “qualidade do texto” está submetida à qualidade da “participação do leitor”, pelo que quanto mais engajado em produzir sentidos próprios e particulares ao lido, mais o leitor enriquece o “ato de ler”. Todo o processo, acreditamos, tem muito a ganhar com a criatividade e muito a contribuir para o desenvolvimento desta.

Do ponto de vista da escrita, qualificá-la como criativa, considerando a ideia de criatividade até aqui analisada, seria desnecessário – escrever, de fato, é, por si, um ato criativo em medidas variadas. Dessa forma, a orientação que damos a este trabalho se faz para a construção específica da escrita de textos literários no espaço da educação escolar. Não se pretende a formação profissional de escritores de literatura, mas desenvolver a capacidade de uso da linguagem na sua forma menos instrumental e mais plena de criatividade. Apoiamos esse nosso objetivo no que Todorov propõe sobre o papel organizador da literatura, que questiona e dá sentido ao vivido, assim como constrói seus sentidos a partir, também, do vivido:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona

sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

A nossa decisão pela escrita procura ampliar o sentido da literatura sem negligenciar o papel da leitura ou usá-la como modelo de boa escrita. Também não excluimos a possibilidade de trabalho com a diversidade de gêneros que circulam na sociedade e presença da criatividade nestes gêneros. De acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), não se ensina a escrever na escola, não se dedica tempo e não se dispõe de método, o mais que tem sido feito é mandar o aluno produzir sem apresentar condições para tal. Nosso trabalho busca alternativas para preencher essa lacuna.

Para Aquino e Silva Junior (2012), a atividade da escrita demanda a apreensão de diversos conhecimentos como aspectos ortográficos e gramaticais; escolha e o estudo do tema; conhecimentos de estruturação do discurso; recursos de produção de textualidade (coesão e coerência textual), e de organização e progressão das ideias; a definição de objetivos, de destinatários, e do gênero textual – ou seja, trata-se de uma atividade complexa. Apesar disso, costuma-se solicitar ao aluno que escreva, sem considerar a complexidade de tal ato, as suas funções e a familiaridade do aluno com o uso da escrita. Com esse tipo de procedimento, as reações diante da produção textual tendem a ser negativa e os resultados, frustrantes. Outro aspecto do trabalho escolar com a escrita é a exigência de textos que apresentem “criatividade”, sendo esta uma característica cuja definição depende de diversos fatores. No caso específico da escrita, Aquino e Silva Junior indicam que

Para se trabalhar um texto de forma criativa é preciso estar atento a situações em que prevalecem a unicidade, a multidimensionalidade, a simultaneidade, a urgência e a incerteza. Situações onde prevalecem a unicidade, pois raramente um texto se assemelha a outro; a multidimensionalidade, pois na maioria das vezes, as dificuldades surgem do complicado cruzamento entre fatores sociais, psicológicos, educativos, institucionais; a simultaneidade, pois deve-se trabalhar com o grupo, sem descuidar de cada um; a urgência e a incerteza, pois os acontecimentos podem tomar um rumo imprevisto, por isso ocorre desenvolver capacidades de reação rápida.

[...] Para desenvolver o potencial criativo de forma plena, precisamos buscar o equilíbrio e a estabilidade nos três planos constituidores da pessoa humana: no plano físico (organismo, corpo), no plano mental (cabeça, inteligência) e no plano emocional (coração, desejo). Distúrbios em qualquer desses planos acabam por acarretar prejuízos aos demais. (2012, p. 59)

Os elementos apontados por Aquino e Silva Junior (2012) revelam a complexidade e o caráter multifatorial do processo e servem como orientação para um trabalho cujos resultados queiram ir além de um texto que atenda a um enunciado escolar. Tais elementos poderão embasar o que se entende por texto criativo e contribuir para a elaboração de propostas nas quais o aluno perceba como agir.

Na proposta destes autores, procura-se estabelecer a distinção entre o que se considera criativo e não criativo, pois em princípio todo ato de linguagem já o seria (CHOMSKY, 1975 *apud* AQUINO e SILVA JUNIOR, 2012). O aspecto distintivo das manifestações de linguagem estaria no domínio de técnicas de escrita (OSTROWER, 1996; BARTHES, 1998; RENZULLI, 2011 *apud* AQUINO e SILVA JUNIOR, 2012), bem como no processo e não apenas no produto final. Sublinhe-se ainda a necessidade de um trabalho sistematizado e progressivo com a escrita, de forma que ofereça subsídios ao estudante para poder criar.

De acordo com Alonso Jr (2013), a tradição de ensino da literatura nos anos 70 assumia uma perspectiva historicista, deixando de lado o aspecto estético; contempla exclusivamente a leitura. A escrita, quando comparecia, caracterizava-se pela imitação de modelos. Para o autor, um texto é capaz de produzir a experiência estética literária a partir do modo criativo de usar a linguagem e a forma nova de estruturar a apresentação de seus assuntos, e é exatamente isso que um professor de literatura precisa, acima de tudo, saber “ensinar” – a capacidade de perceber tais atributos – ou não estará ensinando literatura, mas história, sociologia e antropologia.

(...) O papel específico do professor de literatura, se ele deseja tratar da especificidade do objeto artístico que apresenta, quer no ensino básico, quer no superior, é conduzir o aluno a concentrar sua atenção nisso [os aspectos formais] e não nas questões étnicas, éticas, religiosas que a obra suscita. Ele deve propor questões que motivem, em classe, o diálogo, ou a produção de textos escritos que ponham a *forma* da obra em relevo. É preciso dizer ao aluno: “Vejam como o escritor disse isso”, e não “Vejam o que o escritor disse”. (ALONSO JR, 2013, p. 62)

A proposta de Alonso Jr., apesar da simplificação ao limitar o alcance da disciplina Literatura ao formal, ao estrutural, marginalizando os ganhos que as várias outras perspectivas podem trazer à leitura do texto, nos interessa no matiz em que privilegia o estético. Não cogitamos, no entanto, a possibilidade de amputar o texto de suas outras dimensões, pois estas são, muitas vezes, portas de entrada

importantes, pontes entre a obra literária e a experiência do leitor, além de instrumentos que enriquecem o significado.

Claver (2002), em uma entrevista imaginária, aproxima a escrita ao brincar, sobretudo na medida em que demandam esforço, sensibilidade e engajamento. Segundo o autor, a prática de escrever, desde sua origem, esteve ligada ao lúdico, sendo que tal característica precisa ser reativada nos dias de hoje. Para quem espera uma receita de escrita, o autor lembra de alguns elementos que estão muito ligados à imagem que se tem do escritor e da arte de escrever como inspiração (um lugar especial, uma musa para inspirar, bebidas), o que por si elimina a possibilidade de receitas. Acrescenta que qualquer pessoa pode escrever, apenas haveria necessidade de sensibilidade, usar todos os sentidos para captar detalhes da vida e, também, brincar sempre.

Como já mencionamos anteriormente, toda escrita, como produto da ação humana, já teria o qualificativo de criativo e, desta forma, a expressão escrita criativa seria redundante. Do mesmo modo, nas teorias acerca da criatividade, as diversas formas de expressão humana e o próprio ser humano apresentam um caráter distinto, pelo menos em determinados contextos, ou seja, todos podem ser criativos em níveis diferenciados. Como opção em explorar a escrita com ênfase na literatura, justificamos nossa escolha em critérios que a torna diferenciada entre as demais formas de construção da escrita.

Podemos elencar outros critérios ligados à qualidade do texto literário, entretanto, o aspecto do ensino tem sido uma preocupação recorrente e, ao que tudo indica, ainda não resolvido. Há diversos trabalhos que dão conta da diversidade de gêneros das diversas esferas de circulação, mas será que poderíamos nos beneficiar também no domínio literário, uma vez que as condições que motivam a sua produção são diferentes?

De acordo com Taufer et al (2019), as diversas práticas de escrita têm grande importância na sociedade, mas ainda assim o ensino não tem alcançado os seus principais objetivos, sendo que o que mais tem sido apontado como causa dessa ineficiência são as posturas que privilegiam a expressão linguística e a forma em detrimento do conteúdo.

Em outra direção, no contexto brasileiro surgem, nas últimas décadas, orientações de ensino conhecidas como Escrita Criativa que são desenvolvidas de forma práticas como oficinas de escrita, tendo como objetivo o uso da língua em sua

potencialidade artística. Entende-se que para se implementar a prática da escrita há a necessidade de uma preparação e esta pode acontecer na experiência com o próprio texto, no exercício da leitura, no debate e na proposição de novas ideias.

É importante salientar que a discussão acerca da escrita criativa tem ocorrido no âmbito da capacitação de escritores profissionais e ainda é visto como o ensino de técnicas, o que tem causado certa desconfiança. Para Germano (2016), as principais críticas ao uso das oficinas literárias são provenientes de uma elite intelectual que procura desencorajar os escritores iniciantes de procurar orientações. Por outro lado, os críticos das oficinas as acusam de tomar a literatura como mercadoria, se estruturar como ensino de regras, criar escritores robôs, travar a criatividade e serem para amadores.

Como se nota, nenhuma das abordagens propostas dá conta, plenamente, da faceta criativa de uma atividade complexa que é escrever. Algumas enfocam o ambiente, certo treinamento, a possibilidade de expressão; outras a atenção ao estético, a aproximação ao lúdico. O que buscaremos, em nossa proposta, é aproveitar elementos sugeridos pelos vários autores, em medidas diferentes, a fim de possibilitar a escrita criativa entre nossos alunos.

2.4 A criatividade nos livros didáticos e documentos oficiais

Não é possível dar conta dos aspectos mais relevantes de qualquer proposta educacional sem considerar o papel do livro didático. Este, como sabemos, é, na maior parte das vezes, o único suporte de que dispõem os professores nas salas de aula da rede pública. Quando não único, certamente é o principal, mesmo em escolas com estrutura mais satisfatória.

O livro didático é um material organizado para auxiliar o trabalho pedagógico de acordo com diretrizes estabelecidas em edital do Governo Federal. No Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa⁶ para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, encontramos um breve histórico da disciplina, referindo-se aos eixos de organização do componente curricular e apontando os avanços nos

⁶ Sempre que nos referirmos ao Guia, estamos tratando do volume: BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa** – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. [Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9923:pnld-2017-guia-lingua-portuguesa>] Acesso em 03/11/2019

estudos linguísticos, as mudanças metodológicas e as novas abordagens de ensino instauradas a partir desse contexto como, por exemplo, a diversidade textual, o foco na leitura e escrita, a noção de gênero discursivo. Menciona-se a preocupação em evitar o trabalho com textos pré-fabricados para o livro e a fragmentação destes. O trabalho com frases, orações, palavras só é aceitável quando ocorre de modo reflexivo e contextualizado.

O guia aponta algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento dos eixos de organização da disciplina, como, por exemplo, o trabalho reduzido com a oralidade. Evidência da dificuldade que todo o sistema tem de se adequar e incorporar as novas diretrizes e o fato de que das dezenas de obras concorrentes ao edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2017 apenas seis foram selecionadas.

Quadro 1 – Obras selecionadas no PNLD 2017

| COLEÇÃO | | AUTORES | EDITORA |
|---------|---|---|---------|
| 01 | <i>Projeto Teláris – Português</i> | Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin Vera Marchezi | Ática |
| 02 | <i>Português – Linguagens</i> | Thereza Cochar; William Cereja | Saraiva |
| 03 | <i>Singular & Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem</i> | Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar; Shirley Goulart | Moderna |
| 04 | <i>Universos – Língua Portuguesa</i> | Andressa Munique Paiva; Camila Sequetto Pereira; Fernanda Pinheiro Barros Luciana Mariz | SM |
| 05 | <i>Para Viver Juntos – Português</i> | Ana Elisa de Arruda Penteado; Andressa Munique Paiva; Cibele Lopresti Costa; Eliane Gouvêa Lousada; Greta Marchetti; Heidi Strecker Jairo J. Batista Soares Manuela Prado; Maria Virgínia Scopacasa; Mirella L. Cleto | SM |
| 06 | <i>Tecendo Linguagens</i> | Cícero De Oliveira Silva Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva Lucy Aparecida Melo Araújo Tania Amaral Oliveira | IBEP |

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações do *Guia*

Todas as obras apresentadas procuram seguir as orientações do guia do livro didático, haja vista que precisam estar adequadas aos critérios do edital de seleção. Contudo, não se pode deixar de considerar que estas, além do projeto educativo, apresentam um caráter comercial e precisam atender ao mercado consumidor, que tem um forte caráter tradicionalista e tende a optar pelo já conhecido, pelo que representa algum conforto. Nesse sentido, é comum o destaque para regiões de maior demanda e para exigências de fora do contexto pedagógico, como por exemplo, na seleção e na abordagem dos textos. Essa compreensão é

fundamental para se refletir a respeito da necessidade de contextualização a partir dos conhecimentos do aluno e a mediação por parte do professor no trabalho em sala de aula. As resenhas do Guia reforçam esse aspecto na seção “Em sala de aula”, os demais critérios abordam “Visão geral”, “Descrição” e “Análise da obra”.

Em relação à produção de textos, o Guia ainda aponta proposta voltadas apenas ao treino da escrita, como na análise da obra *Projeto Teláris*, em que aparecem referências ao contexto de produção restrito ao espaço de sala de aula.

O contexto de produção e circulação é considerado; no entanto, a produção escrita é ainda tratada como uma prática circunscrita ao espaço escolar, não sendo demandados textos que poderiam ganhar outros lugares de circulação social. (Guia, p. 37)

As propostas de escrita, ainda que prevejam a circulação dos textos, ficam limitadas ao espaço da sala de aula e da escola. As etapas envolvidas na produção textual, especialmente a revisão e a reescrita, são pouco exploradas em boa parte das propostas. Além disso, não são retomados, no momento da escrita, os elementos da textualidade estudados nas atividades de leitura e de conhecimentos linguísticos, como a coerência, os recursos de coesão, a seleção do vocabulário, a estruturação dos períodos. Os aspectos envolvidos no processo de retextualização para a produção de alguns textos também poderiam receber um destaque maior, considerando-se a quantidade de propostas em todos os volumes da coleção. (Guia, p. 40)

Também há referências ao trabalho com a escrita como tarefa, por exemplo, na análise da obra *Português – Linguagens*:

Contemplam-se algumas das diferentes etapas do processo de produção, como planejamento, revisão e reescrita, mesmo que isso ocorra de modo pouco reflexivo, geralmente por meio de uma lista de itens a serem verificados. (Guia, p. 46)

Na obra *Universos – Língua Portuguesa*, comenta-se sobre a preocupação com o “registro adequado”. Nesse caso, é importante salientar a necessidade de legitimação não apenas um tipo de registro da língua: “Há, no entanto, atividades que não orientam o aluno quanto ao uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação.” (Guia, p. 58)

Aspectos da textualidade também são deixados de lado, como se verifica na obra *Para viver juntos – Português*: No entanto, a obra oferece pouco subsídio em relação ao trabalho com alguns elementos da textualidade (coesão verbal e nominal, por exemplo). (Guia, p. 59)

Apesar dos exemplos retirados do Guia que orienta a escolha dos professores, de um modo geral, apenas alguns aspectos são percebidos como

problemáticos pela análise – não à toa, as coleções foram selecionadas. De modo geral, entendeu-se que os livros escolhidos atendem à qualidade prevista e estão alinhados às teorias linguísticas e dos estudos literários mais atuais. Contudo, é evidente que a criatividade não está contemplada nas avaliações. Mencionada apenas uma vez, e de forma bastante genérica⁷, nas 95 páginas do Guia, ela está longe de ser uma preocupação para quem produz e avalia o material que sustentará o ensino de língua materna da enorme maioria dos brasileiros.

É preciso, ainda, considerar outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tratam do desenvolvimento das diversas habilidades, tanto pelo aluno, quanto pelo professor, a partir de indicações que consideram os diversos aspectos da sociedade e do conhecimento construído. Vale lembrar, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) que a escola possui autonomia na elaboração do próprio currículo, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96 – Lei Federal), mas este acaba sendo condicionado pelos documentos oficiais.

A BNCC foi instituída em 22 de dezembro de 2017, pela resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação tendo em vista as principais leis educacionais brasileiras e até mesmo internacionais, como Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. A ideia central dessas diretrizes, da mesma forma que eram os PCN, é tornar-se referência para a elaboração dos currículos. A BNCC apresenta dez competências gerais que visam garantir direitos e objetivos de aprendizagem⁸.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como

⁷ “Algumas das atividades buscam estimular a criatividade e incentivam a literalização de gêneros que não pertencem à esfera literária” (Guia, p. 69)

⁸ Todos os excertos citados da BNCC constam da seção dedicada à Língua Portuguesa no ensino fundamental e estão disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

- conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, p. 9-10)

Algumas dessas competências já estavam definidas nos objetivos dos PCN e tinham como finalidade a formação de “cidadãos críticos” perante a sociedade em que vivem. As dez competências elencadas acima retomam esses conceitos de cidadania que visam também a implementação de um currículo voltado a educação integral, com o desenvolvimento pleno dos indivíduos vistos de forma ativa na condução do processo educativo. Desta maneira, não caberia um ensino no qual priorizassem apenas os conhecimentos sem nenhuma relação com a prática e com a cultura de quem está inserido nesse processo – muito menos que deixe de fora a criatividade.

No aspecto linguístico, as competências de Língua Portuguesa são voltadas a desenvolver habilidades de uso e recepção da língua nos diversos contextos. Essas competências se apresentam de forma bastante gerais e precisam ser compreendidas e desenvolvidas na elaboração do currículo:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, p. 87)

Nos campos de atuação, a prática de linguagem referente a produção de textos, do campo artístico-literário apresenta dois objetos de conhecimento: a relação entre os textos; a consideração das condições de produção de estratégias (planejamento, textualização e revisão/edição). Nesse campo, a abordagem linguística tem relação direta com a arte. Isto quer dizer que há indicação de reconhecimento dos aspectos de produção linguísticos, bem como a compreensão e o desenvolvimento de valores estéticos, o que é defendido por Vigotski por provocar a catarse no indivíduo. A BNCC (p. 156-157) traduz assim essa perspectiva:

Quadro 2 – BNCC Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano

| |
|--|
| <p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao</p> |
|--|

compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;

- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|-----------------------|--|--|
| Produção de textos | Relação entre textos | (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. |
| | Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição | (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. |

Fonte: BNCC, p. 157 e ss.

Entendidos “práticas de linguagem”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” em uma perspectiva progressiva e transversal, a Base preconiza um ensino que reconheça as ideologias e as individualidades.

No excerto reproduzido no Quadro 2, nota-se a indicação explícita de uma prática pautada na ampliação de diversificação das possibilidades de uso da língua, em leitura e produção, com atenção à fruição e à percepção estética; também na

formação de um sujeito que não apenas recepcione o texto, mas que seja capaz de elaborar e comunicar impressões críticas e estabelecer seus próprios critérios de eleições e preferências. No campo da produção, preconiza-se a formação de cidadãos capazes de criar textos nas mais variadas vertentes literárias, com engajamento e atentando para “a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário”.

A palavra criatividade aparece apenas 13 vezes nas 600 páginas da BNCC. Quase todas as ocorrências se dão em meio a listas que incluem inovação, curiosidade etc. e em apenas um momento suscita um esboço de atenção e definição, assim mesmo extremamente precária e parcial. Ao tratar do falante como uma espécie de *designer* da língua, o documento explica:

alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BNCC, p. 70)

Outro documento, mais recente, trata diretamente da seleção e dos critérios de escolha da leitura de textos literários na escola, e passa a fazer parte das escolhas do professor. No primeiro edital (Edital 2018 para o PNLD 2020⁹) listam: “a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão” (p. 50). Como se nota, os critérios são marcadamente modelares, no sentido de apresentar aos estudantes textos que sirvam de parâmetros de procedimentos e gêneros, o que se evidencia por expressões como “consistência das possibilidades estruturais” e “consonância com o gênero”. Tal propósito, perfeitamente legítimo, limita as possibilidades criativas por não avançar a partir dos padrões, não focalizar, em nenhum momento, a necessidade de forçar tais padrões para além de seus limites.

Mais uma vez, o edital de 80 páginas, só cita a criatividade duas vezes, em listagem genérica e pouco relevante:

⁹ Trata-se do Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12617:do-edital-consolidado-pnld-2020-%E2%80%9301-10-2018> [Acesso em 13/03/2020]

Aproximar gradativamente os principais processos, práticas e procedimentos de análise e investigação, por meio de propostas de atividades que estimulem observação, curiosidade, experimentação, interpretação, análise, discussões de resultados, **criatividade**, síntese, registros e comunicação. (p 41; grifo nosso)

Como se nota, acaba se tornando iniciativa do professor dar relevância à criatividade, mais uma vez marginalizada pela perspectiva do sistema educacional formal em seus documentos oficiais.

O mesmo Edital (p. 4) propõe os seguintes temas na chamada Categoria 1, para estudantes dos 6º e 7º anos:

- a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- b. Família, amigos e escola;
- c. O mundo natural e social;
- d. Encontros com a diferença;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Aventura, mistério e fantasia;
- g. Outros temas.

De fato, não há tema que não possa ser abordado de forma criativa – e os listados para nossa turma de 6º ano favorecem muito essa aproximação.

Percebemos, deste modo, tanto nas coleções didáticas como nos documentos oficiais como a criatividade é preterida em nome de outras habilidades francamente hegemônicas, o que nos remete novamente à pergunta sobre o seu lugar na escola, sobre a possibilidade de tomá-la como instrumento pedagógico e objetivo educacional ao mesmo tempo. Nossa intervenção buscará refletir sobre estas questões.

2.5 Contribuições didáticas para um trabalho criativo na escola

A partir do que apresentamos nesta seção, constata-se a importância da criatividade na formação em leitura escrita e da escola como uma das responsáveis em promover uma educação criativa em todos os âmbitos. Reconhece-se, também, a dificuldade em definir de forma plena o conceito, o caráter tardio de sua inserção nos debates educacionais, em especial os de língua e literatura, e as recentes buscas por incorporá-la de forma significativa.

Como já ressaltamos, uma das ideias correntes acerca do trabalho criativo consiste no “mito” de que a criatividade ocorre espontaneamente, o que refutamos pelo fato de que as situações de aprendizagem ocorrem a partir da mediação do

professor, do contato com as fontes de informação e conhecimento, da relação com os colegas. No que toca ao professor, a condução das atividades deve ser planejada com objetivos bem definidos para não se incorrer em mera repetição ou uma utilização desvirtuada da criatividade.

De acordo com Maria (2016), no ensino fundamental é bem evidente a diferença de procedimentos e objetivos adotados nos vários níveis. Nos anos iniciais, quando a leitura acontece, em geral explora-se o aspecto lúdico, a partilha da leitura, a possibilidade de escolhas. Nos anos finais, a leitura passa a ser conteúdo de estudo, com leituras obrigatórias para avaliação bimestral. Desta forma, o trabalho efetivado nos anos iniciais apresenta melhores possibilidades de se desenvolver e inserir o aluno em práticas leitoras, enquanto, nos anos finais, as possibilidades se reduzem ou resultam no distanciamento, pois o foco se tornou a avaliação. Professores se perguntam: “afinal, como é que dou notas à leitura? Sem nota, ninguém vai ler! E, se cada um ler um livro diferente do outro, que fazer?”. Enfim, o apego aos métodos para colocar em prática a leitura de literatura fica apenas na intenção, pois a leitura se torna reduzida, lenta e improdutiva. Conforme a autora,

[...] essa oferta de leitura servida assim, “num conta-gotas analítico”, como disse Daniel Pennac, somente um livro por bimestre, é insuficiente para formar leitores. É tarefa escolar, presta-se a teatro e culminância festiva, tão do agrado de muitas escolas, mas não forma leitores. Quem já fez a experiência em suas aulas, quem quebrou esse paradigma de um livro por bimestre (e tome lá expressões tais como “trabalhar o livro”, “aproveitamento da leitura”, “análise do livro”), sabe muito bem disso. (MARIA, 2016, p. 72).

No que diz respeito à criatividade no processo de escrita, já destacamos a prioridade que se estabelece no ensino em relação à leitura por autores como Rezende (2018) e Cerrillo (2008), mesmo que ainda falte de uma metodologia própria. Sem embargo disso, seguimos Tauveron (2014) ao acreditarmos que é possível desenvolver nos alunos uma escrita de “intenção artística”, encorajá-los e orientá-los a assumir uma postura de autor/a. Essa autora faz uma constatação interessante a respeito dos vocábulos leitor e escritor, na qual não se nota distinção para o primeiro seja como aprendiz ou experiente, enquanto, para o segundo, a distinção se faz com o produtor e o autor de textos. Esta observação ajuda-nos a compreender a dificuldade para se inserir no domínio da escrita, especialmente na condição de aluno ao ter que se colocar em posição de inferioridade em comparação a quem já possui experiência e, desta forma, também a necessidade de uma

mudança de mentalidade quanto ao papel desse aluno e do seu texto de modo a reconhecê-lo como sujeito ativo capaz de se situar em uma relação estética com outros alunos. A autora, embasada em Gérard Genette (1997), não descarta a produção do aluno como literatura, contudo a coloca em uma categoria que denomina de aluno-autor, cuja produção decorre de uma “intenção artística” distinguindo do autor escritor já experiente e reconhecido.

Tauveron (2014, p. 89) apresenta seu trabalho de pesquisa-ação realizada com professores, no qual observou suas práticas e apontou os rumos de uma proposta didática que se destaca por “encorajar o aluno a adotar uma postura de autor e Ensinar a reproduzir comportamentos dos autores”. Para a autora, um dos equívocos das práticas está em tornar as tarefas mais simples e com isso apresentá-las fragmentadas, como complementar um enredo.

Os alunos não são colocados em uma situação de completar simultaneamente a totalidade das operações. A escrita não é pensada e ensinada como uma atividade sistêmica (com regras entre problemas multidimensionais estreitamente e diversamente conectados). Nunca pedindo, ou quase nunca, para se escrever uma história em sua integralidade, elimina-se um fator de risco, mas, sem dúvida também, introduz-se outro involuntariamente: descrever fora do contexto é uma operação mais difícil que em um contexto que impõe a seleção, o ordenamento e a orientação argumentativa dos traços; escrever os diálogos, as descrições fora de contexto, esperando o roteiro, não ensina a escrever as descrições, os diálogos tendo uma funcionalidade em um contexto narrativo; escrever um final de história ou colocar em palavras uma trama narrativa imposta não ensina a planificar um enredo. O objetivo visado, reduzir a insegurança na escrita dos alunos e evitar a página em branco, é alcançado, mas nenhuma competência nova é construída. (TAUVERON, 2014, p. 97)

Incorporamos ao nosso trabalho, ainda, a proposta de Noemi Jaffe, que em programa gravado para a série *Viagem Literária*, da rede de educação municipal de São Paulo¹⁰, apresenta cinco princípios gerais da escrita criativa. O princípio zero diz que “ler é reler e escrever é reescrever”, sempre um processo que envolve um retorno ao texto. O princípio um, “são as palavras que conduzem às ideias e não o contrário”, enfatiza o papel do trabalho e da técnica; o princípio dois, “simplicidade e concisão”; o princípio três, “intencionalidade”; princípio quatro, “originalidade”; e princípio cinco, “estranhamento” completam a lista. Tais princípios, reconhecemos, também são problemáticos – o que significa originalidade, estranhamento? As palavras sempre precedem as ideias? – e arbitrários – por que a concisão seria

¹⁰ O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_Jj8WplEQk [Acesso em 11/12/2019]

melhor que a prolixidade? –, mas nos trazem elementos interessantes como pontos de partida.

É preciso, também, colocar em discussão elementos como os sons e as imagens nos textos. Kohan (2013) lembra que a ficção literária é construída com tudo o que está ao nosso redor, tudo o que vemos, sentimos, lembramos, sonhamos passam pela nossa imaginação para criar algo novo. É mesmo da linguagem comum a todos que surgem as inovações no seu uso. Mais, indica que a insegurança criativa pode ser vencida com a experiência. A autora sugere olhar as palavras como peças, com as quais possamos manusear explorar o som e o sentido por meio de combinações de letras e sinônimos.

De forma bastante prática, o trabalho de exploração de sentidos aparece na conceituação de imagem feita por Octávio Paz (2009, p. 38) na qual demonstra que a palavra apresenta diversos significados, sempre condensados na imagem, definida como “toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema”. Apoiados em imagens e sons reorganizados para construir sentidos, investir no jogo característico das palavras permite conduzir o trabalho pedagógico com a escrita, explorando a palavra como principal fonte.

Ressaltamos que boa parte da produção criativa, nas artes verbais, vem da “luta com as palavras”, da procura de organizações que criem novos sentidos, não da pura inspiração. Essa “luta”, sobretudo no caso das crianças, se identifica com a brincadeira. É neste sentido que Rodari (1982) sugere, em sua *Gramática da fantasia*, exercícios como o “binômio fantástico”, em que palavras procuram formas extraordinárias de uso, ou a “salada de contos”, em que personagens de diferentes narrativas (das fábulas clássicas, de filmes e séries atuais) são colocados para atuar juntos em uma estória, tendo em vista a potencialidade do uso da palavra.

Da mesma forma¹¹, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva à representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1982, p. 14)

¹¹ O autor utiliza a metáfora de uma pedra lançada em um pântano

Alencar (2018) também propõe jogos semelhantes, denominados “relações forçadas”, “tempestades de ideias”, as “matrizes morfológicas e a sintática”. Em nossa proposta, buscaremos nos apropriar desses recursos, como se verá adiante.

Antes, porém, é necessária a apresentação de nosso ambiente e sujeitos de pesquisa e de nossas escolhas de procedimentos e métodos.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, delineamos os passos metodológicos da nossa pesquisa, a sua configuração, as etapas, procedimentos, sujeitos e local onde a desenvolvemos. Adotamos as orientações do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, as quais indicam o contexto educativo do Ensino Fundamental II e as suas demandas. Desta forma, nos movimentamos no sentido da construção de uma pesquisa teórico-prática, a qual culminou com uma ação interventiva que incidiu no contexto de atuação do próprio pesquisador.

3.1 A configuração da pesquisa

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, aproximado da pesquisa-ação (SAMPIERI, 2013; THIOLENT, 2011; GHEDIN e FRANCO, 2008). Nesta concepção de pesquisa, procura-se compreender determinado tema a partir do ponto de vista dos participantes que tem papel ativo na observação e na interpretação dos dados. O próprio pesquisador é inserido como participante na construção do conhecimento para a transformação da realidade. A organização segue um modelo bastante flexível, embora, alguns autores apontem algumas fases. Por exemplo, Ghedin e Franco (2008) propõem um modelo de organização em espirais cíclicas “planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, aprofundamento, reflexões, e assim por diante”. Já Thiollent (2011) identifica as fases como: exploratória, na qual é feito o diagnóstico do processo e da situação bem como a definição de estratégias; principal; ação e avaliação.

Nesse sentido, adotamos os seguintes procedimentos: 1º) contextualização da situação, do conhecimento, da realidade e dos sujeitos envolvidos; 2º) análise dos dados coletados; 3º) planejamento de projeto de intervenção, elaboração de estratégias; 4º) implementação do projeto de ação; 5º) avaliação. Infelizmente, o contexto da pandemia de COVID-19 que atravessamos no ano de 2020 impediu que avançássemos para a quarta etapa, a de implementação da proposta na sala de aula.

O projeto da pesquisa e o referencial teórico utilizado para sua elaboração foram discutidos na disciplina Elaboração de projetos e tecnologia educacional,

ministrada pela professora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. Traçamos nosso objeto de estudo tendo como base a nossa própria experiência, do que conhecemos do ponto de vista docente, bem como dados que são amplamente divulgados a respeito da realidade educacional brasileira. Nesse contexto geral, ressaltamos aspectos que demandavam uma observação particular pautados em nossa atuação como professores de Língua Portuguesa e a conseqüente relação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Direcionamos nosso foco de observação para as deficiências que são evidenciadas acerca do ensino da leitura e da escrita literária na escola e vislumbramos a possibilidade de um trabalho assentado sob uma perspectiva criativa, considerando que práticas mecânicas, extremamente normativas têm levado a um afastamento da cultura literária. Nesse sentido, consideramos como criativo a participação plena do aluno nas atividades de leitura e produção como atos significativos.

A partir da definição do que seria pesquisado, iniciamos a construção de um perfil da turma que seria pesquisada. Toda observação foi registrada com intuito de permitir melhor planejamento das ações a serem desenvolvidas, bem como para análise e conclusão da pesquisa. Observamos os materiais que embasam o trabalho da sala de aula, como o livro didático, plano de curso da disciplina e documentos oficiais de ensino. No primeiro momento, a coleta de dados se deu com o uso de questionários com questões abertas ([Apêndice 1](#)), para identificar principalmente opiniões relacionadas à leitura, à escrita e à escola. No segundo momento, aplicamos e analisamos como atividade de diagnose as primeiras atividades do livro didático adotado para a turma.

Em vista do conhecimento da realidade e dos sujeitos, encontramos algumas evidências que sustentaram nossa proposta de atividades voltadas à produção de textos criativos. De um modo bastante significativo, os alunos reconhecem a importância da literatura, mesmo que restrita à escola. Também verificamos que na etapa anterior da escolaridade, os alunos já iniciaram algumas atividades com base na literatura infantil, de modo que a ampliação do repertório literário pode ser mais efetiva se considerarmos estes saberes, incluindo aspectos lúdicos para o domínio de habilidades de escrita. Também não podemos deixar de aproveitar a familiaridade com textos da oralidade presente no espaço familiar que

exploram os aspectos lúdicos da linguagem bem como guardam diversos saberes da cultura universal.

Concomitantemente, fizemos um levantamento bibliográfico no sentido de compreender a criatividade e os processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase para os textos literários e a leitura como fruição e, no que tange à escrita, evidenciamos os aspectos da criação. Por se tratar de um trabalho estabelecido para o contexto escolar, não poderíamos deixar de nos embasar nos principais documentos que norteiam os currículos e com isso, fizemos uma breve incursão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos conteúdos do 6º ano do ensino fundamental do município de Breves, bem como na própria ação da escola e do professor.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santo Agostinho, no município de Breves, estado do Pará. A turma era constituída por 31 alunos, sendo 13 meninas e 18 meninos, com idade entre 10 a 11 anos. Ressaltamos que todos já estudam na escola desde a educação infantil, pelo que a interação entre eles é de muita proximidade, o que inclui relação de amizade que se estende também entre algumas famílias.

A escola está localizada na área central da cidade, sendo conhecida como “Colégio Santo Agostinho”. Além do ensino infantil e ensino fundamental, mantidos pelo governo municipal, oferta ainda o ensino médio, mantido pelo governo estadual. É administrada pelas Irmãs Agostinianas Missionárias e adota a filosofia católica, tendo como lema “Educação e Promoção Humana”. Apesar disso, não se nota uma interferência direta e muito limitadora da religiosidade no ensino, proibindo temas ou impondo conteúdos. Há, sim, algumas práticas como a realização diária de um momento de oração no início de cada turno e algumas celebrações, como a missa em comemoração ao aniversário da escola, coroação de Maria, Corpus Christi e Natal.

O espaço escolar é constituído de 31 salas de aula as quais são mobiliadas com mesa e cadeira individuais, de acordo com o padrão do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), além de lousa, quadro de giz e quadro branco. Também há uma biblioteca, quadra de esportes, área livre arborizada e uma sala de informática, atualmente desativada. Como recursos tecnológicos, conta-se com 01 projetor que é compartilhado entre as oito salas onde funciona o ensino fundamental

maior, contudo, alguns professores utilizam recursos tecnológicos próprios. Para as atividades desenvolvidas, os materiais são custeados pelos próprios alunos.

Em relação à biblioteca escolar, não fizemos um levantamento dos livros que compõem o seu acervo, mas pudemos observar que a maior parte é formada por livros didáticos, das coleções fornecidas pelas editoras para a escolha do PNLD. Os demais são coleções fornecidas pelos programas do Ministério da Educação e também fazem parte as coleções do programa Literatura em minha casa. O acervo mais antigo é formado por livros religiosos utilizados pelas freiras agostinianas. Quanto ao funcionamento, os alunos não podem fazer empréstimos e a leitura é feita no próprio local. Em geral as turmas do ensino fundamental menor são acompanhadas pelo professor. Nos projetos do fundamental maior, o professor disponibiliza um exemplar para que os alunos possam tirar cópias. Atualmente, não há um funcionário lotado no local, o que dificulta o trabalho.

A proposta pedagógica do município de Breves foi organizada no ano de 2011, a partir de documentos oficiais como os parâmetros Curriculares Nacionais (2007) e as Matrizes Curriculares de Referências para o SAEB (2007). Não houve nenhuma reformulação ou discussão, desde sua criação. No aspecto da leitura, nota-se a indicação de alguns gêneros textuais a serem trabalhados em cada unidade e o mesmo gênero eleito para a leitura é indicado para a produção de textos. Não há indicação de temáticas regionais ou algo que a particularize como referência ao município. Ao final de cada unidade, deixa-se em aberto o trabalho com a literatura, no item leitura sugerida.

Tabela 1 – Conteúdo programático – 5ª série/ 6º ano

| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – 5ª SÉRIE/6º ANO | |
|--|---|
| I – UNIDADE | |
| 1.1 Gêneros textuais: | bilhetes, cartas e e-mails |
| 1.2 Descritores: | identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto |
| 1.3 Análise linguística: | variação linguística |
| 1.4 Produção textual: | construção de bilhetes e cartas considerando diferentes interlocutores |
| 1.5 Aspectos ortográficos: | fonemas e letras; |
| 1.6 Leitura sugerida: | |
| II – UNIDADE | |
| 2.1 Gênero textual: | poemas |
| 2.2 Descritores: | reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; identificar o tema de um texto |
| 2.3 Análise linguística: | comparação, metáfora e prosopopeia |

- 2.4 **Produção textual:** elaboração de poemas (acrósticos)
 2.5 **Aspectos ortográficos:** Encontros vocálicos e consonantais
 2.6 **Leitura sugerida:**

III – UNIDADE

- 3.1 **Gêneros textuais:** histórias em quadrinhos, tiras e cartuns
 3.2 **Descritores:** identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; interpretar textos com auxílio gráfico diverso;
 3.3 **Análise linguística:** morfologia (substantivo e determinantes) onomatopeia
 3.4 **Produção textual:** produção de HQs
 3.5 **Aspectos ortográficos:** emprego de palavras (uso dos porquês)
 3.6 **Leitura sugerida:**

IV – UNIDADE

- 4.1 **Gêneros textuais:** fábulas e parábolas;
 4.2 **Descritores:** identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
 4.3 **Análise linguística:** verbos
 4.4 **Produção textual:** produção de fábulas e/ou parábolas
 4.5 **Aspectos ortográficos:** emprego de palavras;
 4.6 **Leitura sugerida:**

Obs.:

1. Utilizar o Novo Acordo Ortográfico em todas as unidades.
2. Atentar ao uso dos Descritores da Matriz de referência da L.P. de acordo com os gêneros trabalhados.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Breves

Como podemos notar, a proposta toma como foco os conteúdos curriculares, distribuídos em quatro unidades, correspondente aos quatros bimestres. Os objetivos estão voltados à descrição linguística, como identificar, reconhecer. Há uma forte presença dos gêneros textuais, definidos também como lista de conteúdos, em consonância com a gramática.

3.2 A criatividade em nosso livro didático: presença e potencial

O livro didático utilizado pela turma intitula-se *Português: linguagens*, dos autores Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, editora Saraiva. O volume estudado foi o destinado ao 6º ano e consta no Programa Nacional do Livro didático (PNLD 2017). Para o programa em curso, a obra passou por uma atualização segundo critérios de avaliação definidos pelo referido programa. De acordo com o manual do professor que acompanha a obra, esta segue o princípio sociointeracionista de aprendizagem defendido por Vigotski.

A proposta defendida por Magalhães e Cereja (2015) é bastante contemporânea no sentido de defender o texto como objeto de ensino de língua portuguesa e focar os gêneros textuais¹², sem desprezar os tipos textuais, incorporando-os ao ensino. Contudo, apesar do trabalho ter uma proposta pautada nos mais recentes estudos linguísticos, alguns aspectos não se encontram bem desenvolvidos.

As indicações do manual do professor apresentam-se de forma bastante resumidas e a maioria não está relacionada com o trabalho apresentado nas unidades, ou seja, fala-se de forma bastante genérica o que o professor pode ou não fazer – o que, por si, não é um defeito e aposta na autonomia do docente. A organização das unidades basicamente não se altera para os gêneros e tampouco estão interligadas. Por exemplo, as seções denominadas “língua em foco” e “de olho na escrita” são compartimentos com conexão muito frágil do que vinha sendo trabalhado nas unidades anteriores. A seção “linguagem do texto” se volta exclusivamente para questões de estruturação do texto, como no excerto abaixo.

[...]

a) Quantos parágrafos há no texto lido?

b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão?

[...]

3. Leia o box “Tipos de frase”. Depois identifique no texto:

a) uma frase exclamativa;

b) uma frase interrogativa;

c) uma frase imperativa;

d) uma frase declarativa.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 16)

O mesmo ocorre na seção “compreensão e interpretação”, que procura fazer um mapeamento das características do gênero estudado mais do que a interpretação propriamente dita. O autor se pauta em uma ideia de socioconstrutivismo, contudo de forma muito direcionada, conduzindo os conteúdos e questões para uma conclusão já esperada, padronizada, nada pessoal e criativa.

3.3 Nossos alunos e o texto: diagnóstico

A partir do primeiro contato com a turma, procuramos traçar um perfil a respeito de conhecimentos de leitura, escrita e opiniões em relação à escola através dos instrumentos já mencionados – questionário e avaliação das atividades do livro

¹² No volume analisado, o autor não faz distinção quanto ao uso de gêneros textuais e gêneros discursivos.

didático. Identificamos algumas evidências, a partir da resposta ao questionário, que passamos a apresentar.

Com relação ao gosto pela leitura, a maioria dos alunos afirmou gostar de ler. Apenas três alunos, dos 31 que compõem a turma, responderam negativamente e 1 aluno respondeu que gosta em algumas situações. Os motivos que os levam a gostar de ler foram listados como: passatempo em casa; é divertido; faz sentir à vontade; é legal; é educativo; aprender histórias legais; alimentar a imaginação e a fantasia; acalmar; aprender a falar e a escrever as palavras; distrair; serve para conhecer coisas novas; ajuda a aprender a ler; aprender novas coisas; estimular o cérebro; pensar melhor; gostar dos protagonistas; faz bem para a saúde; ajuda a se sentir melhor; por causa da fantasia e da realidade; é interessante. Os que revelaram não gostar, os motivos apresentados foram os seguintes: a preguiça e a preferência por outra disciplina, a Matemática.

Quanto aos livros que leram em séries anteriores, os alunos indicaram as seguintes leituras: *Diário de um banana*, indicado por nove alunos; *O pequeno príncipe*, por dois alunos; *Turma da Mônica*, indicado por dois alunos; *A cigarra e a formiga*, *Pinóquio*, *Santo Agostinho*, *Cinderela*, *Branca de Neve*; além de contos de terror não especificados, livros da *Bíblia*, *Peixe fora d'água*, livros de histórias (inespecífico), *Frozem*, *O diário da Larissa Manuela*, *BTS: 100% K-POP*, *Trava-língua*, *Fala sério, amiga*, *A bela e a fera*, *O leão e o rato*, *Um peixinho chamado arco-íris*, *A culpa é das estrelas* e *Homem de ferro*, indicados por um aluno cada. Apenas cinco alunos indicaram mais de um título.

A respeito do que costumam ler em casa, os alunos indicaram leituras para objetivos práticos, como as pesquisas para trabalhos da escola e para obter informações a respeito de algum produto. Sobre as leituras como lazer, fora da obrigação escolar, o questionário retornou basicamente os mesmos títulos já indicados como lidos na escola, com acréscimo dos gibis de super-heróis.

Quanto ao uso do celular como suporte de leitura de textos literários, os alunos demonstraram não utilizar a tecnologia para este propósito, houve apenas uma pequena indicação de narrativas clássicas como *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*. Em geral, os alunos utilizam a internet para fazer trabalhos escolares, ouvir música, assistir a vídeos (humor, paródias, “bizarros”, curiosidades, *memes*, tutoriais de dança, artesanato, customização), interagir em redes sociais, acessar canais de notícias, canais de celebridades (Felipe Neto, BTS) e para jogar

online. Em relação ao que produzem e publicam na internet, apenas indicaram fotos e vídeos em redes sociais como *Facebook*. Nenhum mencionou publicação de textos, o que parece impreciso e talvez reflita uma concepção “escolar” de texto que os leva a não considerar o que publicam na rede como digno de menção.

O uso da internet foi citado como mais frequente para a elaboração de pesquisas escolares. Para este fim, poucos alunos consultam livros físicos – embora a produção dos trabalhos ainda seja feita utilizando o papel, inclusive com uso da escrita em cadernos. As respostas revelam que o uso de suportes tradicionais e do digital ainda é bastante assimétrico na vida dos estudantes, com instrumentalização bastante específica para cada campo de atividade ou tarefa, para o lazer ou trabalho.

Em relação à opinião dos alunos sobre a escola, do que gostariam de aprender além do que já é oferecido. Demonstraram interesse por atividades artísticas como música, dança, pinturas; por informática; por esportes (futebol); por língua estrangeira (espanhol); e também por disciplinas que não são do currículo do ensino fundamental, no caso, Filosofia. Houve interesse por questões ligadas à psicologia e ao comportamento, como aprender a se comunicar, a ficar quieto, a se comportar, ter “boas maneiras”. As respostas indicam interesse dos alunos por artes e esportes, áreas em que a criatividade está no centro do fazer.

Apesar disso, quando comparadas com as respostas acerca do tipo de escola que sonhavam, idealizavam, os interesses artísticos, esportivos, por línguas estrangeiras não se expressam em propostas concretas. Talvez porque a ideia de escola seja tão cristalizada na sociedade, alunos propuseram basicamente o aperfeiçoamento do que já existe, com alguns acréscimos: a efetivação do laboratório de informática, com acesso à internet; contratação de professores engraçados; recreio mais longo; aulas virtuais; definição de um dia para trazer o animal de estimação para a escola ou trocar o uniforme pela camisa de seu time; adoção de *Wi-Fi* livre.

Em resumo, indicou-se o interesse pela leitura, mas pouca relação, de fato, com ela fora da escola; interesse por atividades criativas, como artes, esportes, filosofia, mas imaginação precária acerca de sua inserção no ambiente escolar. Além de detalhes pontuais, sobre leitura e relação com a tecnologia digital e com a escola, o que o questionário deixou mais evidente foi a falta de reflexão sobre os assuntos abordados; foi o quanto a escola tem sido omissa em propor discussões

sobre estes temas tão importantes, o que se evidencia nas respostas, superficiais e às vezes contraditórias, e na incapacidade de imaginar novas maneiras de construir a educação e o conhecimento – enfim, também na falta de criatividade, que nos acomete a todos, inclusive a nós e nossos instrumentos de diagnóstico. Não se pode deixar de considerar, em qualquer diagnóstico desta natureza, que os indivíduos questionados têm um horizonte das respostas esperadas por quem pergunta, o que atua como mais um limitante para as respostas.

Num segundo momento, procuramos realizar uma diagnose da turma tendo em vista a produção textual. Como atividades, seguimos as orientações do livro didático adotado para a turma, que propunha a construção de um conto maravilhoso, e observamos o desempenho dos estudantes em relação à execução.

Já tecemos algumas considerações a respeito do livro didático utilizado na turma, observando que este procura implementar uma proposta sociointeracionista de ensino, iniciando por conhecimentos que os alunos já dominam, o que ocorre através do levantamento de hipóteses a respeito da narrativa. No entanto, o que o livro faz é fornecer conceitos aos alunos, em caixas de texto (*boxes*): foco narrativo, tipos de personagens, intertextualidade e biografia dos autores. Em uma das questões também é fornecido ao aluno a estrutura que geralmente é encontrada nos contos, proposta por Vladimir Propp.

Na proposta de produção de texto, o aluno deveria criar um conto a partir da estrutura estudada, tendo como ponto de partida um conto maravilhoso tradicional, efetuando nele alterações com elementos inusitados – aqui, sobretudo, entraria a criatividade. O planejamento do aluno também deveria seguir o modelo do gênero, conforme o entendimento dos conceitos fornecidos.

Das estratégias utilizadas pelos alunos, a atualização de objetos e acontecimentos para os dias atuais foi a mais frequente: a cesta com doces virou cesta com x-burger; o machado virou arma de fogo; o sapato de cristal virou uma sandália havaiana. Alguns alunos não conseguiram produzir e outros se limitaram a repetir um trecho de história conhecida. Como se nota, alguns alunos não conseguiram criar nada e os demais o fizeram de forma limitada, basicamente apoiados na atualização de elementos.

Na etapa de revisão, os alunos tiveram que apresentar alguns critérios para melhorar o texto ou adequá-lo à proposta do livro didático. Foram ditando os critérios e o professor foi anotando no quadro para que, depois, pudéssemos sistematizar as

propostas juntos. Houve um momento de troca dos textos entre os estudantes para leitura e para indicar alguma possibilidade de revisão. Ao retornar o texto para os seus autores, apresentavam um comentário para colaborar com a revisão.

Nessa etapa, os alunos não conseguiram fazer a relação entre as informações impressas no livro e os textos produzidos. Os comentários restringiram-se basicamente à caligrafia e à ortografia. Houve ainda um comentário a respeito da coerência, um comentário a respeito da ausência de herói, um a respeito da repetição da mesma palavra e vários elogios (legal, boa história, bom). A revisão não produziu alterações significativas. Apenas uma alteração seguiu critério moralizante: na primeira versão do texto de um aluno há um lobo que usa maconha e oferece para a Chapeuzinho, na segunda versão, a cena desaparece.

As observações feitas nestas atividades evidenciaram dificuldades na produção de textos pelos alunos, em diversos aspectos, inclusive na estruturação das ideias e adequação à proposta. Também se revelou um uso precário da criatividade, tanto na redação, quanto na crítica e reformulação. O mais importante de tudo, porém, não é, aqui, o diagnóstico dos alunos, isoladamente, e sim o reconhecimento de toda a estrutura pouco flexível, modelar e prescritiva que o cerca. Desde a condição material precária, que faz do livro didático – limitado por natureza, por ser um volume que deve dar conta de todo o conteúdo, de forma homogênea, para milhões de estudantes no país – nosso instrumento de trabalho, o cerceamento provocado pelo gênero bem estabelecido (o conto maravilhoso) e uma narrativa previamente definida, até o hábito da relação com a escola, o professor, os colegas, que empurra sempre à satisfação das expectativas de quem propõe as atividades. De modo geral, cumprir uma tarefa escolar está muito mais próximo de dizer o que o professor deseja ouvir do que expressar algo que realmente importe para o aluno. Ao pensar em todo o panorama das atividades – o questionário e suas perguntas, a tarefa do livro – percebemos o quanto todos temos sido pouco criativos em planejar, executar, avaliar. Reconhecer isso é o princípio de um caminho.

Cabe lembrar, no entanto, a partir do já mencionado em seção anterior, que a criatividade não se exerce no vácuo e sim sobre um substrato familiar. Nesse sentido, mesmo com todas as barreiras materiais e de hábitos – que são, de fato, os problemas a serem superados através de uma imaginação competente –, acreditamos na possibilidade de buscar, nós mesmos, propostas mais criativas e possibilitar que os alunos façam o mesmo a partir das sugestões dadas.

É importante ressaltar que não houve resistência a realizar as atividades e percebemos interesse legítimo pela leitura dos textos dos colegas, o que aponta para a socialização como um caminho produtivo. O papel da socialização nas atividades de leitura e produção é bastante conhecido:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p. 143)

De toda forma, nossa intenção com o questionário e a atividade inicial não consiste em apontar críticas ao material e à metodologia utilizados ou classificar os alunos conforme o desempenho na atividade, mas tentar captar características do material e interesses e potencialidades dos estudantes que permitam a elaboração de uma proposta de intervenção efetiva, o que passamos a apresentar na seção seguinte.

4. UMA PROPOSTA CRIATIVA

Esta proposta objetiva o desenvolvimento da criatividade nos processos de leitura e de escrita na escola, tomando como base para esta ação os diversos elementos envolvidos em tais processos, bem como a conexão com o contexto em que os estudantes estão inseridos. Levando em consideração o que foi apresentado nas seções anteriores deste trabalho, procuramos uma sequência de atividades que favoreça o processo da leitura e da escrita do aluno, mediado a fim de resultar em um produto que seja significativo para aquele que escreve e para quem o lê.

Nessa perspectiva, como forma de elaboração de nosso trabalho de intervenção, organizamos nossa proposta em etapas inter-relacionadas, considerando o ensino, mas enfatizando que nosso objetivo, ao focar a criatividade na escola, é proporcionar uma experiência da literatura a partir da interação social, pessoal e imaginativa com a leitura e a escrita, de modo que o aluno possa avançar além da decodificação e da repetição.

Do que se observou em relação aos processos criativos que subjaz à leitura e à escrita, não se constrói um novo objeto a partir do nada: toda novidade se assenta sobre um substrato familiar, que mais ou menos se domina. Dessa forma, se queremos desenvolver em nossos alunos a capacidade de criar, adotamos como estratégia inicial o trabalho sobre tal substrato: os elementos contextuais, paratextuais e textuais que cercam o processo. A ideia é que, a partir do reconhecimento e da reflexão sobre esses elementos, seja estabelecida uma base mais sólida para a criação.

Assim, além da discussão mais comum sobre aspectos relevantes da criação do texto e dos processos sócio históricos nos quais se insere a obra, também pretendemos abordar as experiências dos estudantes, no que se incluem suas famílias, a cultura de suas comunidades, a organização da escola e do trabalho pedagógico. Também, as experiências do professor, como leitor, tornam-se bastante significativas neste momento, pois trazem a sua relação com texto, as suas emoções, sua personalidade – e desses elementos também depende o seu trabalho a fim de que haja a mobilização dos diversos saberes do aluno para a leitura.

Consideramos também o papel da família, uma vez que esta exerce grande influência na relação do aluno com o conhecimento e com seus hábitos culturais. Pode ser aliada na formação leitora e estimular a produção de textos, mas também

limitar a criatividade do aluno, sobretudo em função de preceitos morais. Também é no contexto familiar, principalmente na infância, que se tem o primeiro contato com textos ficcionais ou líricos, as primeiras histórias, canções de ninar, anedotas e também, muito comum em nossa realidade, com trechos da Bíblia. Sabendo disso, é importante estabelecer um diálogo no sentido de tornar o trabalho que desenvolvemos como significativo para a escola, mas também para o ambiente que o aluno experimenta fora dela, o que inclui estender pontes para diversas manifestações culturais e atenção às peculiaridades de repertório e morais – que não devem ser impeditivas, mas não podem ser desconsideradas.

Ao mesmo tempo, é preciso promover, entre os alunos, a criação e ampliação do repertório literário, expondo-os a narrativas, poemas, dramas, canções que alimentem suas memórias de um arsenal de recursos – sonoros, vocabulares, de figuras de linguagem, de enredo, estruturais, etc. – que possam ser mobilizados por ocasião de suas leituras e produções textuais. É preciso fornecer matéria prima e refletir sobre ela se esperamos um trabalho criador autônomo, consciente e significativo.

A partir das indicações apresentadas, passamos à proposta de intervenções visando ao desenvolvimento da leitura e escrita criativa. Buscamos implementar atividades voltadas ao trabalho com o lúdico e a experimentação como forma de compreensão do trabalho com a escrita, como por exemplo, na criação de uma prática constante de escrita e na pesquisa para desenvolvimento dos temas.

4.1 Nossa proposta em ação

Como já indicado na seção sobre a metodologia, a intervenção foi planejada para uma turma do 6º ano do colégio Santo Agostinho, instituição municipal da cidade de Breves (PA). A turma é formada por 31 estudantes com idades variando de 10 a 11 anos. As atividades serão realizadas uma vez por semana, em aula “geminada”, com duração de 1h30m. Com base no que discutimos anteriormente, focalizaremos nestas atividades a leitura e a escrita como produção criativa do conhecimento, contudo considerando uma metodologia apropriada para cada momento e não tendo como propósito resultados a serem “cobrados”, mas compartilhados a partir da experiência individual.

Encontro 1: Não, Mário!

O objetivo deste primeiro encontro é possibilitar aos estudantes o contato com uma narrativa da cultura oral do município de Breves, presente no espaço familiar para refletir os aspectos criativos da ficção.

As principais referências metodológicas desta pesquisa, concentradas nas já mencionadas teorias da recepção e extrapoladas delas para o trabalho escolar, apontam que a leitura e a produção de textos se sustentam sobre a gama de experiência, cultura e conhecimentos do leitor produtor. Assim, se desejamos promover o engajamento dos estudantes com as atividades propostas, é importante que tenhamos como ponto de partida – sobretudo para adolescentes pouco experientes em leitura e escrita – objetos com que se sintam relacionados para, mais tarde, estender pontes para objetos de culturas mais afastadas.

Pensando nisso, iniciamos com uma narrativa da tradição oral coletada por Guedes (2002), em um trabalho com alunos do Ensino Fundamental. O texto é atribuído a um famoso contador de histórias da cidade de Breves, conhecido como Mário Curica (1898 – 2000), cujas histórias e “causos” apresentam como característica o humor baseado na esperteza do protagonista, supostamente o próprio contador, que costuma se colocar no papel de protagonista. Outro aspecto que torna a escolha apropriada é a construção de um enredo em que as ações desafiam a lógica, os padrões esperados – na linha surrealista tão apreciada nos estudos sobre a fantasia de Rodari (1982). Vejamos a narrativa, que será fotocopiada e entregue aos alunos para uma leitura coletiva, em voz alta, feita pelo professor:

CADÊ O OLHO?

Certa vez, seu Mário Curica estava no mato, caçando. Ele estava com seu cachorro.

Durante a caçada, o cachorro vê um veado e começa a persegui-lo. O cachorro estava atrás de um veado, e o seu Mário, atrás dos dois. Saíram em disparada pelo meio da capoeira. Correm muito. Durante essa correria toda, os três passaram pelo meio de um jupindazeiro. Atravessaram o jupindazeiro: o cachorro atrás do veado, e ele atrás dos dois.

Saindo do jupindazeiro, seu Mário dá falta de seu olho. Ele passa a mão no olho e só sente o buraco dele. Assim, resolveu voltar para ver se o encontrava. Voltando, ele vê que um de seus olhos está preso num espinho. Ele tira o olho do espinho e coloca no lugar dele. Porém, ele coloca do lado errado: a parte que nos possibilita ver ficou para dentro; assim, ele viu seu

rim, fígado e “bobó”. Para endireitar o olho, ele o amassa pelas beiras até ficar normal.
(Ufa! Que susto! Quase que seu Mário fica caolho!).

As histórias de Mário Curica levantam uma discussão relativa à construção do discurso ficcional. No caso desse contador de histórias, pelo que narra, também tem a fama de mentiroso. O conto, associado ao contexto – os estudantes conhecem a fama e histórias do seu Curica, suas famílias as contam; conhecem o jupindazeiro, as práticas de caça e toda a atmosfera que cerca a narrativa – nos permitirá discutir, oralmente e em sala, o que é a ficção, a ficção literária, a mentira, a verossimilhança, o pacto ficcional. Todos esses elementos são fundamentais para estabelecer o repertório teórico-crítico dos estudantes sobre a narrativa de ficção e, através do conto, podem ser introduzidos de forma significativa e experiencial, sem o peso de uma teorização pesada, para alunos do 6º ano.

E importante explicitar que a leitura nessa perspectiva precisa ter sua continuidade na escola e não ocorrer apenas como uma atividade de sala de aula. O seu aspecto de continuidade será fundamental para que realmente se constitua em aprendizagem efetiva para os alunos. Nesse sentido, precisa estar inserida como uma *prática* cultural em um projeto educativo que mobilize e conecte todos os ambientes (família, biblioteca, sala de aula, nos eventos culturais, entre outros) e, para isso, também precisa fazer parte do planejamento curricular, com tempo adequado para a implementação. Seria também uma forma de construção curricular democrática, respaldada ainda no caráter normativo da BNCC (2018, p. 154), referente à leitura como fruição.

A opção pelo texto de Mário Curica, além da aproximação pelo aspecto peculiar da cultura brevense, também aproxima pelo aspecto universal desse tipo de história presente nas mais diversas culturas. Contudo, entendemos a necessidade desse tipo de narrativa estabelecer um diálogo também com a cultura dos mais jovens. Por exemplo, as histórias de Mário Curica apresentam características que se aproximam da linguagem atual pela mensagem ágil e bem humorada, bem como se tornam inovadoras na voz de cada contador que as reproduzem.

Organizamos este primeiro encontro de modo a permitir a leitura feita pelo professor, uma roda de conversa acerca do que gostaram no texto ou se não gostaram, se houve alguma dificuldade para entender, se conhecem histórias parecidas, quem costuma contar histórias, além de aspectos da contação de

histórias. Durante esta roda de conversa, registramos todas as ideias como forma de organização e planejamento de próximos encontros.

Após a discussão apresentamos uma nova história de Mário Curica: um vídeo de 12 minutos produzido pela TV Cultura e exibido no programa Catalendas. Trata-se de uma das histórias de Mário Curica, “Causo de caçador”¹³, encenada pelo grupo de teatro com bonecos In Bust. Após a exibição do vídeo, organizamos a turma em grupos para discutir acerca da história. É oportuno questionar a forma de apresentação da história uma vez que esta é recontada com elementos da linguagem teatral, há uma representação personagens, sonoplastia entre outros. A partir destes elementos o professor poderá estimular a criatividade dos alunos para que possam também programar uma nova contação de histórias. Os alunos, em grupo escolhem outras formas de apresentação, poderão utilizar novas linguagens e fazer uso de recursos tecnológicos, no entanto, é importante que não se perca o foco do texto.

Vale destacar o papel da interação na consolidação da aprendizagem. Os alunos poderão ir além do que está no texto, contribuindo a partir de suas impressões, discutir a respeito de elementos narrativos, mas de modo que possam contribuir em suas escolhas, como por exemplo, no foco narrativo que adotarão para apresentar a história.

Encontro 2: Paulo é um caso de poesia

Neste encontro, o objetivo é observar outros exemplos de transgressão à lógica da realidade. Leremos o texto poético de Drummond, “A incapacidade de ser verdadeiro”¹⁴, a fim de comparar as personagens Mário, do conto anterior, e Paulo:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buracinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

¹³ Causo de caçador. Disponível em <https://youtu.be/_8S6RKAFM_E> Acesso em: 20 jun 2019.

¹⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. *Rick e a girafa*. São Paulo: Ática, 2008, p. 23.

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

O conto-poema de Drummond, ainda mais ilógico e afastado da realidade que a narrativa do seu Curica, permite um amplo espectro de interpretações por parte dos leitores. Discuti-lo deve permitir exercer a criatividade na leitura, sobretudo se adotamos a atitude de não fechar interpretações, não propor soluções ou respostas únicas para as estranhezas dos textos – em resumo, deixá-los exercer a autonomia leitora, apenas mediada pelo leitor mais experiente que é o professor. Nesse sentido, buscaremos seguir o exemplo de Bajour:

Outra questão que consideramos termos conduzido foi esperar e não dar todas as respostas às perguntas que nos eram apresentadas, para que eles mesmos pudessem pensar possíveis desfechos, interpretações e soluções para suas dúvidas. Eles deixaram de nos fazer perguntas e passaram a responder sozinhos, captando e fiando o que os colegas diziam. Isso parecia gerar um efeito tranquilizador. Foi muito valioso para nós presenciar essa dinâmica que foi se criando entre eles com mínimas intervenções nossas. (2012, p. 34)

É também da pesquisadora argentina uma nota importante, à qual estaremos atentos, acerca de nossa tendência de aplacar as inquietações dos alunos, resolver dilemas que são parte fundamental do texto literário e que não podem ser resolvidos – pelo menos não de forma unívoca. Em uma passagem em que relata intervenções de alunos de pós-graduação em escolas básicas, Bajour descreve o trabalho com um conto em que um homem, “ao sair de casa, começa a se destecer porque um fio de seu gorro de lã fica preso na mandíbula de seu cachorro”; assim que chega a casa da avó, “quase totalmente destecido, ela começa a tecê-lo novamente.” (2012, p. 36). O episódio leva as crianças a se perguntarem o que aconteceu com o homem quando se desteceu – ficou invisível apenas, desapareceu, dissolveu? Diante do dilema e do debate entre as crianças, uma chega a dizer que “o conto é assim e pronto”. Parte importante da experiência, aqui, é aprender a lidar com inquietações não resolvidas. Nas palavras de Bajour:

Na reunião de orientação em que Karina leu esse registro, contou que, diante da inquietação provocada pela incerteza, esteve a ponto de propor uma atividade gráfica que desse algum fechamento àquilo que se apresentava como uma incógnita. Gerou-se ali uma instigante discussão sobre o porquê dessa proposta que buscava preencher os silêncios constitutivos da proposta artística daquele texto. Após esse debate Karina escreveu:

“Eu até havia ficado com a sensação de que talvez tivesse sido bom propor-lhes pensar aonde fora Lanari enquanto estava destecido. Na orientação sobre esse registro, me dei conta de minha necessidade de aliviá-los (ou de

aliviar a mim mesma), e por isso deixei as coisas assim, sem explicação nem "desenhinho" que compensasse." (2012, p. 38-39)

Como esperamos que venha ficando claro desde o início desta proposta, na maioria das vezes o fomento à criatividade dos alunos não vem de atividades mirabolantes ou inéditas, mas de uma atitude do professor, estendida à toda a turma (e à escola, à família, à comunidade), de tratar positivamente as inseguranças, incertezas, erros, desvios do padrão. Entretanto, a mediação precisa estar atenta a alguns comportamentos e características pessoais que costumam ser recorrentes e antever algumas estratégias didáticas para que todos participem. Por exemplo, nem todos se dispõem a falar para a turma, enquanto outros sempre estão dispostos. Também há alunos que já conhecem o texto e, para outros, é o primeiro contato. Novamente ressaltamos a continuidade da aprendizagem e a preocupação com os alunos quanto ao que já dominam e o que poderiam aprender.

Assim, com as narrativas de Curica e Drummond, buscaremos explicitar para os alunos a criatividade envolvida no processo de leitura, na medida em que cada um percebe os textos de forma particular, segundo suas experiências de vida, a cultura de suas famílias, amigos, entorno. Mais ainda, que a cada nova descoberta que um leitor faz e compartilha, cada conexão com outros textos e acontecimentos, cada nova interpretação e significação, enriquece o texto para todos os que falam e escutam sobre ele. O professor pode mediar a discussão desse texto mostrando como o universo ficcional permite construções incomuns, diferentes da nossa realidade e mesmo apresentado identificações com a mentira divergem quanto aos objetivos.

Neste encontro, faremos também uma discussão acerca de como registraremos as nossas ideias e também formas de compartilhá-las. Consideramos um momento necessário, para que o aluno possa refletir acerca de sua aprendizagem a partir do seu esforço como estudante. Para isso, definiremos estratégias, bem como o tempo e o tipo de suporte necessários. Conforme Tauveron, os alunos poderão construir as *atitudes de autor* a partir das próprias reflexões e o registro das ideias pode contribuir para o desenvolvimento de tais atitudes. Será um espaço para planejarmos as nossas atividades e definirmos compromissos como verificar se já conseguiram pesquisar as histórias ou já discutiram a apresentação.

Encontros 3 e 4: Uma tempestade de histórias

O objetivo destes dois encontros é vivenciar uma experiência de contação de histórias e compartilhar as preferências dos estudantes.

No final do primeiro encontro, pedimos aos alunos que trouxessem para contar oralmente ou ler, outras histórias de “mentirosos” (criadores, ficcionistas) que conheçam, inventem, ou recolham com suas famílias. O objetivo é ampliar o repertório de personagens e enredos da turma a partir da própria experiência dos adolescentes.

Como sugestão nessa mesma linha de histórias da cultura universal e com peculiaridades locais temos as lendas e mitos da cultura indígena e da cultura africana, histórias como as de Pedro Malasartes, algumas anedotas que se utilizam como personagens Camões, Bocage, Jesus e o apóstolo Pedro. As diversas histórias recontadas por Monteiro Lobato ou por José Lins do Rego provavelmente são conhecidas pelos avós. Para quem preferiu as histórias de Mário Curica, poderiam pesquisar com os familiares ou utilizar o trabalho de Guedes (2002) composto de 51 histórias, organizadas em 11 temas.

Iniciaremos o 3º encontro com os alunos, em grupo, apresentando as histórias que trouxeram. Ao final das apresentações, o professor abre uma discussão com a turma para observar os principais aspectos das histórias apresentadas. Para auxiliar nesta tarefa, o professor anota no quadro os itens observados como as personagens e os acontecimentos mais inusitados do enredo. Os alunos anotarão no caderno, pois deverão utilizar as ideias em outro momento. É importante também que os alunos percebam os gostos e as preferências dos colegas, uma vez que estes terão papéis relevantes como leitores das suas produções. A atividade deve durar dois encontros e, ao final, deveremos ter um amplo repertório de personagens e enredos sobre os quais trabalharemos em seguida.

Encontros 4 e 5: Uma salada de contos

O objetivo dos encontros 4 e 5 é a criação de contos criativos a partir de elementos presentes em outras histórias.

Nestes encontros, proporemos que cada estudante crie, individualmente, uma nova narrativa misturando personagens e enredos que recolhemos em sala. O foco desta produção é escrever livremente, sem atenção, ali, para regras ou medo de erros. Os alunos terão a oportunidade de experimentar procedimentos já utilizados por diversos escritores e também muito presente na criação de *fanfictions*.

Composta a primeira versão, os estudantes se reunirão em duplas, nas quais um fará a “crítica” da história do outro, sugerindo melhoras, alterações. Esperamos que, passadas as primeiras etapas da intervenção (encontros de 1 a 3), os resultados possam ser melhores do que aquilo que encontramos na atividade de diagnose. A confirmação e a dimensão da melhora já servem, de alguma forma, como avaliação da efetividade do trabalho.

Esperamos ter, no final do encontro 5, os textos finais, individuais, produzidos.

Encontros 6 e 7: Compartilhamento

O objetivo dos encontros 6 e 7 é organizar espaços de divulgação das produções.

No 6º encontro pretendemos a realização de um Varal Literário, na própria sala, em que os textos serão expostos para os colegas, que poderão fazer perguntas e comentários. No 7º, ampliaremos o alcance do compartilhamento propondo a reprodução do varal nos corredores da escola e a divulgação dos textos entre familiares.

Caso interesse aos alunos, podemos organizar edição artesanal e ou virtual dos textos.

Encontros 8 a 11: Reinações de Narizinho

As atividades anteriores devem ter tido o efeito de engajar os alunos no universo das narrativas “imaginosas”, o que nos permite dar o passo de expô-los a uma obra canônica, inaugural de nossa literatura infantil, que é *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. O livro reúne algumas condições que nos parecem favoráveis para o êxito do trabalho: linguagem acessível ao nível da turma; narrativa imaginativa e que valoriza a fantasia, com personagens fantásticas e maravilhosas;

o ambiente rural e certos hábitos passíveis de identificação com os estudantes de Breves (PA).

De acordo com Zilberman (2012) a contribuição de Monteiro Lobato foi sem dúvida uma das mais importantes para a literatura. Reconhecidamente como grande escritor do seu tempo e de outras gerações.

Contudo, o mais importante decorreu da criatividade de Lobato: ele introduziu personagens brasileiras em sua narrativa, fez as crianças protagonizarem as principais ações, valeu-se do humor e da fantasia, apostou na inteligência do leitor. (ZILBERMAN, 2012, p. 157)

Para Zilberman (2012, p. 158) “ler Lobato significa entender seu processo criativo e identificar-se a ele, retomando seu modo de operar com o conhecido.” Como tarefa de sala de aula, a autora sugere que os alunos se coloquem no lugar de Lobato e pensar o que fariam. Também sugere a comparação de personagens de *Reinações de Narizinho* com personagens atuais, pesquisar obras que exploram a fantasia do mundo atual e repovoar o sítio do Picapau Amarelo.

A obra será fornecida aos alunos em três formatos: digital (ePub, para leitura com aplicativo *Lithium*), para os que tiverem celulares satisfatórios para a leitura; empréstimo da biblioteca; fotocópia fornecida pelo professor.

Após uma breve introdução sobre o contexto em que a obra foi escrita e a importância de seu autor, Lobato, faremos, durante 4 encontros, a leitura compartilhada em voz alta de 2 das 11 narrativas “independentes” presentes nas *Reinações*: *Narizinho e Uma vez*.

Durante todo o processo, promoveremos o debate e compartilhamento de dúvidas e interpretações sobre caráter e comportamento de personagens, sobre as ações destes, sobre a linguagem utilizada e os procedimentos narrativos. Sempre anotaremos as ideias principais, surgidas nos comentários, no quadro e cadernos.

Encontros 12 a 14:

Os encontros finais de nossa proposta repetem os passos dos encontros 4 a 6: recriação de histórias a partir de personagens e acontecimentos lidos na obra de Lobato, com possibilidade de atualização e inserção de elementos de outros universos conhecidos pelos alunos; crítica em dupla de alunos; reformulação das histórias; compartilhamento dos textos.

Ao final da intervenção, comparando os textos produzidos na atividade de diagnose e nas duas desta proposta, deverá ser possível avaliar a progressão dos alunos, não apenas na dimensão criativa, mas também naquela das competências textuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou estudar, discutir e praticar o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar de uma turma do 6º ano do ensino fundamental no município de Breves, ilha do Marajó, Pará. Para tanto, foi necessário ler sobre o conceito de criatividade, seu lugar na educação escolarizada, em especial no componente curricular de linguagens, da língua materna e sua literatura. Também, pela natureza de pesquisa-ação, constituiu-se em uma autoanálise pessoal e profissional a cada passo, uma revisão das nossas concepções, experiências e práticas pedagógicas cotidianas – um processo muitas vezes frustrante, mas sempre enriquecedor e formador.

Nossa pretensão com a escolha do tema não se resumia no desejo em obter algum saber, mas principalmente que este se constituísse como enriquecimento da nossa experiência. Procuramos nos aproximar de um tema bastante complexo que é a criatividade para tentar compreender como e de que forma poderia tornar o ensino mais significativo, especificamente da leitura e da escrita de literatura e, por extensão, promover a criatividade entre os estudantes, a fim de que estejam mais preparados para os desafios que enfrentam e enfrentarão.

Em nossas observações e leituras, notamos que a criatividade está presente em todo ser humano. De fato, não podemos perder de vista as características que nos definem como tal: seres inquietos, criadores, com uma dificuldade saudável de seguir estritamente normas e modelos. Daí nasceu toda a História, que vem nos definindo como espécie há 70 mil anos¹⁵. Nesse sentido, o objetivo da escola não pode se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos e prontos, definidos por especialistas das diversas áreas. Sem prescindir da importância enorme da tradição cultural e científica humana, da qual a escola universalizada se tornou a principal guardiã, é preciso não esquecer que todo o conhecimento se guarda melhor e significa mais quando conectado às aspirações presentes e aos projetos de futuro, quando está sujeito a reelaborações e inovações. A própria conquista do

¹⁵ É Harari quem escreve, em seu *Sapiens*, que inventar, criar, ficcionalizar é a marca mais distintiva do humano e de sua relação com a linguagem: “Lendas, mitos, deuses e religiões apareceram pela primeira vez com a Revolução Cognitiva. Antes disso, muitas espécies animais e humanas foram capazes de dizer: ‘Cuidado! Um leão!’”. Graças à Revolução Cognitiva, o *Homo sapiens* adquiriu a capacidade de dizer: ‘O leão é o espírito guardião da nossa tribo’. Essa capacidade de falar sobre ficções é a característica mais singular da linguagem dos sapiens. É relativamente fácil concordar que só o *Homo sapiens* pode falar sobre coisas que não existem de fato e acreditar em meia dúzia de coisas impossíveis antes do café da manhã.” (2015, p. 38).

conhecimento dado, da tradição, como escreve o poeta e crítico T. S. Elliot, depende de uma luta por sua resignificação – criativa, pensamos – no presente e no contexto imediato:

Se a única forma de tradição, de legado à geração seguinte, consiste em seguir os caminhos da geração imediatamente anterior à nossa graças a uma tímida e cega aderência a seus êxitos, a 'tradição' deve ser positivamente desestimulada.

Já vimos muitas correntes semelhantes se perderem nas areias; e a novidade é melhor do que a repetição. A tradição implica um significado muito mais amplo. Ela não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de um grande esforço. (1989, p. 38-39)

A necessidade de uma abordagem que considere a criatividade é especialmente sensível – mas não exclusiva – em campos mais subjetivos como as Humanidades e as Artes, como a literatura, ou na inovação constante e imparável em que consiste o uso da linguagem.

No decorrer da exposição de nossos pressupostos teóricos, ainda, procuramos desfazer a ideia de que a criatividade ocorre espontaneamente ou é inata, de que bastaria colocar um livro nas mãos de uma criança e o milagre da leitura significativa e pessoal aconteceria. Decerto, há necessidade de materiais de leitura, de bibliotecas escolares e de outros bens culturais que são direitos dos cidadãos, mas o processo de aprendizagem, como é descrito por Vigotski, é muito favorecido pela mediação do professor. Os processos de leitura, por exemplo, apresentam diversos níveis e, dependendo da relação do aluno com o texto, há uma mediação específica do professor. Da mesma forma, a escrita necessita de orientações e condições específicas para ser implementada. Não basta dizer “seja criativo” ou “use sua criatividade” para que esta flua naturalmente.

A partir desses pressupostos e de dois instrumentos de diagnose da turma em relação ao trabalho criativo de leitura e escrita de textos literários – questionário e atividades do livro didático –, reconhecemos nossas limitações – de todos, alunos, professores, material didático – e passamos a elaborar uma proposta de atividades que promovesse uma atitude criativa tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção de narrativas fantásticas, num movimento que se estende de um conto popular tendo como personagem um morador do município e indo a Drummond e Lobato sem que, entre eles, estabeleça-se nenhuma relação hierárquica, mas que se alimentem mutuamente e, assim, nutram a nossa imaginação.

Devido à pandemia de Covid-19 que nos atingiu em 2020 e afetou de forma especialmente dura nosso município¹⁶, não pudemos dar o passo mais importante da pesquisa: concretizar as atividades na escola e avaliar os resultados obtidos.

Uma vez mais, a vida nos traz acontecimentos inesperados que nos obrigam a imaginar saídas que nunca foram pensadas antes. Em nosso caso, dada a impossibilidade de encontros presenciais e mesmo remotos, dada a (falta de) estrutura do município, optamos por aplicar as atividades no retorno as aulas. Sabemos que um mestrado, sobretudo um mestrado profissional com o caráter do PROFLETRAS, não se acaba com a defesa da dissertação. Nesse sentido, o sentimento de inconclusão que nosso trabalho carrega talvez possa ser significado, criativamente, como um elemento positivo, uma pequena dor que nos lembra que o que iniciamos em nossa formação só vale a pena se nunca for, de fato, concluído, pois precisa ser vivido.

Por fim, é preciso mencionar que se estamos longe de resolver a questão da instauração de um ensino a partir de uma perspectiva criativa, se sabemos que isso não depende apenas do professor, mas demanda a participação dos membros da comunidade escolar e das famílias, ainda assim passar pelo mestrado e realizar este estudo nos levou adiante no caminho – talvez mais pelo reconhecimento de nossas falhas e limitações que de nossos sucessos que, esperamos, nos aguardam adiante, junto com nossos alunos e colegas de trabalho.

¹⁶ <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/05/14/breves-no-para-e-a-cidade-com-maior-disparada-no-numero-de-mortes-por-covid-19-no-brasil.ghtml>

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade e ensino. **Psicologia, ciência e profissão**. Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2019.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; BRAGA, Nívea Pimenta; MARINHO, Cláudio Delamare. **Como Desenvolver o Potencial Criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 12ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2018.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Vol. 19 n. 1, p. 1-8, 2003.
- ALONSO JR, Wenceslau Otero. O ensino da literatura. **Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém. Vol. 1. n. 1. 2013.
- ALVARADO, Lilian Dabdoub. La creatividad en la escuela. ¿una 'especie' en peligro de extinción? **NAQUE Teatro Expresión Educación**. México. Ciudad Real, v. 30. 2003. Disponível em: <<http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>> Acesso em 4 de maio de 2019.
- AQUINO, Vânia; SILVA JUNIOR, Juarez Moreira da. Criatividade e escrita. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v.5, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/download/4716/2993>>
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.
- CARVALHO, José Ricardo. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Eutomia**, Recife, v. 1 n. 19 200-220, Jul. 2017.
- CERRILO, Pedro Cesar Torremocha. A escrita criativa dos alunos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 4 – n. 2 - 177-191 – jul./dez. 2008.
- CLAVER, Ronald. **Escrever e Brincar**: oficinas de textos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 179-203, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: **Ensaio**. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever na escola e fora da escola. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 139-147.

GUEDES, Leonildo. **Mario Curica**: no imaginário popular brevense. Breves: edição do autor, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini. (Org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1, p. 223-243.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**. v. 6 n. 31 jan./fev. 2000.

KOHAN, Sílvia Adela. **Os segredos da criatividade**: técnicas para desenvolver a imaginação, evitar bloqueios e expressar ideias. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAGALHÃES, Vera Lúcia da Costa. **À descoberta da escrita criativa: uma professora do outro lado do espelho**. Braga: ILCH – Universidade do Minho, 2016. [Relatório de prática profissional de Mestrado em Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas]

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz?. São Paulo: Global, 2016.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012, p. 93-124.

MELO, Sílvia Mara de. A criatividade na produção textual. **Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/A%20CRIATIVIDADE%20NA%20PRODU%20C3%87%20C3%83O%20TEXTUAL.pdf>

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 315 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares; MARTINEZ, Albertina Mitjás. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000401039&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de abril de 2018.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Posições conceituais em criatividade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 1-15, 2018. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/39223/pdf>> Acesso em 16 de julho 2019.

NOVAES, M. H. **Psicologia da Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1980

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor criativo e o ambiente facilitador da criatividade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 8, n. 2, p. 295-306, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/954>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de julho 2019.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=232081&set=0054FD9AC6_0_254&gp=&lin=1&ll=f> Acesso em: 02 de abril de 2018.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo. Summus Editorial, 1982.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186 f.; Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SIQUEIRA, Yan Patrick Brandenburg. **Oficina literária de escrita criativa**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

SILVA, Fátima Aparecida Mantovani da. **A leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 203 f. Dissertação de Mestrado – (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2016.

TAUFER, Adauto Locatelli (org.). **Escrita criativa e ensino I**: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 03 jul. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo. Cortez, 2011

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Monica Souza. **Toc, Toc... Plim, Plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus Editora, 1999.

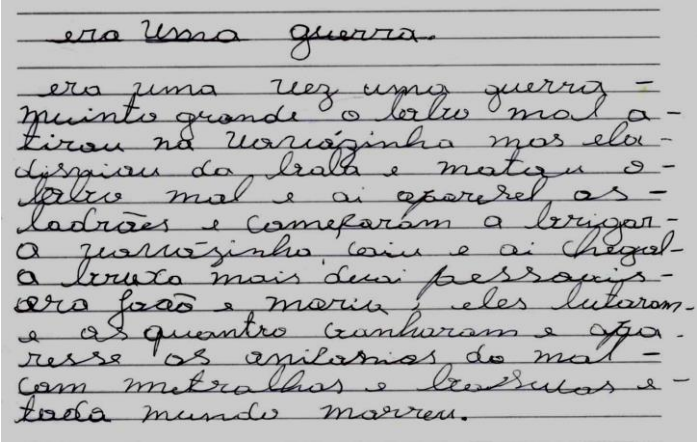
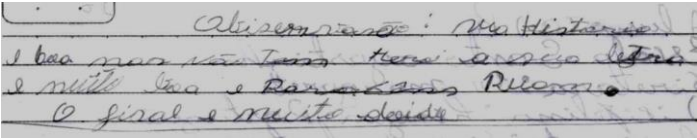
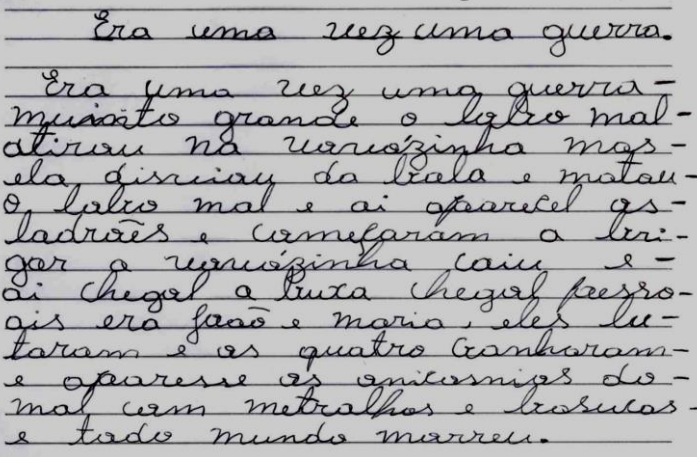
VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

YUDINA, Elena. A Abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. **Noesis**, n. 77 2009.



ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba. Ibpex, 2012.

ANEXOS

Texto produzido na atividade de diagnose

| Primeira produção | |
|---|--|
|  <p>era uma guerra.</p> <p>era uma vez uma guerra - muito grande o lobo mal a- tirou na vovozinha mas ela desviou da bala e matou o lobo mal e ai aparecel os ladroes e começaram a brigar a vovozinha caiu e ai chegol a bruxa mais duas pessoas era joão e maria eles lutaram e as quatro ganharam e apa- resse os onicornios do mal - com metralhas e basucas e todo mundo morreu.</p> | <p>era uma guerra</p> <p>era uma vez uma guerra – muito grande o lobo mal a- tirou na vovózinha mas ela- desviou da bala e ai aparecel os- ladrões e começaram a brigar- a vovózinha caiu e ai chegol- a bruxa mais duai pessoas- era joão e maria e eles lutaram- e as quatro Ganharam e apa- resse os onicornios do mal- com metralhas e basucas e- todo mundo morreu.</p> |
| Comentário | |
|  <p>Atividade: História</p> <p>Boa mas não tem herói a sua letra e muito boa e Parabéns Ruam.</p> <p>O final é muito doído</p> | <p>Observação: sua História e boa mas Não Tem Heroi a sua letra e muito boa e Parabéns Ruam.</p> <p>O final e muito doído</p> |
| Reescrita | |
|  <p>Era uma vez uma guerra.</p> <p>Era uma vez uma guerra - muito grande o lobo mal - atirou na vovozinha mas - ela desviou da bala e matou - o lobo mal e ai aparecel os - ladroes e começaram a bri- gar a vovozinha caiu e - ai chegol a bruxa chegol pesso- ais era joão e maria, eles lu- taram e as quatro Ganharam - e aparesse os onicornios do - mal com metralhas e basucas - e todo mundo morreu.</p> | <p>Era uma vez uma guerra.</p> <p>Era uma vez uma guerra- muito grande o lobo mal- atirou na vovozinha mas- ela desviou da bala e matou- o lobo mal e ai aparecel os- ladrões e começaram a bri- gar a vovozinha caiu e- ai chegol a bruxa chegol pesso- ais era joão e maria , eles lu- taram e os quatro Ganharam- e apresse os onicornios do- mal com metralhas e basucas- e todo mundo morreu.</p> |

APÊNDICES

| | | |
|--|--|---|
|  | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p> |  |
| <p><u>Questionário de pesquisa</u></p> | | |
| <p>Caros alunos, gostaríamos de saber sua opinião.</p> | | |
| <p>1. Você gosta de ler? Por quê?</p> | | |
| <p>2. Que livros você leu quando estava no 5º ano?</p> | | |
| <p>3. Na sua casa, você costuma ler alguma coisa? Cite algum exemplo.</p> | | |
| <p>4. Você já leu algum livro utilizando o seu celular? Qual foi?</p> | | |
| <p>5. O que você costuma acessar na internet do seu celular?</p> | | |
| <p>6. Você divulga alguma coisa na internet? O quê?</p> | | |
| <p>7. Além do que você estuda, o que mais você precisa aprender na escola?</p> | | |
| <p>8. Onde você costuma fazer pesquisas: em livros, revistas, jornais ou em sites da internet?</p> | | |
| <p>9. Onde você costuma utilizar mais a escrita: no papel ou na tela do celular e do computador?</p> | | |
| <p>10. Se você fosse construir uma escola do seu jeito, o que deveria ter nela? Como ela seria?</p> | | |