



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E  
LITERATURA**

**DENYSE MOTA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA:  
PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Araguaína – TO**

**2017**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA:  
PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DENYSE MOTA DA SILVA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Letras Ensino de Língua e  
Literatura Universidade Federal do Tocantins,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Doutora em Letras.**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA JOSÉ DE PINHO**

**Araguaína – TO**

**2017**

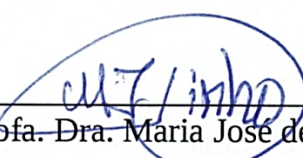
DENYSE MOTA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA:  
PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

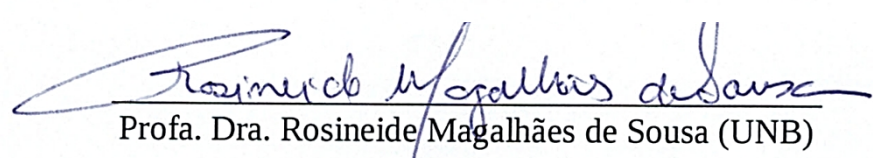
Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras Ensino de Língua e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

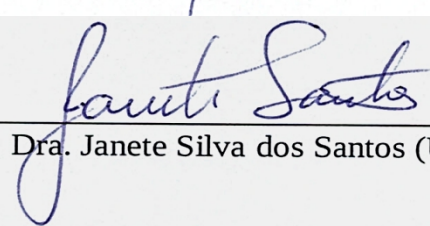
Aprovada em 11/12/2017

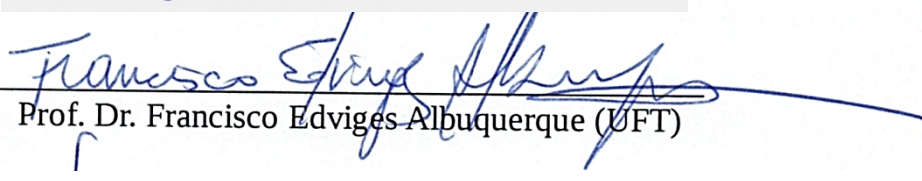
**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria José de Pinho (Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Janete Silva dos Santos (UFT)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)  
(Membro Suplente)

## DEDICATÓRIA

Às pessoas que fizeram e ainda fazem parte de minha história,  
especialmente para minha filha Maryana.

Com muito amor, para meus pais, Moacyr e Ester,  
que a distancia sempre estiveram presentes.

Às pessoas que aprendem e ensinam, porque vivem o prazer e a transformação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser abençoada com saúde, paz, família, filha, amigos e amigas;

Aos meus pais, Moacyr Lopes da Silva e Ester Mota da Silva que me ensinaram o valor de viver com simplicidade e lutaram para educar seus filhos no caminho da verdade e dos princípios cristãos;

À minha filha, Maryana Mota Ataíde, cuja alegria e juventude preenchem a minha vida e impulsionam-me para enfrentar desafios e obstáculos;

À Profa. Dra Maria José de Pinho, pela orientação na realização desta pesquisa, pelo incentivo ao ingresso no doutorado, pelas leituras e sugestões ao meu trabalho; uma pessoa muito querida que tem me acompanhado nos últimos seis anos, dois no mestrado e quatro no doutorado, sempre me incentivando, e que certamente fez a diferença na minha vida acadêmica, profissional e principalmente me fez um ser humano melhor;

Às professoras doutoras Marilza Vanessa Rosa Suanno, Rosineide Magalhães de Sousa, Janete Silva dos Santos e ao professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, que me concederam a honra de tê-los em minha banca de defesa, além de suas observações, olhares atentos e valiosas sugestões que me ofereceram crescimento pessoal e principalmente neste trabalho;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína (UFT), os quais foram referências importantes para minha pesquisa. Em especial em especial ao Prof. Dr Márcio Araújo de Melo, coordenador do Programa, por sua dedicação e disponibilidade;

Aos professores doutores Francisco Edviges Albuquerque e Raimunda Benetida Cristina Caldas os quais me acompanharam no processo de qualificação de linha, pelas sugestões pertinentes, respeitando minhas limitações, valorizando-me e

estimulando-me à pesquisa. Em especial ao professor Edviges, pela amizade construída para além deste momento;

Às colegas e aos colegas da pós-graduação, especialmente a Elza, Ceiça, Adailton, Elizângela, Jane, Cícero, Simara, pelos momentos de descontração e também pelos momentos de tensão que compartilhamos; aos colegas do grupo de Pesquisa RIEC/TO pela amizade construída;

Aos amigos, Simara pela amizade duradoura, pelo apoio, colaboração que de forma generosa me auxiliou quando mais precisei, à Sissi pelo carinho, companheirismo e palavras de ânimo e incentivo para que tudo se concretizasse; e ao Rhondynele pela atenção com a formatação técnica do trabalho, as quais me auxiliaram com algumas revisões do texto;

A todos da minha família, que sempre acompanham de perto os meus passos e torcem por mim, em especial à família tocantinense, Anginha, Caroll, Marcelo, Adriano, Ronaldo, obrigada pelas orações, compreensão e por todos os momentos que só nós sabemos o que significam e o valor que têm;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, órgão do Governo Federal do Brasil, pela concessão da bolsa de pesquisa;

Ao secretário do PPGL Aloisio Orione que sempre atendeu as minhas demandas com atenção e simpatia, pelas palavras e mensagens de incentivo;

À toda equipe do Colégio Adventista de Araguaína que de forma muito generosa e receptiva abriu espaço para a pesquisa, colaborou com a coleta de dados e auxiliou-me sempre que precisei, em especial a professora pesquisada, pela disponibilidade, simpatia e companheirismo;

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

**MUITO OBRIGADA!**

## EPÍGRAFE

Só tão alto quanto o que alcanço  
posso crescer,  
Só tão longe quanto exploro  
posso chegar,  
Só na profundidade para o que olho  
posso ver,  
Só à medida que sonho,  
Posso ser.

Karen Raun

## LISTA DE ABREVIATURAS

**CAA** – Colégio Adventista de Araguaína

**ES** – Espanha

**GIAD** – Grupo de Investigação e Assessoramento Didático

**INCREA** – Forum Internacional de Inovação e Criatividade

**NEL** – Novos Estudos do Letramento

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PCE** – Projetos Criativos Ecoformadores

**PPGL** – Programa de Pós Graduação em Letras

**RIEC** – Rede Internacional das Escolas Criativas

**RIEC** – Brasil – Rede Internacional das Escolas Criativas

**TCLE** – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

**TO** – Tocantins

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFT** – Universidade Federal do Tocantins

**UNB** – Universidade de Brasília

**VADECRIE** – Instrumento para Valorar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Criativas



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. IDEB - Metas projetadas para as escolas .....	38
Tabela 2. Quantitativo de Alunos Ensino Fundamental.....	52
Tabela 3. Quantitativo de Alunos Ensino Médio.....	52
Tabela 4. Corpo Docente CAA .....	53
Tabela 5. Participantes e colaboradores da pesquisa.....	59
Tabela 6. Categorias de investigação – VADECRIE .....	149
Tabela 7. Participantes da pesquisa .....	150
Tabela 8. Quadro de conceitos e notas – indicadores .....	151
Tabela 9. Liderança estimulante e criativa – Indicadores.....	152
Tabela 10. Liderança estimulante e criativa - Respostas por população (%).....	153
Tabela 11. Liderança Estimulante e Criativa - Síntese das Respostas .....	154
Tabela 12. Professorado criativo – Indicadores .....	155
Tabela 13. Professorado Criativo - Respostas por população (%).....	156
Tabela 14. Professorado Criativo - Síntese das Respostas .....	156
Tabela 15. Cultura inovadora – Indicadores.....	158
Tabela 16. Cultura Inovadora - Respostas por população (%).....	158
Tabela 17. Cultura Inovadora - Síntese das Respostas .....	159
Tabela 18. Criatividade como valor – indicadores.....	160
Tabela 19. Criatividade como Valor - Respostas por população (%) .....	160
Tabela 20. Criatividade Como Valor- Síntese das Respostas.....	161
Tabela 21. Espírito Empreendedor - Respostas por população (%) .....	163
Tabela 22. Espírito Empreendedor - Síntese das Respostas.....	163
Tabela 23. Espírito Empreendedor – indicadores .....	164
Tabela 24. Visão Transdisciplinar e Transformadora .....	165
Tabela 25. Visão Transdisciplinar e Transformadora-Respostas por população (%) .....	167
Tabela 26. Visão Transdisciplinar - Síntese das Respostas.....	167
Tabela 27. Currículo Polivalente – Indicadores .....	169
Tabela 28. Currículo Polivalente - Respostas por população (%) .....	169
Tabela 29. Currículo Polivalente - Síntese das Respostas.....	170
Tabela 30. Metodologias e Estratégias Criativas – Indicadores.....	171

Tabela 31. Metodologias e Estratégias Criativas - Respostas por população (%) ..	172
Tabela 32. Metodologias e Estratégias Criativas - Síntese das Respostas.....	172
Tabela 33. Avaliação Formadora e Transformadora – Indicadores.....	174
Tabela 34. Avaliação Formadora e Transformadora - Respostas por população (%) .....	174
Tabela 35. Avaliação Formadora e Transformadora - Síntese das Resposta .....	175
Tabela 36. Valores Humanos – Indicadores.....	176
Tabela 37. Valores Humanos - Respostas por População (%) .....	177
Tabela 38. Valores Humanos - Síntese das Respostas .....	177
Tabela 39. Atividade 8.....	222
Tabela 40. Auto Percepção Criativa.....	225
Tabela 41. Percepção criativa docente .....	227

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 .....	179
Excerto 2 .....	180
Excerto 3 .....	181
Excerto 4 .....	182
Excerto 5 .....	182
Excerto 6 .....	183
Excerto 7 .....	196
Excerto 8 .....	197
Excerto 9 .....	198
Excerto 10 .....	199
Excerto 11 .....	200
Excerto 12 .....	201
Excerto 13 .....	203
Excerto 14 .....	204
Excerto 15 .....	204
Excerto 16 .....	221

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construto teórico-metodológico da pesquisa .....	42
Figura 2. Entrada principal do Colégio Adventista de Araguaína .....	50
Figura 3. A escola do ano 2000 imaginada pelos ilustradores franceses Jean Marc Cotí e Villemard em 1899 .....	69
Figura 4. Alunos que estiveram a manhã inteira em um simulado preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM (2015) .....	70
Figura 5. Anel Tetralógico de Morin .....	114
Figura 6. Como o pensamento interfere na matéria .....	123
Figura 7. Interdisciplinaridade na Educação Básica .....	124
Figura 8. Os polos da representação da prática interdisciplinar .....	125
Figura 9. Transdisciplinaridade - Modelo Jantsch .....	128
Figura 10. Configurações pedagógicas da Transdisciplinaridade .....	137
Figura 11. Helicóide do DNA e Transdisciplinaridade .....	139
Figura 12. Jogo Scotand Yard .....	202
Figura 13. Atividade 1 .....	209
Figura 14. Atividade 2 .....	213
Figura 15. Atividade 3 .....	214
Figura 16. Atividade 4 .....	216
Figura 17. Atividade 5 .....	217
Figura 18. Atividade 6 .....	217
Figura 19. Atividade 7 .....	218

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Liderança Estimulante e Criativa .....	154
Gráfico 02: Professorado Criativo .....	157
Gráfico 03: Cultura Inovadora .....	159
Gráfico 04: Criatividade como Valor .....	161
Gráfico 05: Espírito Empreendedor .....	164
Gráfico 06: Visão Transdisciplinar .....	168
Gráfico 07: Currículo Polivalente .....	170
Gráfico 08: Metodologias e Estratégias Criativas .....	173
Gráfico 09: Avaliação Formadora e Transformadora .....	175
Gráfico 10: Valores Humanos .....	178
Gráfico 11: Autopercepção do Docente como Docente Criativo .....	227
Gráfico 12: Autopercepção do Docente por todos os Alunos .....	229

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Questões e Objetivos Específicos.....	43
---	----

## RESUMO

SILVA, Denyse Mota da. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2017. 289fl. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, 2017.

O tema desta investigação tem como objeto as práticas pedagógicas criativas desenvolvidas no ensino de português, partindo da inquietação de pensar a escola para o século XXI, alinhando-se às necessidades de uma educação formadora e transformadora, e de cidadãos conscientes e atentos de seu papel pessoal, social e planetário na sociedade. Esta Tese possui o objetivo geral de avaliar se a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta indícios de criatividade, considerando o arcabouço teórico da Escola Criativa, da Teoria da Complexidade, do Letramento e da Ecoformação, convergindo para Configurações Transdisciplinares. A pesquisa pauta-se num viés inter e transdisciplinar agregando uma frente teórica-metodológica das mais representativas. Para que isso fosse possível realizamos uma pesquisa quantitativa (VASCONCELOS, 2008), a partir dos procedimentos do Estudo de Caso (MARTUCCI, 2001). O Trabalho insere-se no contexto da Complexidade (MORIN, 2001); da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008); da Ecoformação (MORAES, 2004); do Letramento (STREET, 2007; 2014). O intuito foi perceber que essas teorias permitem a emergência de uma Escola Criativa a partir do que nos apresenta Torre (2009; 2013). A metodologia se apresenta como interdisciplinar (MORIN, 1997; 2001; FAZENDA, 2003; 2008; ALBUQUERQUE, 2009). A pesquisa realizou-se no Colégio Adventista de Araguaína, Estado do Tocantins, intercalando levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, que se realizou nas classes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que atende a um total de 165 alunos. Na geração dos dados, foi utilizado o instrumento de valoração do grau de desenvolvimento criativo de instituições educativas, o VADECRIE. As teorias abrangem Educação, Escola Criativa, Criatividade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa, Prática Pedagógica, Letramento, Novos Estudos do Letramento, Ecoformação, Teoria da Complexidade; dentre outras. Dessa forma, foi possível adquirir os subsídios teóricos necessários para trabalhar cada uma dessas categorias, visando a identificar a emergência de uma escola que promova uma educação capaz de formar pessoas que possam interferir no cenário preocupante desse século XXI. Os resultados permitem aferir que a criatividade na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, é um processo da docência que intenta ultrapassar as fronteiras de uma prática pedagógica tradicional radicada no imaginário das instituições, principalmente nas aulas de leitura e interpretação; que o Letramento tem uma contribuição importante, notadamente na ação de uma professora de Língua Portuguesa; que a Criatividade constitui-se num novo modo de fazer educação, conectando saberes entrelaçados na dinâmica do social, cultural e ecossistêmico.

**Palavras chave:** Escola Criativa; Letramento; Complexidade; Transdisciplinaridade; Ecoformação.

## ABSTRACT

The theme of this research is the creative pedagogical practices developed in the teaching of Portuguese, starting from the restlessness of thinking the school for the XXI century, aligning itself with the needs of a formative and transforming education, and of conscious and attentive citizens of its role personal, social and planetary in society. This thesis has the general objective of evaluating if the pedagogical practice of a Portuguese Language teacher in the final years of Elementary School presents signs of creativity, considering the theoretical framework of the Creative School, Complexity, Literature and Ecoformation, converging to Transdisciplinary Settings. The research is based on an inter and transdisciplinary bias, adding a theoretical-methodological front of the most repercussions. For this to be possible, we performed a quantitative research (VASCONCELOS, 2008), based on the case study procedures (MARTUCCI, 2001). The paper is part of the Complexity Theory (MORIN, 2001); of Transdisciplinarity (NICOLESCU, 2008); of Ecoformation (MORAES, 2004); of Literature (STREET, 2007, 2014). The intention was to realize that these theories allow the emergence of a Creative School from what Torre presents to us (2009, 2013). The methodology is presented as interdisciplinary (MORIN, 1997, 2001, FAZENDA, 2003, 2008, ALBUQUERQUE, 2009). The research was carried out at the Adventist College of Araguaína, State of Tocantins, interspersing a bibliographical survey and field research, which was carried out in the grades 6 through 9 of Elementary School, involving a Portuguese Language teacher who attends a total of 165 students. In the data generation, the VADECRIE was used to evaluate the degree of creative development of educational institutions. Theories include Education, Creative School, Creativity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, Portuguese Language, Pedagogical Practice, Literature, New Studies in Literature, Ecoformation, Theory of Complexity; among others. In this way, it was possible to acquire the theoretical subsidies necessary to work each one of these categories, in order to identify the emergence of a school that promotes an education capable of training people that can interfere in a qualitative way in the worrisome scenario of this XXI century. The results show that creativity in the classroom in the Portuguese Language is a process of teaching that tries to overcome the boundaries of a traditional pedagogical practice rooted in the imaginary of institutions, especially in reading and interpreting classes; that the Literature has an important contribution, notably in the action of a teacher of Portuguese Language; that Creativity is a new way of doing education, connecting knowledge intertwined in the dynamics of social, cultural and ecosystemic.

Keywords: Creative School; Literature; Complexity; Transdisciplinarity; Ecoformation.



## RESUMEN

El tema de esta investigación tiene como objeto las prácticas pedagógicas creativas desarrolladas en la educación portuguesa, partiendo de cuidar pensar en la escuela para el siglo XXI, en consonancia con las necesidades de una educación y de fabricación formativa, y los ciudadanos conscientes y conscientes de su papel personal, social y planetario en la sociedad. Esta tesis tiene como objetivo general de la evaluación de la práctica pedagógica de un profesor de lengua portuguesa de los últimos años de la escuela primaria tiene la creatividad de las pruebas, teniendo en cuenta el marco teórico de la Escuela Creativa de la complejidad, la alfabetización y ecoformación, convergiendo Configuraciones Transdisciplinarias. La investigación se pauta en un sesgo inter y transdisciplinar agregando un frente teórico-metodológico de las más repercuentivas. Para que esto fuera posible realizamos una investigación cuantiqualitativa (VASCONCELOS, 2008), a partir de los procedimientos del Estudio de Caso (MARTUCCI, 2001). El trabajo se inserta en el contexto de la Teoría de la Complejidad (MORIN, 2001); de la Transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2008); de la Ecoformación (MORAES, 2004); de la lectura (STREET, 2007; 2014). La intención fue percibir que esas teorías permiten la emergencia de una Escuela Creativa a partir de lo que nos presenta Torre (2009, 2013). La metodología se presenta como interdisciplinar (MORIN, 1997; 2001; FAZENDA, 2003; 2008; ALBUQUERQUE, 2009). La investigación se llevó a cabo en el Colegio Adventista de Araguaína, Estado de Tocantins, intercalando bibliográfica y de campo de la investigación, que tuvo lugar en los grados 6º a 9º grados de la escuela primaria, que implica un maestro del lenguaje Inglés sirve un total de 165 estudiantes. En la generación de los datos, se utilizó el instrumento de valoración del grado de desarrollo creativo de instituciones educativas, el VADECRIE. Las teorías incluyen Educación, Escuela de Creatividad, creatividad, interdisciplinario, transdisciplinario, portugués, práctica docente, Alfabetización, nuevos estudios de alfabetización, ecoformación, Teoría de la Complejidad; entre otras. De esta forma, fue posible adquirir los subsidios teóricos necesarios para trabajar cada una de esas categorías, buscando identificar la emergencia de una escuela que promueve una educación capaz de formar personas que puedan interferir de forma cualitativa en el escenario preocupante de ese siglo XXI. Los resultados permiten evaluar la creatividad en el aula, en la disciplina de la Lengua Portuguesa, es un proceso de enseñanza que trata de superar los límites de una práctica pedagógica tradicional arraigada en la imaginación de las instituciones, incipalmente en las aula de lectura e interpretación; que la alfabetización tiene una contribución importante, sobre todo en la acción de una profesora de portugués; que la Creatividad se constituye en un nuevo modo de hacer educación, conectando saber entrelazados en la dinámica de lo social, cultural y ecosistémico.

Palabras claves: Escuela Creativa; Lector; Complejidad; Transdisciplinariedad; Ecoformación.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
<b>CAPÍTULO I: A PESQUISA: CONSTRUINDO VEREDAS E PERCORRENDO CAMINHOS</b> .....	35
1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	35
1.1. 1. Pesquisa: Um procedimento feito de escolhas .....	35
1.1.2. Percorrendo Veredas .....	37
1.1.3. ... e construindo caminhos: questões norteadoras e o problema da pesquisa.....	40
1.2. OBJETIVOS .....	43
1.2.1. Objetivo Geral .....	43
1.2.2. Objetivos Específicos .....	43
1.3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	44
1.3.1. Estudo de Caso .....	45
1.3.2. Procedimentos metodológicos: Os Instrumentos da Pesquisa.....	49
1.3.2.1. Cenário e Contexto da Pesquisa .....	49
1.3.2.2. Participantes e colaboradores da Pesquisa .....	56

1.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	59
1.5. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	62
<b>CAPÍTULO II: ESCOLA CRIATIVA, LETRAMENTO E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO TEORIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	63
<b>2.1.1. Escola Criativa.....</b>	<b>63</b>
2.2. CRIATIVIDADE E ESCOLA CRIATIVA: REVISITANDO CONCEITOS.....	65
<b>2.2.1. A construção do conceito de Escola Criativa.....</b>	<b>68</b>
<b>2.2.2. A Escola Criativa e a abrangência dos Estudos de Saturnino de la Torre</b>	<b>74</b>
<b>2.2.3. A Criatividade na Prática Docente .....</b>	<b>78</b>
<b>2.2.4. A Escola Criativa e a Prática Docente .....</b>	<b>80</b>
2.3. A ESCOLA CRIATIVA E SUA INCIDÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	83
<b>2.3.1. RIEC Rede Internacional de Escolas Criativas: Origem .....</b>	<b>84</b>
2.3.1.1. RIEC: Origem .....	84
2.3.1.2. RIEC: Finalidades e Objetivos.....	86
<b>2.3.2. A RIEC no Brasil.....</b>	<b>86</b>
2.3.2.1. A RIEC e suas Escolas Criativas em Santa Catarina.....	87
2.3.2.2. A RIEC e suas Escolas Criativas em Goiás .....	88

2.3.2.3. Escola Criativa em Fortaleza – A Escola Vila construindo um mundo melhor . .....	89
2.3.2.4. A RIEC no estado do Tocantins: A Escola Daniel Batista como um campo de possibilidades criativas.....	92
2.4. LETRAMENTO, OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO (NEL) E A ESCOLA CRIATIVA.....	92
<b>2.4.1. Letramento e os Novos Estudos do Letramento: Breve Histórico - revisitando conceitos.....</b>	<b>95</b>
2.4.1.1. Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos .....	96
2.5. MODELOS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	97
<b>2.5.1. Letramento Autônomo .....</b>	<b>98</b>
<b>2.5.2. Letramento Ideológico .....</b>	<b>101</b>
<b>2.5.3. Eventos de Letramento.....</b>	<b>104</b>
2.6. AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO .....	105
2.7. O PROFESSOR: AGENTE DE LETRAMENTO .....	106
2.8. O PROFESSOR: AGENTE E MEDIADOR DO LETRAMENTO .....	107
2.9. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	107
<b>CAPÍTULO III: COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS TEÓRICAS .....</b>	<b>108</b>
3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	108

3.2. TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS.....	109
<b>3.2.1. Do Paradigma Tradicional ao Emergente: Uma Transição necessária ..</b>	<b>109</b>
3.2.1.1. Paradigma Educacional Tradicional .....	109
3.2.1.2. Paradigma Educacional Emergente .....	111
3.3. A TEORIA DA COMPLEXIDADE .....	112
<b>3.3.1. Princípio Holográfico .....</b>	<b>116</b>
<b>3.3.2. Princípio de Complementaridade dos Opostos.....</b>	<b>117</b>
<b>3.3.3. Princípio da Incerteza .....</b>	<b>117</b>
<b>3.3.4. Princípio da Transdisciplinaridade.....</b>	<b>119</b>
<b>3.3.5. Princípio da Autopoiese .....</b>	<b>120</b>
3.4. FÍSICA QUÂNTICA: FUNDAMENTO PARA A COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE .....	122
3.5. INTERDISCIPLINARIDADE .....	124
3.6. TRANSDISCIPLINARIDADE: PELA NÃO FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	126
<b>3.6.1. Atributos constitutivos da Transdisciplinaridade .....</b>	<b>129</b>
3.7. EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: PONTOS DE REFERÊNCIA E EVOLUÇÃO .....	132

3.8. PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR: DESAFIOS E BUSCAS .....	136
3.9. ECOFORMAÇÃO: CAMINHO NECESSÁRIO PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA .....	140
<b>3.9.1. O Transpessoal e o Transcultural na Ecoformação .....</b>	<b>142</b>
<b>3.9.2. Ecoformação e Criatividade: Por uma Sociedade do Conhecimento e um ser Humanamente Sensível .....</b>	<b>144</b>
3.10. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	147
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO: OS RESULTADOS DA PESQUISA....</b>	<b>148</b>
4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	148
4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	148
4.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	152
<b>4.3.1. Liderança Estimulante e Criativa – indicadores .....</b>	<b>152</b>
<b>4.3.2. Professores Criativos .....</b>	<b>155</b>
<b>4.3.3. Cultura inovadora .....</b>	<b>157</b>
<b>4.3.4. Criatividade como Valor .....</b>	<b>160</b>
<b>4.3.5. Espírito Empreendedor .....</b>	<b>162</b>
<b>4.3.6. Visão Transdisciplinar e Transformadora .....</b>	<b>165</b>
<b>4.3.7. Currículo Polivalente .....</b>	<b>168</b>

<b>4.3.8. Metodologia e Estratégias Criativas</b> .....	171
<b>4.3.9. Avaliação Formadora e Transformadora</b> .....	173
<b>4.3.10. Valores Humanos</b> .....	176
<b>4.4. PERFIL DOS ESTUDANTES DOS 6º AO 9º ANOS DO COLÉGIO ADVENTISTA DE ARAGUAÍNA: UMA ESCOLA COM CARACTERÍSTICAS CRIATIVAS</b> .....	178
<b>4.4.1. Considerações das falas e evidências na Escola</b> .....	184
<b>4.5. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO</b> .....	191
<b>CAPÍTULO V: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA CRIATIVA E DA ECOFORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR - O LETRAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA</b> .....	192
<b>5.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	192
<b>5.2. PERFIL DA PROFESSORA</b> .....	192
<b>5.3. DA ESCOLA CRIATIVA AO LETRAMENTO DO PROFESSOR: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE PORTUGUÊS PROMOTORA DE UM LETRAMENTO IDEOLÓGICO</b> .....	193
<b>5.3.1. O Letramento do Professor</b> .....	194
<b>5.3.2. O Professor e sua Prática Pedagógica: entre o Letramento Autônomo e o Ideológico na sala de aula</b> .....	196
<b>5.4. PRÁTICAS (PEDAGÓGICAS) DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	204

<b>5.4.1. Identificando práticas de letramento nas aulas da Professora de Língua Portuguesa.....</b>	<b>205</b>
5.4.1.1. Aula da 6º ano: Descrição da Aula (2ª feira, dia 06/04/15 - 1º horário) .....	205
5.4.1.2. Aula da 7º ano: Descrição da Aula: (6ª feira, dia 17/04/2015 - 3º horário) .	207
5.4.1.3. Aula do 8º ano: Descrição da Aula: (5ª feira, dia 14/05/2015 - 1º horário) .	210
5.4.1.4. Aula do 9º ano: Descrição da Aula: (5ª feira, dia 21/05/2015 - 4º/5º horário)	212
5.4.1.5. Descrição da Aula de Redação .....	215
<b>5.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS NAS AULAS .....</b>	<b>221</b>
<b>5.5.1. Auto percepção da Docente em relação a sua Prática Criativa .....</b>	<b>225</b>
5.6. CONFRONTANDO DADOS .....	230
5.7. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	245
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS .....</b>	<b>246</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>265</b>
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE .....	266
APÊNDICE B: Roteiro de observação.....	268
APÊNDICE C: Entrevista semi-estruturada 01e 02.....	270
APÊNDICE D: Falas dos alunos (percepção da escola-Características Criativas) .	276
<b>ANEXOS .....</b>	<b>277</b>



ANEXO A: Parametros e indicadores para valorar o desenvolvimento Criativo de instituições criativas .....	278
ANEXO B: Questionário Vadecrie aplicado aos pais, aos professores do ensino fundamental e aos gestores do Colégio Adventista de Araguaína-TO.....	279
ANEXO C: Questionário de autopercepção como docente criativo (VADECRIE) ...	284
ANEXO D: Questionário de autopercepção como docente criativo (VADECRIE) Percepção Criativa docente .....	286

## INTRODUÇÃO

Considerando a emergência de uma sociedade marcadamente utilitarista, quando as relações interpessoais, em todas as esferas, sustentam-se de forma volátil devido, dentre outros motivos, aos avanços tecnológicos que se desenvolvem numa velocidade quase imperceptível, tornando o “hoje” em “ontem” sem que sequer tenhamos noção do que ocorre. Essa situação reflete-se na vida de todos nós, com resultados imprevisíveis, atuando com mais intensidade nas subjetividades, tanto individual quanto social, numa dialética em que os construtos que servem de sustentação ideológica nos levam a questionarmos se temos a noção real do rumo que estamos tomando.

Nesse sentido, e tendo em vista questões educacionais que se entrelaçam na dinâmica de uma conjuntura atual, social, filosófica e antropológicamente complexa, em que as teorizações já não dão conta de atender às expectativas humanas, desenvolvemos uma pesquisa que busca justamente refletir acerca dessas “emergências”, na tentativa de entender alguns “porquês”, “para que” e “como”, da prática pedagógica e educativa de uma Professora que leciona num colégio particular, de cunho religioso, situado na cidade de Araguaína, Tocantins. O intuito é perceber se em suas ações na sala de aula a docente estabelece conexões metateóricas em que a Criatividade, a Transdisciplinaridade e a Ecoformação, em responsividade com o Letramento (ou os Novos Estudos do Letramento - NEL), apresentam características ou indícios de uma Escola Criativa<sup>1</sup>.

A investigação, uma pesquisa qualitativa e quantitativa, simultaneamente, realizou-se como desenvolvimento de uma Tese de Doutorado, defendida agora em 2017, no Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL – da Universidade Federal do Tocantins, UFT. Trata-se, pois, de um trabalho empírico, que materializou um diálogo com uma frente teórica ampla, cujo resultado descrevemos, discutimos e analisamos ao longo do texto que ora apresentamos. Dessa forma, a complexidade e sua abrangência teórica formam um construto com forte conotação Inter e Transdisciplinar, reproduzidas na dinâmica do que Saturnino de La Torre, no conjunto de sua obra, nomeia como “Escola Criativa”.

---

<sup>1</sup> Dependendo da relevância que as categorias de análise assumem no transcórer da escrita, utilizamos maiúscula ou minúscula na escrita.

Essa “Escola Criativa” é um novo e valoroso modelo conceitual pelo qual o ensino e a aprendizagem apresentam-se como uma epistemologia cognitiva, convergindo a para a transdisciplinaridade, a ecoformação e a ética planetária. Segundo La Torre (2009), não podemos continuar educando com modelos baseados em currículos instrutivos do século passado, desconsiderando as pessoas, suas subjetividades, axiologias, atitudes e responsabilidades. Afinal, uma educação criativa, transdisciplinar e ecoformadora, apresentam-se como uma realidade, articulados aos conhecimentos científicos, a partir do momento em que apreciamos valores humanos, sociais, éticos e estéticos no contexto sociocultural no qual atuamos.

Argumentando acerca do cenário teórico-prático do que seria uma Escola Criativa do século XXI, Torre e Zwierewicz (2009) entendem que essa é uma escola que deve preparar a partir da vida e para a vida, partindo das problemáticas reais mais do que de temas justapostos, priorizando o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e planetária. É, pois, segundo esses autores, uma Escola interessada em formar pessoas resilientes, socialmente empreendedoras e criativas, capazes de transformar as situações adversas em oportunidades para o bem-estar local e universal.

Essa “Escola Criativa” assume uma visão ecossistêmica e transdisciplinar, conscientizando e demarcando o tipo de educação que se busca. Uma educação em que as potencialidades da criatividade farão toda diferença, em contraponto à educação pautada nos contornos do paradigma tradicional, resgatando, reconhecendo e promovendo potenciais inovadores em valores humanos. Ademais, essa educação é possível porque a escola onde ela se dissemina, prioriza uma pedagogia de projetos criativos e ecoformadores. Para Torre (2009), o diferencial destes projetos não está na temática, que pode mesmo ter um aspecto eminentemente curricular, mas na abordagem e no fato de significarem um passo em direção à outra maneira de educar, contribuindo para uma prática educativa inovadora e criativa, articulada à promoção do bem-estar pessoal, social e planetário.

Considerando que um dos imperativos dos sistemas de ensino, não somente no Brasil, mas em países dos continentes europeu e americano, é educar para uma vida planetária, isto é, promover formas de intervenção numa realidade em que o “ter” se sobrepõe ao “ser”, nossa pesquisa, nesse sentido, se justifica. Isso porque a

Tese que defendemos se insere no contexto da Complexidade como fundamento da consecução de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar (MORIN, 2001) e Sensível (BORTONI RICARDO, 2014). O intuito é verificar como essas teorias permitem a emergência de uma Escola Criativa a partir do que nos apresenta Torre (2009; 2013).

A metodologia que permitiu a realização do trabalho se configura como interdisciplinar (MORAN, 2001; FAZENDA, 2003; 2008; ALBUQUERQUE, 2009), abrangendo pesquisa quantiqualitativa e Estudo de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; VASCONCELOS, 2008). Levantamento bibliográfico, ou seja, estudos teóricos e também pesquisa de campo, constituem procedimentos metodológicos que possibilitaram um diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade na concepção de Edgar Morin e Basarad Nicolescu. A pesquisa realizou-se no Colégio Adventista de Araguaína, estado do Tocantins. O trabalho de campo, iniciado em Fevereiro de 2015 foi concluído em Maio de 2016, e se desenvolveu nas classes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, ou seja, segundo ciclo, envolvendo uma Professora de Língua Portuguesa que atende um total de 165 alunos.

Em nossa pesquisa trabalhamos com a premissa de que o Professor de Língua Portuguesa, ao promover um ensino no contexto da Complexidade, realiza uma Prática Pedagógica que tende para a Transdisciplinaridade, promovendo uma educação que se aproxima dos princípios da “Escola Criativa”, tendo em vista essa categoria epistemológica a partir do que nos apresenta Saturnino de la Torre. Ressaltamos ainda, que o estudo realizado abrange uma frente teórica vasta e faz uso de múltiplas categorias de análise, mas a ênfase está nas concepções teóricas do Instrumento de Valoração do Desenvolvimento Criativo das Instituições Educativas - Vadecrie, que perpassa toda a descrição e análise dos dados.

Nessa perspectiva, trabalhamos os conceitos de Educação, Escola Criativa, Criatividade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa, Prática Pedagógica, Letramento, Subjetividade, Ecoformação, Complexidade, dentre outros, possibilitando os subsídios teóricos necessários para trabalhar cada uma dessas categorias, no âmbito de uma escola que promova uma educação capaz de formar pessoas que possam interferir positivamente no cenário preocupante deste século XXI.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa situa-se como quantiquantitativa mediante um Estudo de Caso. Segundo Martucci (2001), a abordagem qualitativa de pesquisa aciona alguns pressupostos envolvendo a natureza da sociedade humana, abrangendo as ciências sociais, explicitando a compreensão teórica e metodológica de seus diferentes tipos de estudo. Para Vasconcelos (2008), enquanto promotora de novos conhecimentos, a pesquisa deve ser considerada não somente qualitativa, mas quantiquantitativa, uma vez que aciona os dois aspectos, numa abordagem interdisciplinar.

Enquanto modalidade de pesquisa, o estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), pode ser conceituado como uma metodologia com a escolha de um objeto de estudo abordando casos individuais. Segundo Lima et al (2012, p. 384), o estudo de caso “[...] Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. Para Yin (2001), o estudo de caso compreende uma pesquisa empírica. Concebe, ademais, uma metodologia abrangente, com um planejamento consistente, e rigor nas coletas e análise dos dados. “Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa”, conforme Lima et al (2012, p. 385).

Para definir e conceituar “Escola Criativa”, recorreremos a teóricos que transitam nesse cenário epistemológico, com destaque para Saturnino de la Torre, a partir dos estudos promovidos mediante os trabalhos realizados na Rede Internacional das Escolas Criativas RIEC<sup>2</sup>. De acordo com Torre (2009), a Escola Criativa se movimenta numa perspectiva diferenciada, a partir das contribuições da RIEC. Para esse autor, a ótica criativa vai muito além da visão individual, sinalizando uma perspectiva organizativa comunitária, social e autopoietica.

Nesse sentido, Torre (2008), amplia suas argumentações afirmando que a criatividade no âmbito da educação escolar está além dos potenciais individuais, buscando o coletivo. Em outro momento, Torre (2005), adverte que a criatividade só tem sentido quando vista como propulsora de transformação naquilo e, ou mesmo naquele no qual se faz presente, isto é, a sua grande contribuição é se voltar para o social. Não obstante, “[...] na criatividade não basta saber ou saber fazer; é

---

<sup>2</sup> Segundo Sousa e Silva (2015, p. 119), tendo como base os referenciais de transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, a RIEC estimula a participação de professores experientes e sem experiência na docência, visando construir coletivamente e colaborativamente propostas educativas inovadoras e criativas.

necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social” (TORRE, 2005, p. 12). Dessa forma, a criatividade não é um estado, mas um processo que, segundo o autor, se propaga em quatro etapas: 1) consciência do que é essa criatividade; 2) contextualização e problematização; 3) polinização da criatividade pela inovação curricular; e 4) expressão, comunicação, avaliação da criatividade, atuando na perspectiva de uma escola criativa que vise ao social em todas as suas dimensões.

Partindo de tais premissas, é possível percebermos que a criatividade na sala de aula é um processo que vai muito além de uma prática pedagógica tradicionalmente arraigada no imaginário das instituições. É, pois, uma nova forma de fazer educação, valorizando e promovendo uma formação além das práticas tradicionais, numa perspectiva transdisciplinar, conectando saberes entrelaçados na dinâmica do social, cultural e ecossistêmico. Logo, para que tenhamos escolas criativas precisamos avançar além da criatividade na sala de aula, promovendo ações catalizadoras do ser, sentir e fazer, numa ação coletiva e harmônica, estabelecendo ações formativas das subjetividades individuais e sociais, promovendo uma sociedade sustentável que possa enfrentar e vencer os desafios de uma mundialização que tende a valorizar o ter em detrimento do ser.

No tocante à Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade, Santos (2008) dimensiona sua incidência em consequência do avanço do conhecimento e do desafio que a sociedade globalizada coloca para o século XXI, percebendo que seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos (DESCARTES, 1973), de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades, pressupondo outras formas de pensar os problemas contemporâneos, tendo em vista os ensinamentos de Morin (1998; 2001). Para Santos (2008), a fragmentação do conhecimento se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, configurando o modo de ser e pensar a partir das relações intersubjetivas. Ademais, a Teoria da Complexidade (MORIN, 2001) e da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008), ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização.

Portanto, e segundo Santos (2008), a Complexidade e a Transdisciplinaridade são correntes teóricas que se encontram ainda em fase de construção, porém, já se observa um expressivo número de educadores que recorrem a seus conceitos, como

também se observam núcleos de docentes pesquisadores nas universidades começando a se organizar nos níveis local e nacional. Não obstante, Santos (2008) argumentando acerca do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade em Edgar Morin, estabelecendo conexões com a teoria transdisciplinar de Basarab Nicolescu (2008; 2009), partindo do pressuposto de que a atual estrutura educacional, sedimentada com base em princípios seculares, vem contribuindo decisivamente para que os professores exerçam uma prática docente insuficiente para uma efetiva compreensão do conhecimento, contribuindo para que muitas vezes suas respostas não satisfaçam as indagações dos alunos, tais como: “por que tenho que aprender isso?”

Segundo Morin (2001), a Complexidade nos convida e convoca para uma notável reforma do pensamento, semelhante àquela produzida nos padrões paradigmáticos copernicano. Com efeito, para Morin (2001), o Pensamento Complexo gravita em torno de três desafios: 1) a relação entre a ordem, a desordem e a organização; 2) a questão da separabilidade ou a distinção entre separabilidade e não-separação; 3) e o problema da lógica, de onde podem ser identificadas as três vertentes do Pensamento Complexo. “Discutir sem dividir”, a palavra *complexus* retira daí seu primeiro sentido, ou seja, “o que é tecido junto”. Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma pra além de suas partes (MORIN, 2001, p. 4).

A segunda linha fundamental, identificada por Morin (2001), é a imprevisibilidade. Para esse autor, um pensamento complexo deve ser capaz de não somente reorganizar, mas de criar uma postura em relação à incerteza. Isso porque as ciências físicas, que descobriram a incerteza, encontraram estratégias para lidar com ela, utilizando a estatística, por exemplo. A eletrônica permite alcançar resultados de grande precisão, em termos de conhecimento desse mundo flutuante. O pensamento capaz de lidar com a incerteza existe no domínio das ciências, mas não nos âmbitos social, econômico, psicológico e histórico.

É ainda de Morin (2001) a premissa de que o terceiro ponto é a oposição da racionalização fechada à racionalidade aberta. A primeira pensa que é a razão que está a serviço da lógica, enquanto a segunda imagina o inverso. Racionalizar, segundo Morin, significa acreditar que, se um determinado sistema é coerente é eficaz e por isso não precisa de ser verificado, pois “[...] Vivemos sob o império de

ideias racionalizadoras, que não conseguem se dar conta do que acontece e privilegiam os sistemas fechados, coerentes e consistentes (MORIN, 2001, p. 6).

Sendo assim, a ciência econômica e a matemática são exemplos de racionalização fechadas, camuflando a percepção das paixões, a vida, a carne dos seres humanos. Por isso, é incapaz de fazer previsões quando surgem eventos inesperados. A Transdisciplinaridade, nessa perspectiva, é uma nova forma de intervenção sistêmica em relação aos modelos de educação para o século XXI, além da Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e da Pluridisciplinaridade, sendo eixos de um mesmo arco e agregando os aspectos convergentes da Ecoformação e dos Letramentos.

Essa configuração epistemológica aciona sujeitos e subjetividades mediante os aportes que interagem no e com o universo, promovendo uma educação criativa, uma vez que esse mesmo universo se constituiu como um organismo vivo de engendramentos superiores. Nessa perspectiva, a propriedade que emerge diz respeito à informação e aos conhecimentos a serem gerados, promovendo uma educação, numa conexão entre as partes e o todo, o que é fundamental quando se busca alternativas de intervenção para que as pessoas se humanizem a partir da educação.

Isso porque acreditamos, assim como Almeida, Sousa e Araujo (2016), que é no âmbito das relações entre subjetividade individual (Professores) e social (Instituições de Ensino), que evoluímos de um sistema educativo a outro, de modo estreitamente interconectado que se constrói a partir do conhecimento historicamente adquirido que as escolas proporcionam. Afinal, é na trama das configurações intersubjetivas que os autores citados percebem que o universo e sua extraordinária coerência possibilitam ao homem desvendar, dentre outras descobertas, a imperiosa necessidade de estabelecer o diálogo necessário para a continuidade da vida em todas as suas possibilidades.

Dito isso, retomamos os objetivos da RIEC e de seus membros, dentre os quais destacamos Saturnino de la Torre, João Henrique Suanno, Marilza Vanessa Rosa Suanno e Maria José de Pinho, entendendo que é necessário lançarmos um olhar criativo que nos permita perceber cada uma das singularidades de nossas crianças, adolescente e jovens, fazendo de nossa prática docente uma forma de reforço e de sensibilização no que tange à identificação das potencialidades de cada um. Ademais, acreditamos que essa visão, Transdisciplinar, Criativa e



Ecoformadora, permite a não segmentação do conhecimento, mas sim a possibilidade de criarmos e vivenciarmos mecanismos que venham garantir uma educação e um desenvolvimento sustentável, que possa intervir positivamente na conservação e preservação da vida terrena.

Nessa perspectiva, e considerando a imperiosa necessidade de se “Educar na Criatividade”, Torre e Violant (2010) partem do pressuposto de que essa ação se materializa, inicialmente, quando preparamos alunos e alunas para viver em uma sociedade democrática e plural, na qual a convivência entre culturas e crenças diferentes seja uma realidade. Aqui aspectos como alteridade, atitudes transdisciplinares, entusiasmo, alegria, satisfação, empenho, boa vontade, aceitação das diferenças, tudo isso no âmbito da Teoria da Complexidade, contribuem para a disseminação de valores, liberdade e autonomia diante da incerteza. Nesse sentido, e ao vivenciarmos e praticarmos a complexidade, a flexibilidade cognitiva e mental e a originalidade, seremos úteis aos nossos “outros” (ALMEIDA, 2015), permitindo-lhes trilhar as veredas de seu próprio viver.

Para tanto, indagamos, buscando compreender, **como se caracterizam as práticas pedagógicas e de letramento de uma professora de Língua Portuguesa e até que ponto sua prática permite considerá-la na perspectiva de uma Educação Transdisciplinar.** Partindo dessas premissas, nossa pesquisa tem como principal objetivo, avaliar se a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta indícios de criatividade, considerando o arcabouço teórico da Escola Criativa, da Teoria da Complexidade, do Letramento e da Ecoformação, convergindo para Configurações Transdisciplinares.

Para isso, delimitamos os seguintes objetivos específicos: 1) Utilizar indicadores do instrumento Vadecrie para avaliação e evidências das características de uma Escola Criativa na percepção dos gestores, pais e docentes das classes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental; 2) Conhecer a percepção e o perfil dos estudantes dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína sobre o Colégio Adventista, identificando sua relação com a escola Criativa. 3) Descrever as práticas pedagógicas e de letramento da Professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína, identificando indícios de criatividade na percepção da professora e dos alunos; 4) Analisar e correlacionar os aspectos criativos presentes na escola com os novos estudos do letramento, para identificar

se a prática pedagógica da Professora de Língua Portuguesa apresenta indícios da transdisciplinaridade; 5) Perceber e identificar se há práticas ecoformadoras no Colégio Adventista de Araguaína e suas contribuições para uma prática pedagógica transdisciplinar do Professor de Língua Portuguesa.

Assim, o arcabouço teórico anteriormente delineado sustenta a Tese, qual seja: **“As práticas pedagógicas de uma Professora de Língua Portuguesa, aliada ao Letramento e à Teoria da Complexidade, permitem identificar configurações Transdisciplinares no âmbito da Escola Criativa”**. A seguir, apresentamos a disposição do texto e sua estrutura, composto por introdução, cinco capítulos e mais as considerações (in) conclusivas.

No primeiro capítulo intitulado **“A Pesquisa: Construindo Veredas e Percorrendo Caminhos”** descrevemos o arcabouço de sustentação de nossa pesquisa que se efetivou por meio de múltiplos aportes. O objetivo é delimitar a realização da pesquisa, suas fases e procedimentos, delineando e descrevendo cada etapa e cada caminho percorridos que permitiram a escrita de uma Tese na perspectiva conceitual da “Escola Criativa”. A pesquisa versa sobre uma Educação que, em consonância com a Ecoformação, a Complexidade, a Interdisciplinaridade, a Transdisciplinaridade e também os Novos Estudos do Letramento, possibilitaram identificar as contribuições da **Escola Criativa e da Ecoformação** para uma prática pedagógica capaz de formar pessoas para uma vida além das fronteiras da intolerância e do individualismo.

O capítulo segundo, que tem como título: **“Escola Criativa, Letramento e Transdisciplinaridade como Teorias Orientadoras da Pesquisa”**, é a primeira parte da frente teórica que alimenta a pesquisa, enfatizando a Escola Criativa, o Letramento e a Transdisciplinaridade, formando um construto Interdisciplinar e Epistemológico das categorias de análise. O intuito foi situar o leitor na complexa dinâmica teórica de sustentação da Tese, que busca identificar que **“As práticas pedagógicas do Professor de Língua Portuguesa, aliadas aos Novos Estudos do Letramento, permitem identificar as configurações de uma Escola Criativa na perspectiva teórica de Saturnino de la Torre”**.

No terceiro capítulo, nomeado como **“Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: Por uma Educação sem fronteiras teóricas”**, apresentamos outras frentes teóricas que nos ajudou na produção da Tese, além das delineadas no capítulo segundo. Sendo assim e em diálogo com um corpo

teórico dos mais representativos, argumentamos convincentemente acerca da Teoria da Complexidade, na Ecoformação e Educação Transdisciplinar. O objetivo foi revelar como essas teorias dialogam entre si, considerando a representatividade de cada uma delas no cenário educacional do século XXI e, em particular, a Escola Criativa e a Prática Pedagógica Transdisciplinar.

Já o capítulo quatro trata, num primeiro momento, das **“Análises e Discussões dos Resultados da Pesquisa”**. Aqui sedimentamos a aplicações do questionário originado do instrumento Vadecrie, buscando, ademais, responder às seguintes perguntas de pesquisa: “Quais as características de uma Escola Criativa e como é possível identificar sua configuração? Qual o perfil dos estudantes dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína? O objetivo, portanto, foi identificar a relação dos estudantes dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína com a Escola Criativa”.

O capítulo V apresenta a segunda parte da descrição e análise dos dados da pesquisa, denominado **“Contribuições da Escola Criativa e da Ecoformação para uma Prática Pedagógica Transdisciplinar - O Letramento do Professor de Língua Portuguesa em Perspectiva”**, a pesquisa versa acerca de uma Educação que, em consonância com o pensamento da Ecoformação, a Complexidade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade, bem como os Novos Estudos do Letramento, possibilita identificar as contribuições da Escola Criativa, da Ecoformação e dos Novos Estudos do Letramento para uma prática pedagógica capaz de formar pessoas para uma vida repleta de significados.

Nesse sentido, e tendo em vista toda a complexidade de uma frente teórica interdisciplinar, cujas categorias de análise (letramento, criatividade, inter e transdisciplinaridade, ecoformação e escola criativa) se interpõem sem perder de vista uma interconexão que converge para a transdisciplinaridade, a Escola Criativa, dentre outros atributos, articula a sustentabilidade além da concepção de “jargão” que esta palavra assume. É, pois, um “Conceito de Escola” que incorpora em sua dinâmica processual, estudantes, professores e comunidade, envolvendo todos nas ações que levam à mudança pretendida, construída a partir da ocupação de todos os espaços necessários. Nessa dinâmica, a criatividade na educação se revela na “Sustentabilidade” que agrega trabalho em equipe, numa aderência entre espaço físico e humano, gerando e sendo gerada num ambiente ambivalente, convergindo

para uma “Lógica do Terceiro Incluído”, parafrestando a teoria de Lupasco<sup>3</sup> presente nos estudos de Nicolescu (2008).

Portanto, e retomando o pensamento de Saturnino de Torre (2008), entendemos que a criatividade se expande além das fronteiras da sala de aula e dos muros da escola, abrangendo a comunidade e seu entorno, (re)produzindo e propagando conhecimento, promovendo aprendizagem, desenvolvendo estímulos e bloqueios à estagnação do ensino estanque e repetitivo. Assim, a criatividade no meio escolar assume o contorno de um programa que considera a criatividade pautada em métodos, técnicas e campo de aplicação, entre outros aspectos relevantes. Ademais, a criatividade na escola permite obtenção de conhecimentos fundamentais que levam à capacitação de todos que se encontram envolvidos com a Educação, buscando a formação integral das pessoas, em todas as suas aptidões e atitudes, desde o Letramento até a Transdisciplinaridade. É uma Educação que, dentre outras possibilidades, desperta e valoriza a criatividade, não permitindo nenhuma forma de alienação, subjugação e opressão.

---

<sup>3</sup> Segundo Bento Lima (1999), Stéphane Lupasco (nascido Ștefan Lupașcu: 11 de Agosto de 1900 – 7 de Outubro de 1988) foi um filósofo romeno que desenvolveu uma lógica não-aristotélica, uma “Lógica do Terceiro Incluído”. Em 1946, Lupasco foi nomeado Pesquisador Assistente no Centre National de la Recherche Scientifique, um posto que foi obrigado a abandonar devido à inabilidade do Centro em decidir a qual Seção Científica seu trabalho correspondia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso: 21-jun-2017.

## CAPÍTULO I

### A PESQUISA: CONSTRUINDO VEREDAS E PERCORRENDO CAMINHOS

#### 1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo constitui-se como arcabouço teórico-metodológico de um trabalho acadêmico-investigativo que se efetivou mediante diferentes aportes. O intuito é apresentar a pesquisa, suas fases e procedimentos, delineando e descrevendo as etapas e os caminhos percorridos que permitiram a concretude de uma Tese na macro área do conhecimento Escola Criativa. A pesquisa versa acerca de uma Educação que se requer transdisciplinar, a partir do que estabelece a RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas, o Letramento, a Teoria da Complexidade, a Transdisciplinaridade e a Ecoformação, identificando, na prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, as configurações transdisciplinares de uma escola criativa na perspectiva de Saturnino de la Torre.

##### 1.1.1. Pesquisa: Um procedimento feito de escolhas

A vida de todo ser humano é um processo, e tudo que somos é resultado de nossas escolhas e, guardadas as devidas proporções, com a pesquisa não é diferente. Cabe afirmar que ao delimitarmos métodos, selecionarmos procedimentos e promovermos técnicas para realização de um trabalho no âmbito acadêmico-investigativo, estamos fazendo escolhas que irão determinar o teor dos resultados pretendidos. Sendo assim, torna-se imprescindível que tenhamos clareza acerca do “como fazer”, numa relação sistêmica, com “o que fazer” e “por que fazer”, para que possamos amenizar os percalços que inevitavelmente surgem, e foi assim que procedemos, conforme delineamos a seguir.

Para apresentarmos os desígnios e, conseqüentemente, delineararmos como surgiu a escolha do tema da pesquisa que aqui relatamos, é importante retrocedermos um pouco no tempo, ou seja, retomarmos brevemente nossa inserção na academia, preferencialmente quando ingressamos para fazer o Mestrado. Iniciamos afirmando que a principal motivação e o anseio de realizar esta pesquisa manifestaram-se quando estávamos cursando o mestrado em Letras, mediante um trabalho que versou sobre as práticas e eventos de letramento digital e formação

continuada de professores do Plano Nacional de Formação de Professores PARFOR, da Universidade Federal do Tocantins UFT campus de Araguaína.

Não obstante, quando da aprovação na seleção do doutorado, apresentamos um projeto de pesquisa cujo objeto abarcava um estudo acerca da relação das práticas de letramento e os gêneros textuais no contexto da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, permanecendo dessa forma, na Linha de Pesquisa 3 - Práticas discursivas no contexto de formação. Nossa pretensão era identificar a didatização dos gêneros textuais como aporte para práticas de letramento capazes de desenvolver nos alunos ações discursivas nos diferentes domínios e práticas sociais.

Porém, após intervenção da minha orientadora, optamos por uma mudança de foco, escolhendo como objeto do estudo a “Escola Criativa”. A mudança e, conseqüentemente a escolha pela Escola Criativa, deu-se ancorada nas experiências da Professora Maria José de Pinho, que é também coordenadora da pesquisa, uma vez que ela vem estudando a temática em parceria com uma equipe de pesquisadores internacionais, tendo à frente os trabalhos expressivos de Saturnino de La Torre<sup>4</sup>.

A escolha também foi motivada pelas nossas vivências e inquietações adquiridas na nossa prática docente, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, notadamente nas aulas de gramática e produção textual, isto é, de letramento. Assim, a decisão surgiu a partir da percepção do não envolvimento, por parte dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita, e também por observar que, quando eles realizavam as produções escritas, apresentavam fragilidades quanto à estrutura, contextualização e uso inadequado das variantes linguísticas, contribuindo para um letramento que não se efetiva satisfatoriamente.

Com efeito, ao escolhermos a “Escola Criativa” como tema de um estudo mais amplo visando à complexa elaboração desta Tese de doutorado, cuidamos de nos certificar acerca de alguns pressupostos que devemos priorizar. Primeiramente, a convicção de que precisamos estabelecer claramente nosso intuito, tornando claro o que pretendemos e que tal caminhada é possível. Para tanto, urge que cada passo seja dado conscientemente, e que a clareza de nossas ideias possa contribuir para

---

<sup>4</sup> No âmbito da realidade do Brasil, o estudo dessa equipe de pesquisadores busca reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI. O grupo está vinculado à Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI RIEC, cujo objetivo principal é reconhecer, analisar e difundir o potencial inovador e criativo de escolas dos Estado do Tocantins e de Goiás.

que as argumentações não sejam apenas convincentes, mas tecidas com ética, zelo e responsabilidade. Afinal, a ética é um construto social e, como qualquer outro, deve ser incorporada nas atividades acadêmicas.

Segundo Almeida (2015), uma pesquisa realiza-se sempre de forma colaborativa, quando os agentes envolvidos atuam em parceria, o que os credenciam à condição de coautores de um trabalho que se desenvolve mediante múltiplos olhares. Para Cavalcanti (2006), pesquisar é um compromisso político e, por isso, encontra-se entrelaçado com questões éticas, pois as ações e respostas são de todos os participantes e essa autora reconhece que a ética presente na modernidade é vista como antropocêntrica e individualista devido, em parte, a uma visão estreitamente subjetiva. Porém, a ética proposta por Cavalcanti (2006) não é antropocêntrica nem individualista, mas uma responsabilidade para o futuro. É uma ética repleta de aspectos intersubjetivos, em que “o outro” assume relevância, evidenciando a importância de um comportamento ético nos trabalhos de pesquisa em educação.

### **1.1.2. Percorrendo Veredas...**

O ato de pesquisar se efetiva mediante escolhas. Estas, por conseguinte, para sua concretude, devem ocorrer e se desenvolver por veredas e caminhos trilhados de forma consciente, com uma antevisão do que pode ou não ser viável. Em consulta junto à Delegacia Regional de Ensino de Araguaína - DREA acerca de uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental, sendo uma escola destaque pelo trabalho desenvolvido em equipe e projetos de sucesso no âmbito escolar e na área de língua portuguesa.

As escolas indicadas foram o Colégio Estadual Guilherme Dourado, o Pré Universitário de Araguaína, o Colégio Estadual Modelo; e duas escolas particulares que se destacam como o Colégio Santa Cruz e o Colégio Adventista de Araguaína. Em conversa com a coordenação do Colégio Estadual Guilherme Dourado como destaque e referência no ensino da língua portuguesa, percebemos de antemão que não seria possível, pois, das quatro professoras de língua portuguesa, duas estavam saindo de licença naquele mês e uma outra estava aguardando afastamento por problemas de saúde, além de que a escola aguardava a nomeação de um novo gestor.

Em contato com o Colégio Modelo, a coordenação nos informou que já havia duas pesquisadoras do Profletras/UFT trabalhando com as turmas finais do ensino fundamental, e, por fim, estabelecemos contato com a direção do Pré Universitário e do Adventista para apresentação da proposta de pesquisa, ambos foram receptivos nos agendamentos e, a princípio não acusaram problemas antecipadamente.

Em seguida visitamos “in loco” as duas escolas de Ensino Fundamental instaladas na cidade de Araguaína, Tocantins, sendo uma pública e a outra particular, o Colégio Pré Universitário de Araguaína e o Colégio Adventista de Araguaína, respectivamente.

A escolha dessas escolas ocorreu também após conversas informais com pais e alunos, e foi motivada pelas referências em práticas educativas criativas e desenvolvimento de projetos sociais e ambientais junto à comunidade araguainense. Em específico, a escolha da escola pública deu-se também pelo resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme pode ser observado na tabela 1. A cor verde representa que a escola alcançou as metas previstas para o respectivo período.

**Tabela 01 – IDEB - Metas projetadas para as escolas**

8ª série / 9º ano															
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
ASSISTENCIA SOCIAL PENTECOSTAL DE ARAGUAINA -ASPA					4,2	3,4					4,4	4,7	4,9	5,2	
CAIC JORGE HUMBERTO CAMARGO	2,8	3,7	3,5	3,2	3,4	4,1	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9	
COL EST ADOLFO BEZERRA DE MENEZES	3,5	3,1	3,2	3,6		3,1	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	
COL EST GUILHERME DOURADO	3,9	3,5	4,5	4,0	3,6	4,0	3,9	4,0	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8	
COL EST PROFª SILVANDIRA SOUSA LIMA	3,1	3,6	1,1	3,4	2,9	3,3	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1	
COL EST RUI BARBOSA	3,7	3,4	3,9	4,0	3,8	3,8	3,7	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	
COL PRE UNIVERSITARIO DE ARAGUAINA	3,9	3,6	4,4	5,3	4,8	5,1	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8	
COLEGIO DE APLICACAO	4,0	4,1	3,8	4,1	4,1	3,4	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	
COLEGIO EST ADEMAR VICENTE FERREIRA SOBRINHO	3,1	3,3	2,8	3,2	2,9	3,7	3,1	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1	
COLEGIO EST HENRIQUE C AMORIM		3,6	4,0	3,2	3,7	2,9		3,7	3,9	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3	
COLEGIO ESTADUAL CAMPOS BRASIL	3,5	3,5	4,2	3,4	2,7	4,1	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	
COLEGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA	3,4	2,7	3,6	3,1	3,0	3,5	3,4	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	
ESC EST FRANCISCO MAXIMO DE SOUSA	3,6	3,9	4,0	4,0	3,5	3,3	3,6	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	
ESC EST GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL DEP FED JOSE ALVES DE ASSIS	3,6	3,6	4,2	4,0	4,0	**	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6	
ESC EST JOAO GUILHERME LEITE KUNZE	4,0	4,0	4,0	4,1	3,7	3,8	4,0	4,1	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	
ESC EST JORGE AMIADO	3,0	2,8	3,2	3,6	2,6	2,9	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1	
ESC EST MAL RONDON	3,7	3,7	4,5	4,4	3,4	3,2	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6	
ESC EST MANOEL GOMES DA CUNHA		3,0			3,6	3,0		3,1	3,3	3,6	4,0	4,2	4,5	4,7	
ESC EST MODELO	3,6	3,7	4,9	4,2	4,5	3,6	3,6	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	
ESC EST NORTE GOIANO	3,7	3,9	4,0	3,8	3,3	3,2	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6	
ESC EST WELDER MARIA DE ABREU SALES	3,2	3,4	3,6	3,9	3,6	4,4	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	
ESC PAROQUIAL LUIZ AUGUSTO	3,8	3,8	4,5	4,8	4,4	4,9	3,9	4,0	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8	
ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL SANCHIA FERREIRA		3,8	3,9	3,4	3,7	4,1		3,9	4,1	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5	
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ALFREDO NASSER	3,5	3,2	3,6	3,6	3,0	3,7	3,5	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5	
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOAO ALVES BATISTA	4,5	4,4	4,7	3,7	3,8	2,8	4,5	4,7	4,9	5,3	5,7	5,9	6,1	6,4	
ESCOLA ESTADUAL VILA NOVA	3,4	3,5	3,3	3,9	3,9	3,9	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,5	

Fonte: INEP



Com efeito, tão logo iniciamos os trabalhos no Colégio Pré Universitário de Araguaína, percebemos que ao trilhar esse caminho, estaríamos propensos a percalços que poderiam comprometer o trabalho final. Isso porque a conjuntura atual que vivenciamos no Brasil, principalmente em relação ao sistema de ensino e suas idiossincrasias, favorecem períodos prolongados de estado de greve, o que nos levou a definir como escola campo, a segunda alternativa das escolas visitadas. Nesse sentido, caminhamos por outra vereda, trilhada em uma escola particular. Então, elegemos o “Colégio Adventista de Araguaína” como *lócus* da pesquisa iniciada em 2014 estendendo-se até 2016, efetivada nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A disciplina escolhida foi “Língua Portuguesa”, e os participantes foram os estudantes e uma Professora que leciona essa disciplina.

A pesquisa está circunscrita no âmbito da abordagem qualitativa e quantitativa respectivamente, e nossa caminhada efetivou-se pelos aportes do estudo de caso enquanto método investigativo. Por se tratar de um trabalho que envolve diferentes cenários num contexto marcado pela complexidade, e que envolve a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, a ênfase se deu por isso, nas relações intersubjetivas, quando alunos e professora estabelecem um pacto visando a uma aprendizagem que se efetiva nos pressupostos a partir de configurações transdisciplinares.

A pesquisa, ao estabelecer um diálogo entre Escola Criativa, Letramento, Transdisciplinaridade, Ecoformação e Complexidade, permitiu percebermos que as potencialidades do professor, na sala de aula, constituem-se como elementos catalizadores de uma prática pedagógica, imbricando-se para uma Escola que se requer Criativa. Afinal a educação é um ato político e social efetivado por pessoas com suas contradições, e, como tal, deve ser estudada não livre de uma criticidade inerente à prática educativa, conforme nos ensina Paulo Freire no conjunto de sua obra.

Segundo Freire (1996), na prática pedagógica, pesquisa e ensino são indissociáveis, pois não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, tornando-se mesmo uma relação dialética. Para Moura (2015), pesquisas em sala de aula, tal qual esta que aqui relatamos, coadunam-se com tal visão, uma vez que, ao se deparar com as dificuldades inerentes à docência, o professor precisa encontrar alternativas visando a um resultado satisfatório, e não poderá fazê-lo de modo assistemático. De acordo com essa autora, os benefícios da pesquisa acerca do

processo de ensino e da aprendizagem, só acontece quando o professor consegue relacionar objetivos e meios adequados às necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva Bortoni-Ricardo (2008) assegura que a pesquisa em sala de aula insere-se no campo social e pode ser construída de acordo com uma das principais tradições no desenvolvimento investigativo, a tradição interpretativista ou a positivista. Em se tratando de nossa pesquisa, o caminho percorrido foi uma escolha consciente de uma abordagem quantiquantitativa, pois urgia desvelar, sob a ótica da Transdisciplinaridade, como se efetiva o processo de ensino e da aprendizagem de da disciplina de Língua Portuguesa em uma sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa agrega também elementos quantitativos, numa concepção interdisciplinar, pois tais recursos permitem não somente sistematizar a geração dos dados na sala de aula, mas também identificar ações e interações que se coadunam para uma formação humana de todos os envolvidos, alunos e professora, evoluindo para uma “Prática Transdisciplinar”, tendo em vista o Letramento do Professor.

### **1.1.3. ... e construindo caminhos: questões norteadoras e o problema da pesquisa**

Além da escolha, que se estabelece como elemento constitutivo do arcabouço teórico-metodológico de uma pesquisa acadêmica, temos também os questionamentos ou perguntas que irão dimensionar os parâmetros e instituir as condições necessárias para a realização do trabalho investigativo em todas suas esferas. Segundo Castro (2001), ao iniciarmos uma pesquisa é importante delimitar o foco, o que é possível ao elencarmos perguntas norteadoras. Para Clarke (2001), as perguntas são essenciais e determinam a estrutura coerente da pesquisa, e quando mal elaboradas podem conduzir a resultados também mal elaborados. Dessa forma, a construção do projeto, a identificação e seleção das teorias, a geração dos dados, a análise, descrição e interpretação dos resultados são conduzidas pelas perguntas da pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de leitura e escrita, ou seja, o “Letramento Acadêmico” está fundamentado nos gêneros textuais e centrado nas orientações dos Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa para os últimos ciclos do Ensino Fundamental, apontando para uma

didática da linguagem capaz de promover o uso da escrita na sociedade contemporânea.

Partindo-se do pressuposto e da forma como no geral, é realizado, sem inovação, estímulo e criatividade, o ensino de Língua Portuguesa não consegue promover a apropriação necessária de uma escrita capaz de possibilitar ao estudante interagir nos diversos domínios sociais. Entender como isso acontece, mesmo havendo uma política nacional no/do ensino, é o que precisamos desvendar neste trabalho, considerando ademais que, para tanto, é necessário entender como o professor de Língua Portuguesa constrói o significado da escrita nos eventos de letramento nas suas aulas. Visto que o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, é constituído num espaço em que professores e alunos falam, leem e escrevem sobre diversos gêneros textuais, em consonância com diferentes tipos, eventos e práticas de letramento.

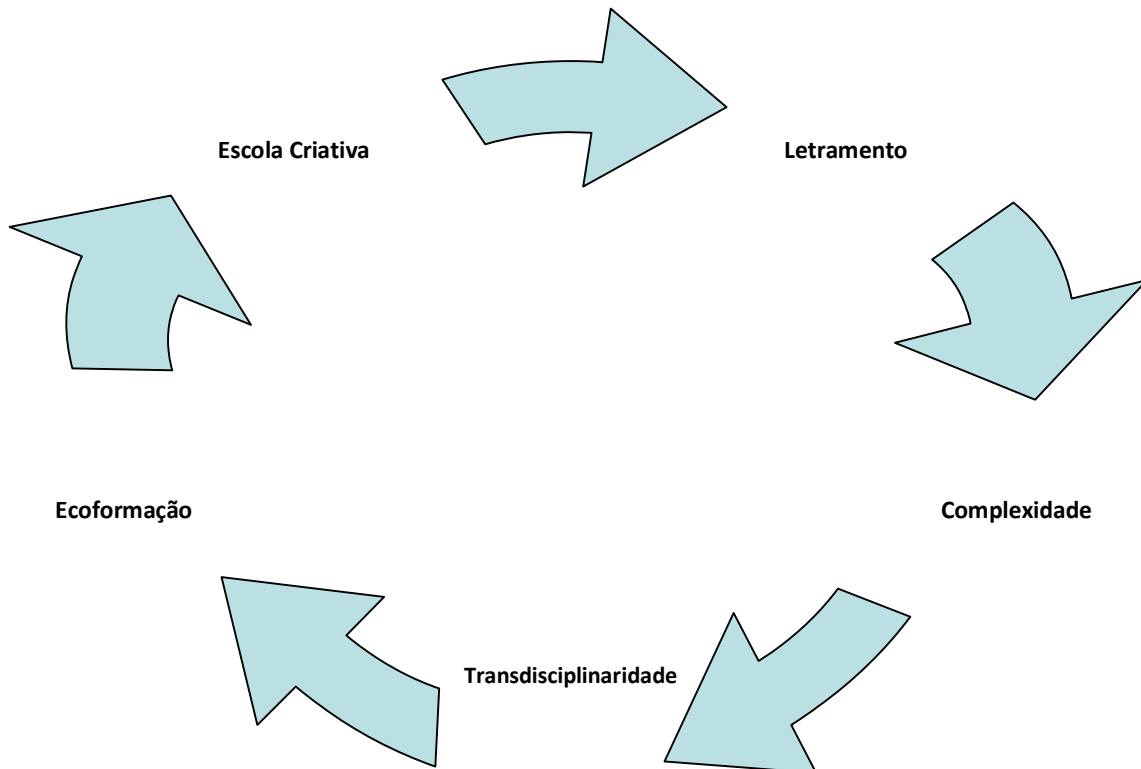
Nesse sentido, indagamos e queremos compreender **como se caracterizam as práticas de letramento e a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, e até que ponto sua prática pode ser vista na perspectiva de uma Educação Transdisciplinar no âmbito da Escola Criativa, proposta por Saturnino de La Torre**. Desse modo, a investigação que realizamos insere-se na linha de pesquisa “Práticas Discursivas no Contexto de Formação”, voltada mais especificamente para a relevância científica na área do ensino e da aprendizagem de LP, e pela prática conjunta do ensino de letramentos apoiados no estudo textual.

Considerando tudo isso e também a perspectiva da criatividade no ensino, indagamos: Quais as potencialidades do Colégio Adventista de Araguaína, e como estas podem proporcionar ao aluno o desenvolvimento e a capacidade para sua interação discursiva, de modo que o letramento se efetive? Nesse sentido, a Criatividade, a Complexidade, a Transdisciplinaridade e a Ecoformação, numa perspectiva teórico-epistemológica, ampliam e contribuem com o campo conceitual, sendo mesmo um recurso a mais na discussão, especificamente, para o desenvolvimento da Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC.

Com efeito, o contexto pesquisado e as perguntas delineadas possibilitaram, dentre outras inferências, determinar os objetivos (geral e específicos). Nesse sentido, entendemos que a Escola Criativa e o Letramento em seu arcabouço teórico e ações empíricas, contribuem para uma prática pedagógica numa configuração transdisciplinar, na perspectiva da Ecoformação. Sendo assim, e tendo como

parâmetro os estudos de Torre (2008), Street (2014), Morin (2001), Nicolescu (2008), e Zwierewicz (2008), delineamos, então, os encaminhamentos teórico-metodológicos, conforme representado na figura abaixo.

**Figura 1: Construto teórico-metodológico da pesquisa<sup>5</sup>**



Como podemos perceber, o arcabouço teórico-metodológico descrito na figura 1, elucida um contexto de pesquisa em que a Escola Criativa, responsivamente dialoga com Letramento, Ecoformação, Transdisciplinaridade e a teoria da Complexidade. Foi, portanto, a partir desse desenho, que estabelecemos o objetivo que possibilitou não somente a realização da pesquisa, mas considerar a Tese de que **“As práticas pedagógicas de uma Professora de Língua Portuguesa, aliada ao Letramento e à Teoria da Complexidade, permitem identificar configurações Transdisciplinares no âmbito da Escola Criativa na perspectiva teórica de Saturnino de la Torre”**.

Sendo assim, os caminhos percorridos para realização de nossa pesquisa partiram de uma sequência de perguntas e objetivos conforme delineamos a seguir.

<sup>5</sup> Fonte do *layout*: Elaboração da autora.

## 1.2. OBJETIVOS

Os objetivos são um componente obrigatório em pesquisas acadêmicas. Segundo Almeida (2015, p. 49), estes se constituem em um “[...] pré-requisito obrigatório para a realização de qualquer trabalho científico”, respondendo às perguntas e corroborando nossas argumentações. Sendo assim, delineamos, a seguir, os objetivos geral e específicos de nossa pesquisa.

### 1.2.1. Objetivo Geral

Avaliar se a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta indícios de criatividade, considerando o arcabouço teórico da Escola Criativa, da Teoria da Complexidade, do Letramento e da Ecoformação, convergindo para Configurações Transdisciplinares.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

De uma forma mais específica, delimitamos nossos objetivos, que são um desdobramento teórico do que estabelecemos como parâmetros para o desenvolvimento da pesquisa. Para maior clareza apresentamos, no quadro 1 a seguir, cada um destes que, em responsividade com as perguntas norteadoras, favorece a percepção do caminho percorrido, ampliando os horizontes de um cenário que, por vezes, se fez caudaloso.

**Quadro 1. Questões e Objetivos Específicos**

Perguntas da Pesquisa	Objetivos Específicos
Quais são as características de uma Escola Criativa e como é possível identificar sua configuração?	Utilizar indicadores do instrumento Vadecrie para avaliação e evidências das características de uma Escola Criativa, na percepção dos gestores, pais e docentes das classes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Qual o perfil dos estudantes dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína?	Conhecer a percepção e o perfil dos estudantes dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína sobre o Colégio Adventista, identificando sua relação com a escola Criativa.
Quais as contribuições que a Escola Criativa e o letramento oferecem para uma prática pedagógica transdisciplinar do Professor de Português?	Descrever as Práticas Pedagógicas e de Letramento da Professora de Língua portuguesa dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína, identificando indícios de criatividade na percepção da Professora e dos alunos.
O que é Letramento e de que forma este e a Transdisciplinaridade podem contribuir para a identificação de uma Escola Criativa na concepção teórica de Saturnino de La Torre?	Analisar e correlacionar os aspectos criativos presentes na escola com os novos estudos do letramento, para identificar se a prática pedagógica da Professora de Língua Portuguesa apresenta indícios da transdisciplinaridade.
O que é Ecoformação e qual sua relação com uma Escola Criativa?	Perceber e identificar se há práticas ecoformadoras no Colégio Adventista de Araguaína e suas contribuições para uma prática pedagógica transdisciplinar do Professor de Língua Portuguesa.

Como percebemos, os objetivos específicos respondem às perguntas de pesquisa e, segundo Sousa (2006), é um procedimento que muito contribui para que tenhamos a real dimensão do que propomos, favorecendo as etapas seguintes do trabalho investigativo, contribuindo para que os resultados sejam os mais confiáveis possíveis. Aqui se evidencia as interfaces da pesquisa, quando as relações intersubjetivas (MITJAN MARTIZNEZ, 2009) se interpõem à forma linear e cartesiana de pensar a produção do conhecimento.

### 1.3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nosso trabalho se insere na perspectiva teórica da linha de pesquisa “práticas discursivas no contexto de formação”, voltada mais especificamente para a relevância científica na área do ensino e da aprendizagem de LP, e práticas sociais do Letramento, conforme Street (2007; 2014). Salientamos que o campo teórico situa-se na análise de conteúdo com base nas entrevistas e demais informações

obtidas, e principalmente, quando buscamos avaliar a criatividade de uma professora de Língua Portuguesa, identificando as potencialidades da escola e aspectos que podem proporcionar ao aluno o desenvolvimento e a capacidade para apropriação de ações discursivas nos diferentes domínios e práticas sociais. Ademais, um dos aspectos relevantes é a abordagem da criatividade a partir da Complexidade (MORIN,2001) e da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; 2008), numa perspectiva teórico-epistemológica, ampliando e contribuindo para o campo conceitual e o enriquecimento da discussão dessa temática, em específico para o desenvolvimento da Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC.

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos situam-se no âmbito quantiquantitativo (ALMEIDA, 2015) e Estudo de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; MARTUCCI, 2001). Entrelaçando cada uma dessas categorias investigativas, temos a Inter e a Transdisciplinaridade, que, muito mais do que teorias, configuram-se como tipos de pesquisa que agregam aspectos teóricos e empíricos, situados no âmbito de escola criativa e da ecoformação. Além desses, temos Escola Criativa (TORRE, 2008); Complexidade (MORIM, 2001); e Letramento (STREET, 2007; 2014; ROJO, 2009), formando uma frente teórica abrangente, possibilitando responder às perguntas da pesquisa e alcançar os objetivos.

### **1.3.1. Estudo de Caso**

Na concepção de Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] um estudo de caso é o estudo de um caso, que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Para Martucci (2001, p. 6), a metodologia de estudo de caso proposta por André (1995) é indicada quando estamos diante de uma questão acerca do “como” e “por quê”, isto é, quando a preocupação for a compreensão, descrição e análise do processo, o que equivale a afirmação de que seu foco e interesse seja um fenômeno atual que esteja ocorrendo numa situação real.

Nesse sentido, Martucci afirma que o estudo de caso deve ser usado:

[...] (1) quando se está interessado numa instância particular; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas

relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (MARTUCCI, 2001, p. 6).

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso tem como foco uma situação específica em algum aspecto de uma instituição em particular. Sua materialização ocorre em um local específico da instituição, grupo de pessoas ou qualquer outra atividade da organização. Para esses autores, as pessoas são os intérpretes sociais ou mesmo o grupo, bem como uma microcultura, onde todos envolvidos interagem, de modo que coexiste uma relação intragrupo, identificando-se mutuamente, partilhando expectativas em relação ao comportamento das pessoas que partilham do mesmo grupo<sup>6</sup>.

Segundo Longarezi e Silva (2010), os processos de formação inerentes à pesquisa científica não somente alimentam a consciência crítica, como também promovem questionamentos em relação à capacidade de intervenção que pode intervir na dicotomia teoria versus prática, consolidando sua unidade. Nesse sentido, o estudo de caso, segundo André (1986), valoriza as contribuições dos sentidos atribuídos pelos professores no exercício da docência, bem como em relação ao seu potencial para estudar e equacionar questões da escola e suas mais diversificadas procedências.

Segundo Martucci (2001), o estudo de caso possui uma vasta tradição em pesquisas científicas, notadamente quando se trata de estudar, intervir e ilustrar os procedimentos que dizem respeito ao diagnóstico e intervenção em problemas de ordem educacional. O estudo de caso exige um envolvimento do pesquisador com o ambiente estudado, quando aspectos como ética se apresentam como fundamentos para uma satisfatória resolução dos problemas percebidos. Para Lüdke e André (1986), um estudo de caso pode ser enquadrado em sete características de teor qualitativo, quais sejam:

- i) Diagnóstico: a compreensão de que um caso exige do pesquisador uma atenção redobrada no tocante a novos elementos e percepção de novas indagações, que devem ser respondidas durante o processo da pesquisa;

---

<sup>6</sup> Texto original em inglês. Tradução minha.



- ii) Foco: a interpretação em contexto, pois o estudo deve levar em conta o contexto em que a pesquisa se situa, na medida em que o caso está estritamente ligado a situações específicas;
- iii) Objetivo: buscar retratar a realidade de forma o mais completa possível, uma vez que o estudo deve revelar a multiplicidade das dimensões presentes na situação específica, por esta possuir uma complexidade inerente às inter-relações entre as pessoas e seus grupos;
- iv) Procedimentos: utilização de uma variedade de fontes informativas, o que equivale afirmar que o pesquisador deve gerar seus dados em momentos diferentes, em situações distintas e com colaboradores.
- v) Finalidade: permite generalizações de ordem naturalística<sup>7</sup>, pois os resultados podem ser estendidos naturalmente a outras situações similares, ou seja, o pesquisador pode associar os dados revelados com outros que são resultado de suas experiências pessoais.
- vi) Busca: procura representar os diversificados pontos de vista presentes numa dada situação. A realidade pode ser vista sob múltiplas perspectivas, cabendo ao pesquisador retratá-las com fidedignidade.
- vii) Escopo: mediante uma linguagem científica mais acessível, produzir relatórios e documentar os resultados de forma o mais clara possível, com uma descrição preferencialmente ilustrada por figuras, tabelas, gráficos, excertos, etc.

Finalmente, um Estudo de Caso, segundo Bogan e Biklen (1994), tem três etapas: i) Planejamento; ii) Trabalho de campo; e iii) Sistematização e elaboração do resultado final da pesquisa. Na primeira etapa o pesquisador elabora cuidadosamente um plano de ação para minimizar os percalços que inevitavelmente surgem. Num segundo momento ocorre a preparação para sua inserção no ambiente da pesquisa, realizando a coleta ou geração dos dados. Terceiro, descrever e analisar os dados com uma finalidade definida, em nosso caso, a escrita de uma Tese para obtenção do título de Doutora.

---

<sup>7</sup> Alguém que vê algo acabado e acredita que pode ser reconstruindo. É uma pessoa que enxerga onde ninguém mais acredita, incentiva o outro, etc. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/naturalista>. Acesso: 16-mar-2016.

Com efeito, a pesquisa que se enquadra como um estudo de caso, caracteriza-se por apresentar como objeto de estudo uma unidade, ou unidades, que possam ser analisadas com maior profundidade, desvendando aspectos unus, mas que (co)existem em meio à diversidade. Visa, segundo Neubauer Filho (2007, p. 4521):

[...] ao exame detalhado de um ambiente, ou de um local, ou, ou de uma situação qualquer, ou, ainda, de um determinado objeto, ou, simplesmente de um sujeito ou de uma situação. Pode, então, ser conceituado como um modo de coletar informação específica e detalhada, freqüentemente de natureza pessoal, envolvendo o pesquisador, sobre o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um período dado de tempo.

Nesse sentido, nossa pesquisa, ao ser determinada como um estudo de caso está em consonância com o que fala o autor da citação acima, pois o ambiente pesquisado envolveu um grupo de pessoas, alunos, professores, gestores e pais de alunos, numa relação onde os sujeitos participantes, incluindo a pesquisadora. Segundo Gil (2006), a permanência do pesquisador no ambiente estudado, enquanto sujeito que estabelece as diretrizes do trabalho, é favorecida pelo conhecimento prévio que ele tem sobre as pessoas e instituições, pois é dele a incumbência de não somente delimitar, mas delinear objetivamente o que pretende, favorecendo, assim, a análise da unidade de um determinado universo, possibilitando a compreensão dos aspectos gerais, estabelecendo as bases para uma pesquisa que se requer seja sistemática e precisa.

Partindo desses pressupostos, Neubauer Filho (2007) vem nos dizer que o Estudo de Caso visa também, a proporcionar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida real. Na verdade, segundo esse autor, o estudo de caso é mesmo uma estratégia metodológica de uso amplo e abrangente, quando se pretende responder às questões “como” e “por que” determinadas acontecimentos ou fenômenos ocorrem, notadamente quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

Não obstante,

Neste tipo de estudo o pesquisador, geralmente, utiliza como técnicas fundamentais de pesquisa a observação, a entrevista e dados documentais. A técnica da observação tem um papel essencial e, freqüentemente, é

combinada com a entrevista. Procura-se, de forma geral, organizar e analisar todo o material obtido, a fim de se compreender uma dada realidade e propor a sua reprodução ou correções (NEUBAUER FILHO, 2007, p. 4522).

A fala do autor na citação acima é esclarecedora em favorecer a nossa argumentação acerca do enquadramento de nossa pesquisa como “estudo de caso”. Ademais, ao esclarecer que a pesquisa que trabalha com estudo de caso, em geral, parte de um modelo preestabelecido, isto é, busca na teoria subsídios necessários para a realização da análise, Neubauer Filho (2007), parte do pressuposto de que o estudo de caso é, em verdade, uma estratégia de investigação científica que busca, de forma intencional, examinar determinado fenômeno no contexto onde este ocorre.

### **1.3.2. Procedimentos metodológicos: Os Instrumentos da Pesquisa**

Nossa pesquisa se desenvolveu em diversos momentos e com procedimentos próprios da abordagem quantiquantitativa inerente ao estudo de caso. Sua efetivação ocorreu no Colégio Adventista de Araguaína, conforme delineamos a seguir.

#### **1.3.2.1. Cenário e Contexto da Pesquisa<sup>8</sup>**

Conforme afirmamos anteriormente, nossa pesquisa se efetivou num contexto educacional, quando elegemos como contexto de estudo o “Colégio Adventista de Araguaína”, e como sujeitos participantes os alunos, pais de alunos, professores e gestores, sob a regência de um instrumento de pesquisa de abrangência internacional, o VADECRIE. A figura 3 a seguir apresenta a escola estudada.

---

<sup>8</sup> Fonte: Fonte: <http://araguaina.educacaoadventista.org.br>. Acesso: 16-mar-2016.

**Figura 2. Entrada principal do Colégio Adventista de Araguaína<sup>9</sup>**



O Colégio Adventista de Araguaína está localizado na região central da cidade, oferecendo uma educação pautada nos ensinamentos do cristianismo, denominado “Educação Adventista”. A Educação Adventista, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, enfatiza o processo educativo de forma integral e restauradora, incentivando a interação entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a razão e a emoção, o indivíduo e o coletivo, a causa e o efeito, pois tantos os educandos como os educadores ensinam e aprendem. A proposta pedagógica da Rede Educacional Adventista visa a atender as necessidades gerais de aprendizagens, estimulando a criticidade e a criatividade, objetivando transformar conhecimentos e atitudes, a partir de soluções de problemas que remetem à realidade da vida, conforme previsto em seus documentos institucionais.

**Missão:** Através da educação cristã, o colégio busca promover o desenvolvimento harmônico dos educandos, nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e espirituais, formando cidadãos pensantes e úteis à comunidade, à pátria e a Deus.

**Visão:** Ser um sistema educacional reconhecido pela excelência, fundamentada em princípios ético-cristãos, com ampla participação no setor educacional.

A Rede Adventista de Educação está presente em mais de 150 países, com aproximadamente 1,5 milhão de alunos. No Brasil são mais de 300 unidades escolares que oferecem da Educação Básica à Pós-Graduação, além de 15 colégios

<sup>9</sup> Fonte: <http://araguaina.educacaoadventista.org.br>. Acesso: 16-mar-2016.

em regime de internato. No Tocantins, a rede mantém cinco escolas instaladas nas cidades de Palmas, Araguaína, Gurupi, Paraíso e Araguatins.

A Educação Adventista no mundo todo tem como marca o enfoque em valores morais concomitante ao ensino acadêmico. Para tanto, a maioria dos livros didáticos utilizados nas escolas adventistas são produzidos por seu quadro de docentes selecionados das unidades e equipe técnica da rede nacional, sendo distribuídos pela própria instituição.

Segundo que Azzi (2002), a elaboração do material didático por professores que atuam na escola, é de muita relevância, pois estes ao serem desafiados a produzirem recursos para a sua aula, intervêm num problema crucial do Sistema de Ensino, que é a qualidade nos conteúdos das diversas matérias escolares. Para Silva (2012), o livro didático assume a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico no Brasil. Isso porque, impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. No caso da escola pesquisada o livro da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, é um valorizado material de apoio, auxiliando a Professora em suas atividades docentes.

Há trinta anos estabelecido na cidade de Araguaína, o colégio é o único Colégio da Rede de Educação Adventista no Tocantins com Ensino Médio completo, além de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola é credenciada, por meio da Resolução N° 1054 de 20 de dezembro de 2012 e, por meio da Portaria Seduc N° 1816 de 05 de junho de 2012, para o funcionamento da segunda fase do Ensino Fundamental, tanto uma quanto a outra, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação CEE/TO.

Até o ano de 2010 a estrutura da escola já contava com quadra coberta; parquinho padronizado da rede e pátio interativo para a educação infantil; auditório e salas amplas climatizadas. Para atender a demanda do mercado e as novas necessidades da educação, o prédio está em reformas para agregar em sua estrutura uma rampa de acesso ao segundo piso no lugar das escadas. Também estão sendo reformados os banheiros, a sala dos professores e o pátio de entrada dos alunos. Os estudantes ainda contam com escolinha de *futsal* e aulas de reforço extracurriculares.

Em busca da qualificação dos seus profissionais, os professores são incentivados a continuar sua formação acadêmica e a própria rede oferece capacitações regulares. Tem buscado o *feed back* dos alunos e de seus pais, sempre em busca de qualidade para honrar o *slogan* da Educação Adventista: Compromisso com seu futuro.

Desde a sua fundação, a escola trabalha com o segmento da educação Infantil, primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Atualmente, o Colégio Adventista de Araguaína conta com um total de 439 alunos, distribuídos nas três etapas da educação básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o quantitativo de alunos por turma, distribuídos por turno matutino e vespertino, da seguinte forma:

**Tabela 2. Quantitativo de Alunos Ensino Fundamental**

Ensino Fundamental	Matutino		Ensino Fundamental	Vespertino
SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS		SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS
6º ANO A	31		1º ANO A	11
6º ANO B	24		1º ANO B	24
7º ANO A	36		2º ANO B	34
8º ANO A	36		3º ANO B	33
9º ANO A	38		4º ANO B	26
			5º ANO B	33

Fonte: Colégio Adventista de Araguaína (2015).

**Tabela 3. Quantitativo de Alunos Ensino Médio**

Ensino Médio Matutino	
SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS
1º Ano	43
2º Ano	41
3º Ano	29

Fonte: Colégio Adventista de Araguaína (2015).

A escola estudada possui vinte e sete professores, sendo cinco titulares de cada ano do Ensino Fundamental 1ª fase, dez do Ensino Fundamental 2ª fase, possuindo formação superior específica na área de atuação, como matemática,

língua portuguesa, história, artes plásticas, ciências e outras; e doze do Ensino Médio com formação superior e especialização nas diversas áreas do conhecimento. O corpo docente fica assim distribuído:

**Tabela 4. Corpo Docente CAA**

DOCENTE	QUANTIDADE
E. F. (1º ao 5º)	5
E. F. (6º ao 9º)	10
E. M.	12

Fonte: Colégio Adventista de Araguaína (2015).

Em relação aos funcionários da instituição, nove são funcionários administrativos, três trabalham na portaria e quatro funcionários trabalham nos serviços gerais, com funções de limpeza e manutenção, um na biblioteca e um técnico em informática. Há direção, vice direção, tesouraria, coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e Ensino Médio, orientação pedagógica de tempo integral e cinco auxiliares de sala para apoio no Ensino Infantil.

A Proposta Pedagógica da Educação Adventista, mediante seus documentos oficiais, está fundamentada em uma cosmovisão cristã. Esta visão parte de um Deus pessoal, eterno, fonte de toda vida, verdade, beleza e amor, que criou este mundo como parte do Seu universo perfeito e o mantém por Seu poder e através das leis naturais que instituiu. O homem, criado originalmente à imagem de Deus, constituiu-se numa unidade de mente e espírito, dotado de inteligência, emoções e faculdade de escolha. Partindo desta visão, a Educação Adventista vê:

**O HOMEM** - como um ser único, digno e capaz. Neste contexto, é alguém que através do desenvolvimento de suas potencialidades é capaz de transformar-se e de transformar, responsabilizando-se por suas decisões.

**A EDUCAÇÃO** - como o desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades humanas, durante toda a existência possível, com o fim de capacitá-lo a exercer a cidadania.

**A ESCOLA** - como instituição social, possibilitando a construção do conhecimento como meio para o exercício da cidadania, norteado por valores bíblico-cristãos. Construção que se fará através das relações interpessoais, favorecendo o espírito cooperativo, os laços fraternos e o respeito diante às diferenças.

**LEMA** - Qualquer criança me desperta dois sentimentos: ternura pelo que ela é e respeito pelo que poderá vir a *ser* (Louis Pasteur).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, seguem a descrição dos objetivos da educação adventista, os objetivos dos cursos, a organização curricular e os princípios metodológicos que norteiam todo processo de ensino e aprendizagem da sua proposta pedagógica.

 **Objetivos básicos para a educação:**

- ❖ Estimular o estudo, a proteção e a conservação da natureza .
- ❖ Utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos na aquisição e construção do conhecimento em favor do bem comum.
- ❖ Incentivar a leitura prazerosa, oportunizando ao aluno atividades reflexivas.
- ❖ Promover a aquisição de hábitos saudáveis através do conhecimento do corpo e das leis que o regem.
- ❖ Oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da pesquisa e do pensamento reflexivo.
- ❖ Incentivar o desenvolvimento dos deveres práticos da vida diária, sábia escolha profissional e a formação familiar, o serviço a Deus e à comunidade.
- ❖ Promover a autonomia e a autenticidade ancoradas nos valores bíblico-cristãos.
- ❖ Favorecer o desenvolvimento da autoestima positiva, do sentimento de aceitação e de segurança.
- ❖ Estimular a prática da tolerância, da cortesia, da cooperação, do respeito à pluralidade cultural e à diversidade na busca da paz.
- ❖ A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais que a preparação para a vida presente. Visa ao ser todo, e todo o período da existência possível ao homem, o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas intelectuais e espirituais.



### **Objetivo dos Cursos:**

- ❖ **Educação Infantil:** Possibilitar o desenvolvimento integral da criança quanto aos aspectos cognitivos, sociais, psicomotores, emocionais e físicos, integrando com a ação da família.
- ❖ **Ensino Fundamental:** Oportunizar o convívio com atividades significativas e contextualizadas de modo que a construção do conhecimento concorra para que o aluno aprenda a ser, a conviver, a conhecer e a fazer.
- ❖ **Ensino Médio:** Oferecer possibilidades para que o adolescente e jovem se confirme como cidadão competente e capaz de integrar-se plenamente à sociedade. Proporcionar condições para que o adolescente e jovem relacione teoria e prática, habilitando-os ao mundo do trabalho e das tecnologias.

### **Organização Curricular:**

A organização curricular está em sintonia com os fins e objetivos da entidade mantenedora e das diretrizes curriculares instituídas através da legislação vigente. As aulas são ministradas em salas distribuídas por anos. A proposta pedagógica da escola contém os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina, sendo que poderão ser adaptados pelo professor, sob a orientação da Coordenação Pedagógica, em função das diferenças culturais e biológicas dos alunos, desde que sejam respeitados e alcancem melhor desempenho em relação ao aprendizado.

### **Princípios Metodológicos:**

- ❖ Integração fé e ensino;
- ❖ Estímulo ao espírito de investigação, reflexão e criatividade;
- ❖ Conhecimento da realidade do educando como ponto de partida;
- ❖ Relação teoria e prática;
- ❖ Interação afetiva;
- ❖ Ensino de valores e espírito cooperativo;
- ❖ Respeito à unicidade do educando;
- ❖ Interdisciplinaridade;
- ❖ Desenvolvimento das habilidades e competências;

❖ Preparo para servir.

Ressaltam-se, nessa perspectiva, as relações sociointeracionais como elemento significativo no processo de aprendizagem. Assim, reconhecer-nos-emos como seres únicos e ao mesmo tempo solidários; competentes nas escolhas individuais e interessados no bem-estar do outro e também cidadãos historicamente identificados com a cidadania, emergindo do cenário atual e atendendo à necessidade de formação de uma consciência coletiva de que o mundo, por nós habitado é, cada vez mais, plural, complexo, onde tudo se encontra interligado.

### 1.3.2.2. Participantes e colaboradores da Pesquisa

A fim de reconhecer as práticas educativas desenvolvidas pelo Colégio Adventista de Araguaína e a prática pedagógica de uma Professora nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a pesquisa se desenvolveu em duas etapas e com dois grupos de participação. A primeira etapa correspondeu à fase de diagnóstico e identificação do desenvolvimento da escola através do questionário originado do instrumento VADECRIE com o grupo participante de gestores/docentes/pais de alunos; a segunda etapa correspondeu à fase de levantamento dos dados e diagnósticos da prática pedagógica da Professora de Língua Portuguesa, com o grupo participante dos alunos e a Professora.

Assim, na segunda etapa, participou de nossa pesquisa uma Professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, e seus respectivos alunos. Encontravam-se regularmente matriculados nos anos 6º A, 6º B, 7º A, 8º A e 9º A, no primeiro semestre de 2015, respectivamente, 31, 24, 36, 36 e 38 alunos, totalizando 165 estudantes. Na primeira etapa, a fase de levantamento diagnóstico ocorreu por meio de aplicação do questionário originado do instrumento VADECRIE<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo Cardoso (2014, p. 114), o questionário VADECRIE tem como propósito contribuir para recolher indícios de Escolas Criativas. Por isso, sua aplicação pode auxiliar aquelas escolas que desejam conhecer o seu grau de desenvolvimento criativo. O instrumento serve também como guia para investigadores da educação, para contraste e melhora dos processos de mudanças institucionais. Além disso, espera-se que os inspirem políticas de formação docente e referenciais educativos que vão além do currículo baseado em conteúdos fragmentados e hierarquizados. Para a coleta de dados, procurou-se priorizar a aplicação individualizada, uma vez que, dessa maneira, é possível que o pesquisador converse com os sujeitos da pesquisa, de forma com que os mesmos se sintam à vontade em expressar sua opinião (BAUER E GASKELL, 2002).

O questionário contemplou parte do corpo educativo da escola, incluindo o vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos e os professores da 2ª fase do Ensino Fundamental. Vale ressaltar, que os alunos participaram respondendo a um questionário semiestruturado sobre a percepção do docente criativo em relação à Professora de Língua Portuguesa.

A geração dos dados ocorreu, inicialmente, durante uma reunião com a direção e com as duas coordenadoras pedagógicas, quando explicitamos aspectos relativos ao nosso projeto de pesquisa, esclarecendo dúvidas na medida em que essas iam surgindo. Ficamos acordados que participaríamos da Semana Pedagógica, prevista de 26 a 29/01/2015, e que teríamos uma participação especial sobre o tema “Escola Criativa”, e assim já estabeleceríamos a nossa frequência regular no contexto da escola, durante todo o período em que durasse a pesquisa. Dessa forma, tivemos a oportunidade de falar em específico com os professores do Ensino Fundamental e a Professora de Língua Portuguesa com quem teríamos um trabalho mais contínuo durante todo o ano.

Nesse sentido, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário, ficando acordado que seria respondido na reunião de planejamento prevista para 20/03/2015, tendo mais tempo para responder. Assim, colocamo-nos à disposição da escola para esclarecimentos e elucidarmos quaisquer dúvidas que pudessem surgir, seja qual fosse a fase da pesquisa. Recebidos os questionários, agendamos o dia para a entrega dos mesmos no máximo até março de 2015. De igual modo, apresentamos também o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário para os gestores, direção e coordenação e, por conseguinte, agendamos o dia para devolução dos mesmos.

De modo similar, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário para os pais, durante as reuniões Informativas realizadas de 09 a 13/02/2015, no período noturno, para exposição das atividades e outras rotinas escolares para os pais e responsáveis. Aproveitamos a oportunidade para apresentação da pesquisa e entregamos os termos de consentimento e os questionários para cento e vinte seis pais de alunos do Ensino Fundamental que participaram da reunião. Esclarecemos algumas dúvidas e agendamos o dia de devolução para entrega de notas em 30/04/2015.

Na segunda etapa realizamos a aplicação da entrevista com os alunos do 6º ao 9º ano que ocorreu no dia 02 de junho de 2015, período matutino, na semana em

que se comemorava um evento relativo ao meio ambiente, com programação especial todos os dias. A atividade foi realizada no auditório com apresentação do formulário, quando enfatizamos o sigilo da participação de todos. As questões abertas foram discutidas primeiramente e depois eles responderam no formulário. Para esta atividade foram convidados todos os alunos prévia e voluntariamente, porém só participaram cinco alunos de cada turma. Vale ressaltar, que os alunos participaram respondendo a um questionário semiestruturado sobre a percepção do docente criativo em relação à professora de Língua Portuguesa e as questões abertas sobre sua percepção da escola.

Com as observações durante as aulas de Língua Portuguesa e trabalhando diretamente com a professora, aplicamos também o questionário de percepção docente criativo para a professora, quando realizamos uma entrevista semiestruturada para discussão do ensino de Língua Portuguesa, abordando aspectos como a leitura, a escrita e a produção textual.

Os dados foram gerados por meio da observação das aulas de língua portuguesa, no período de março a junho de 2015, sendo 06 aulas por semana distribuídas para 05 turmas, respeitando a programação da professora elaborada antecipadamente, descritas em notas de campo, e também foram analisados os textos dos livros didáticos, atividades escolhidas pela professora para que relatasse as práticas de letramento desenvolvidas com os alunos.

Já no período de agosto a outubro de 2015, continuamos trabalhando com as atividades de observação, em específico, durante as aulas, no desenvolvimento e realização das atividades relacionadas aos projetos e feiras cuja disciplina de língua portuguesa estava diretamente envolvida, sendo de 02 a 04 aulas semanais distribuídas para as 05 turmas.

Acreditamos que todos os colaboradores desse trabalho, sem exceção, tiveram suas dúvidas sanadas a respeito de nosso projeto de pesquisa. No que se refere aos aspectos éticos, enfatizamos que a pesquisa seria conduzida de forma a assegurar o sigilo absoluto e a identidade dos participantes. Em caso de eventuais dúvidas, ou mesmo denúncias relativas a esta investigação, disponibilizamos, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, telefone e endereço do pesquisador, assim como do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins UFT, ao qual nossa pesquisa está vinculada.

**Tabela 5. Participantes e colaboradores da pesquisa**

Procedimento	Participantes da Pesquisa	Instrumentos	Quantidade
Triangulação <sup>11</sup>	<b>1ª Etapa</b>	-	-
	Pais de alunos	Questionário	53
	Docentes	Questionário	08
	Gestão	Questionário	03
Análise dos relatos	<b>2ª Etapa</b>	-	-
	Alunos	Questionário/Entrevista	20
	Docente	Questionário/Entrevista/Notas de campo/Observação	01

Fonte: Silva (2016)

Analisando a tabela 5, percebemos que no procedimento “triangulação” foram envolvidos 64 participantes, entre pais de alunos, docentes e gestores, respondendo ao questionário. Em relação ao procedimento da análise dos relatos, 20 alunos e uma professora atenderam à nossa solicitação, respondendo ao questionário e entrevistas. Tudo isso foi registrado em um diário de campo que serviu como apoio em todo o processo.

#### 1.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pesquisadores, por exemplo, Teixeira (2001) e Minayo (2001), consideram a pesquisa como uma atividade básica da ciência que indaga a construção da realidade, vinculando pensamento, atitude e ação. Para esses autores, a pesquisa se realiza fundamentalmente por meio de uma linguagem ancorada em conceitos, proposições, métodos, técnicas e procedimentos, que se constrói de forma particular considerando o contexto situacional.

<sup>11</sup> Segundo Azevedo et all (2013, p. 3), a origem do conceito de triangulação não vem das ciências sociais e humanas, mas sim das ciências militares. “Decorrente da navegação e da topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição” (COX e HASSARD, 2005, p. 109). Atualmente, com as novas tecnologias de satélite, a triangulação é utilizada por militares para descobrir a exata localização de um telefone celular, de um radiotransmissor ou outro equipamento de comunicação do oponente. Para isso, mede-se a direção e a intensidade das ondas transmitidas a partir de dois transmissores e localiza-se um terceiro receptor ou transmissor. Os princípios básicos da geometria garantem que múltiplos pontos de vista contribuam para uma maior precisão. Nas ciências sociais e humanas, o termo “triangulação” é utilizado de uma forma menos literal e, de certa forma, mais ambígua. Estando o pesquisador posicionado em um ponto de vista, ele precisará se posicionar em outros dois pontos de vista, no mínimo, a fim de ajustar a adequada “distância e angulação” dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise das visadas (FLICK, 1992). Fonte: <http://www.anpad.org.br>. Acesso: 16-mar-2016.

Segundo Teixeira (2001, p. 190), essa dinâmica é denominada de “ciclo de pesquisa” e, não obstante, representa um processo de trabalho em forma de espiral, que se inicia com um problema ou uma pergunta e termina com um resultado provisório, o qual dará origem a novas indagações. Para Minayo (2001), o ciclo da pesquisa compõe-se de três fases: teórica ou exploratória, empírica e análise do material.

Com efeito, à etapa de coleta ou geração dos dados de uma pesquisa segue-se a análise ou interpretação, processos que, segundo Teixeira (2003), embora conceitualmente distintos, estão estreitamente relacionados. A autora recorre a Gil (1999, p. 168), afirmando que o principal objetivo da análise “[...] é organizar e sumarizar as informações de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas concretas aos problemas identificados na pesquisa”. Já a interpretação, segundo Teixeira (2003), busca conceber um sentido mais amplo às respostas, o que é possível em razão de sua ligação com outros conhecimentos que fazem parte do repertório científico do pesquisador.

A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa, Merriam (1998) destaca: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e indução analítica (TEIXEIRA, 2003, p. 192).

Discutindo os estudos de Minayo (2001), Teixeira (2003) adverte que para se obter uma análise precisa de uma pesquisa precisamos considerar três situações. A primeira diz respeito ao pressuposto de que o pesquisador deve perceber suas conclusões como transparentes, isto é, pensar que a realidade dos dados se apresenta, *a priori*, inquestionável.

Uma segunda situação diz respeito ao fato de o pesquisador, intencionalmente, se envolver tanto com métodos e técnicas a ponto de desconsiderar os reais significados de seus dados. Em terceiro lugar, um fator limitador de uma análise mais precisa dos dados tem a ver com o pressuposto de que o pesquisador pode enfrentar algumas dificuldades quando for articular as conclusões que surgem concretamente, frente aos conhecimentos mais amplos ou mais abstratos com os quais se depara durante todo o processo.

Teixeira (2003) pressupõe que tais fatores podem acarretar um distanciamento entre a fundamentação teórica e as categorias de análise e, sendo assim, para uma efetiva e satisfatória análise dos dados, é necessário, primeiramente, definir a unidade de análise, que, por sua vez, constitui-se na forma pela qual esses mesmos dados são organizados. Essa autora considera que as pesquisas de natureza quantiquantitativa geram um enorme volume de dados, os quais precisam de ser sistematizados e compreendidos, o que requer assumi-la como um processo continuado em que se busca identificar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o real significado. Ademais,

Esse processo é complexo, não-linear e implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha todo o ciclo da investigação. Observa-se, entretanto, que a maioria das técnicas de análise procura seguir os padrões da análise quantitativa, ou seja, tem o propósito de contar a frequência de um fenômeno e procurar identificar relações entre os fenômenos, com a interpretação dos dados recorrendo a modelos conceituais definidos a priori. O conjunto destas técnicas vem sendo denominado análise de conteúdo (TEIXEIRA, 2003, p. 194).

A autora recorre a Minayo (2001) argumentando que a análise de conteúdo é a expressão mais usual quando se pretende representar o tratamento dos dados de uma pesquisa quantiquantitativa. Em se tratando da nossa pesquisa, priorizamos uma análise de conteúdo, na perspectiva de Soares et al (2011), que entendem ser esta uma técnica de análise de dados que favorece a apreciação e interpretação de texto, que historicamente ganhou cientificidade, sendo aprimorada como uma técnica aplicada nas mais diversas ciências, entre estas, as ciências sociais, cujos antecedentes remetem a práticas interpretativas como a hermenêutica, a retórica, a lógica e a fenomenologia.

Em se tratando da análise dos dados de nossa pesquisa, optamos por uma análise descritiva, partindo da perspectiva de que realizamos uma exposição cuidadosa do objeto de estudo, priorizando os pontos de vista dos participantes, suas subjetividades e intencionalidades. Segundo Kockelmans (1987), a análise descritiva e dos fenômenos, na perspectiva dos sujeitos e suas intenções, são o ponto de partida, ao mesmo tempo em que possibilita ao pesquisador uma redução ao núcleo essencial por meio de suas variações.

## 1.5. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo realizamos uma descrição dos percursos metodológicos que permitiram materializar a pesquisa. Além da metodologia, apresentamos as fases e os procedimentos técnicos, a partir de uma cuidadosa intervenção teórica e as categorias epistemológicas de análise permitiram a clareza que buscamos. O intuito foi delimitar um construto capaz de subsidiar a escrita da Tese com clareza, ao mesmo tempo em que possibilita segurança na descrição, discussão e análise dos resultados. No capítulo a seguir, tratamos dos aspectos teóricos e das categorias de análise a partir de uma criteriosa revisão de parte da bibliografia de autores clássicos e contemporâneos, alcançando a RIEC a Escola Criativa, o Letramento e os Novos Estudos de Letramento, a Ecoformação a Transdisciplinaridade e seus desdobramentos.



## CAPÍTULO II

### ESCOLA CRIATIVA, LETRAMENTO E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO TEORIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA

*Interrupção, incoerência, surpresa, são as condições comuns de nossa vida. Elas se tornaram mesmo necessidades reais para muitas pessoas, cujas mentes deixaram de ser alimentadas... por outra coisa que não mudanças repentinas e estímulos constantemente renovados ... Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos. Assim, toda a questão se reduz a isto: pode a mente humana dominar o que a mente humana criou?*

*Paul Valer*

#### 2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, apresentamos a primeira parte da frente teórica que alimenta a pesquisa, enfatizando Escola Criativa, Letramento, Transdisciplinaridade, formando um construto interdisciplinar e epistemológico das categorias de análise. Temos, com isso, o intuito de situar o leitor na complexa dinâmica de sustentação da Tese que busca perceber se **“As Práticas Pedagógicas e o Letramento do Professor de Língua Portuguesa, permitem identificar aspectos de uma Escola Criativa na perspectiva dos estudos de la Torre e suas configurações Transdisciplinares”**.

##### 2.1.1. Escola Criativa

O que é uma Escola Criativa e como identificá-la no sistema de ensino brasileiro? Afinal, o cenário que prevalece é aquele proposto ainda no século XVII, caracterizado por uma escola engessada ao modelo iluminista com uma sala de aula fechada, um professor no “comando” e alunos enfileirados, tendo à sua frente as “costas” de outros estudantes, calados e sem “permissão” para falar, a não ser quando perguntados, o que ocorre, e sempre, para que o professor chame sua atenção ao perceber qualquer forma de dispersão.

Nesse sentido, e considerando que atualmente vivenciamos novos paradigmas em educação no Brasil e no mundo, urge que não somente identifiquemos novas formas de promover essa educação, mas que apresentemos

propostas que venham somar aos que já estão em curso, para então avançarmos qualitativamente em relação a uma escola que possa fazer frente aos desafios de uma modernidade líquida<sup>12</sup>.

Segundo Fragoso (2011, p. 110):

O momento atual da modernidade é caracterizado justamente pela dissolução das forças ordenadoras que permitiam ativamente reenraizar e reencaixar os antigos sólidos em novas formas sociais modernas. Os padrões sociais de referência que balizavam a ordem social da modernidade tornaram-se liquefeitos, a classe, o Estado-nação, a cidadania, juntamente com a livre expansão global das forças de mercado e o retrocesso da veia totalitária da ordem moderna libertaram os indivíduos de seus grilhões atados a uma ordem rígida e racional-instrumental.

Essa volatilidade que caracteriza uma modernidade líquida traz consequências impensáveis para a educação que, em detrimento de uma solidez que se requer consolidada, mas que está permanentemente refém de novas conjecturas que avançam sem quase nenhum compromisso com o que realmente importa, ou seja, preservar os atributos formativos de pessoas em uma sociedade em constante transformação.

Nesse Sentido, Bauman (2001, p. 12), e sua teoria da “Modernidade Líquida”, identifica o “derretimento dos sólidos” como uma descrição permanente da época atual, catalizadora de um novo sentido, e, mais que tudo, apresentando todos como novo alvo, sendo que um dos principais efeitos desse redirecionamento é a dissolução das forças que poderiam manter a questão da ordem e do sistema na agenda política, social e educativa. Para Bauman, os sólidos estão sendo lançados no cadinho “[...] e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de

---

<sup>12</sup> Para Bauman (2001) o momento presente pode ser caracterizado como a era da liquefação do projeto moderno, a modernidade líquida. Desde o século XIX, já com Marx e Engels, mas também com muitos outros pensadores, a modernidade era tida como um processo social, econômico, político e cultural amplo que ao longo de sua marcha histórica derretia todos os sólidos existentes. O grupo de parentesco, a comunidade tradicional fechada e isolada, os laços e obrigações sociais fundados na afetividade e na tradição, a religião, dentre outros, foram, de certa forma, “derretidos” pelo progresso moderno. Esse processo pode ser expresso na frase clássica de Marx, “tudo que é sólido se desmancha”. No entanto, o projeto moderno não se contentava em apenas derreter esses antigos sólidos que moldavam a vida humana desde milênios, a modernidade almejava acima de tudo o melhoramento, o progresso, a razão. Os sólidos que se derretiam eram ressignificados e reinseridos, depurados de seus antigos elementos de superstição e irracionalidades, na nova ordem social moderna. A modernidade pode ser então pensada como um processo de destruição criativa que desenraizava o velho para enraizá-lo de outra forma (FRAGOSO, 2011, pp. 109-110).

vida conduzidas individualmente”, conclui Bauman (2001, p. 12). Então, o que está em jogo são as ações políticas de coletividades humanas, de comunidades fraternas.

Fazendo uma análise crítica do cenário que descreve, Bauman (2001) argumenta que a modernidade<sup>13</sup> encontra-se numa fase aguda de privatização e individualização que, não obstante, desvinculou os poderes de derretimento dos sólidos tradicionalmente enraizados na ordem moderna, acarretando, então, uma cisão entre a construção individual da vida, uma “política-vida” e a construção da sociedade. Ademais, “[...] o fenômeno mais aparente dessa desvinculação é o processo de desregulamentação política, social e econômica que se manifesta na expansão livre dos mercados mundiais, no desengajamento coletivo e esvaziamento do espaço público” (FRAGOSO, 2011, p. 110).

É, portanto, no âmbito dessa “Modernidade Líquida” que situamos a Escola Criativa, a qual passamos a conceituar, a partir da percepção epistemológica que o termo acondiciona.

## 2.2. CRIATIVIDADE E ESCOLA CRIATIVA: REVISITANDO CONCEITOS

*Em um futuro bem próximo, a sociedade terá, no tocante à criatividade, a mesma consciência que tem hoje em dia sobre a universalidade da educação. Dito com os termos do enunciado: a educação da criatividade será uma exigência social.*

*Saturnino de La Torre*

Criatividade é uma palavra polissêmica, principalmente quando se trata de defini-la no âmbito da educação. Segundo Ribeiro e Moraes (2014), este é um termo amplamente discutido, sendo que desde a filosofia clássica é concebido como um fenômeno místico, incompreensível e até mesmo inexplicável. Essas autoras comparam a criatividade a um fenômeno capaz de conectar a dimensão humana e

---

<sup>13</sup> A modernidade é um período de tempo que se caracteriza pela realidade social, cultural e econômica vigente no mundo. Ao tratarmos da era moderna, pré-moderna ou ainda a pós-moderna, fazemos referência à ordem política, à organização de nações, à forma econômica que essas adotaram e inúmeras outras características. Entretanto, nessa trajetória que traçaremos aqui, o que nos importa é a trajetória do pensamento humano e o seu processo de construção. Fonte: RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "O que é Modernidade?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-que-modernidade.htm>>. Acesso em 19 de março de 2016.

divina por intermédio do ato criador, e recorrem a Dollinger (2007), argumentando que o termo tem instigado conflitos de posicionamentos, sobretudo quando se discute sua inserção na arte e na ciência, em posição de equivalência epistemológica.

Atualmente, em que pese o número em demasia de conceitos e interpretações, o mais utilizado, assim como a forma mais corrente de se referir à criatividade nos novos tempos, é dizer que se trata de um fenômeno complexo, multifatorial, multidimensional, plural, entre outros termos que sinalizam, na contemporaneidade, visões mais abertas. Já se tornou mais corrente também o discurso de que se deve levar em consideração não apenas os aspectos individuais e cognitivos, mas se devem alcançar os aspectos psicossociais, ambientais, enfim, instiga-nos a acreditar que os prejuízos da fragmentação já foram ou estão sendo gradativamente percebidos (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 99).

Em que pese o senso comum quando tratamos de conceituar a criatividade, Ribeiro e Moraes (2014) ressaltam que devido à formulação e disseminação de conceitos, definirem criatividade muitas vezes provoca equívocos, sobretudo em relação à sua aplicação. Sendo assim, as autoras ressaltam a acepção filosófica do termo, quando o senso comum é visto como o primeiro modo de compreensão do mundo, visto mesmo como o resultado da herança de um grupo social e das experiências vividas e vigentes.

No caso da criatividade, chamamos a atenção para o risco de que os termos relacionados a um novo paradigma venham a se naturalizar e perder a força da transformação em meio às crenças, aos mitos e às concepções, a partir das quais passam a denotar aparente normalidade. Apesar disso, reconhecemos que o senso comum e a ciência partem do mesmo princípio: a necessidade de compreendermos o mundo e a nós mesmos. Devemos considerar também que o senso comum pode contribuir como instigador da ciência, na medida em que, ao se disseminar no ambiente com a espontaneidade e a fluidez que lhe é peculiar, termina por motivar pesquisadores curiosos para a investigação da informação que reproduz (RIBEIRO e MORAES, 2014, p. 100).

Visto sob essa perspectiva, podemos aferir ao conceito de criatividade uma conotação subjetiva, pois é a partir da percepção humana que a criatividade adquire a forma conceitual que a individualiza, apesar da polissemia e do senso comum que paira sobre suas definições. Em relação ao senso comum Ribeiro e Moraes (2014) o veem sob a ótica da filosofia, entendendo mesmo que esta o leva ao status epistemológico de um saber de segunda ordem, pressupondo sua contribuição para a ciência como uma dimensão teórica.

Nesse sentido, as autoras recorrem a Cotrim (2002), admitindo que existe um vasto conjunto de concepções acerca do termo criatividade, as quais são geralmente aceitas como verdadeiras em determinado meio social, recebendo o nome de senso comum, vista sob a perspectiva de um conjunto de conhecimentos provisórios e parciais. Portanto, Ribeiro e Mores (2014) advertem que ao nos referirmos à criatividade como termo que se naturaliza sob o limiar do senso comum, o faz com o intuito de despertar para um paradoxo, isto é, para a possibilidade da massificação, que leva ao descaso pela falta de credibilidade científica e, não obstante, à possibilidade de emergência de um novo corpus epistemológico que poderá favorecer a criatividade, considerando os conceitos aqui delineados.

Não obstante, Arruda e Mytjás Martínez (2016, p. 341), definem a criatividade como um “[...] recurso importante diante da complexidade que permeia o ato educativo”, acreditando, ademais, que a criatividade do professor se materializa não somente na busca de soluções para as mazelas no processo de ensino e de aprendizagem, mas também para a percepção de mudanças que possam evitar ou minimizar as consequências dessas mazelas no desenvolvimento intelectual e educativo de cada aluno. Para Barros e Pinho (2016), a criatividade propicia ao professor, em sua prática pedagógica, novas atitudes visando a busca de formas eficazes de pensar não somente o planejamento, mas todo o processo educacional que se materializa na sala de aula.

Segundo Mitjás Martínez (1997) a criatividade está presente na maior parte das pessoas, sendo, pois, um processo humano constituído na relação histórica que o indivíduo estabelece com o seu contexto social, levando em consideração não somente a história passada do sujeito, mas a natureza dos processos psicológicos humanos que se constituem num contexto cultural específico. Na visão de Mozzer e Borges (2008, p. 2) a criatividade não é um privilégio de poucos, selecionados pela cultura, ou um “dom divino”, mas conforme Vigotski (1982) a criatividade está presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo. Se configurando, pois, não como um dom natural do sujeito, mas sim, como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social.

Ainda vista sob a perspectiva do sujeito, a criatividade, segundo Torre e Moraes (2008), é um conceito emocional e vivencial inerente à subjetividade. Para Suanno (2013), vivenciamos um momento de mudança social intensa, visível com

mais veemência na passagem da sociedade industrial à sociedade de informação e, sendo assim:

O papel da criatividade nesse momento é de nos ajudar a ver como seguimos avançando sem perder em valores e em felicidade. A criatividade nem sempre leva à felicidade, ou à construção de valores bons, pois para a guerra a criatividade também está a serviço por meio daqueles que dirigem seu potencial criativo para tal finalidade, porém trata-se de ver no novo que surge algo que seja bom para todos os demais (SUANNO, 2013, p. 75).

Ampliando suas argumentações, Suanno (2013, p. 75) entende que não é possível martirizar o ser humano apenas para saber algo que signifique avanço tecnológico. “[...] Quando pensamos assim vemos que a criatividade agrega valor ético à sociedade atual”. Quanto ao futuro, esse autor acredita que precisamos ter clareza que em sua essência a criatividade não pertence apenas a um campo do saber, pois, dependendo do enfoque ela é interdisciplinar e transdisciplinar e está presente em todas as áreas em que o ser humano atua.

Ademais, a criatividade, na perspectiva de Suanno (2013), pode ser conceituada como um ambiente onde a atmosfera de liberdade é uma realidade que aceita e aglutina diversidade, autonomia e criticidade.

“[...] Neste ambiente, a rotina não se estabelece como prática diária e a cada dia um novo desafio acontece, movimentando o cenário escolar em todos os seus personagens, alunos, professores, coordenação, direção e funcionários” (SUANNO, 2013, p. 77).

De modo que o planejamento é algo natural que surge das emergências diárias, apresentando o presente e anunciando o futuro.

### **2.2.1. A construção do conceito de Escola Criativa**

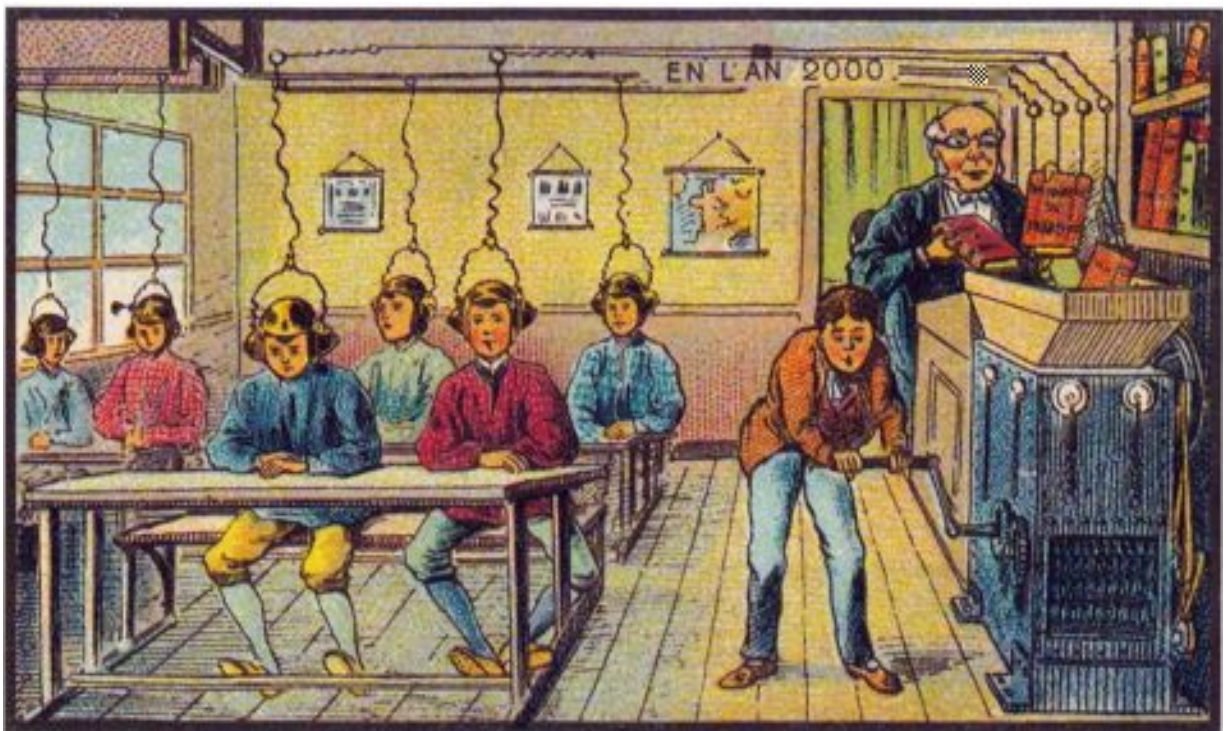
Com efeito, ao situarmos a Escola Criativa no âmbito da Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), é fundamental que apresentemos o contexto histórico em que tem se desenvolvido a educação, buscando aportes teóricos que viabilizem as nossas argumentações. A Escola Criativa, segundo Lucci (2003)<sup>14</sup>, é uma inovação da era

---

<sup>14</sup> Notas de conferência que o autor – conhecido escritor de livros didáticos – tem proferido para professores de todo o Brasil, junho-2003. Disponível: <http://hottopos.com>. Acesso: 19-mar-2016.

Pós-Industrial. Em um artigo bastante representativo, Martins (2016)<sup>15</sup> faz um relato comparativo da educação atual em contraponto ao modelo tradicional vigente há mais de duzentos anos. Argumentado acerca da escola de massas, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial, mas chegou ao século XXI, a autora questiona: Em dois séculos, mudaram os estudantes, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho. Quando mudará a escola?

**Figura 3. A escola do ano 2000 imaginada pelos ilustradores franceses Jean Marc Cotí e Villemard em 1899<sup>16</sup>.**



Como muito bem nos lembra Martins (2016), a gravura da figura 4 é de 1899, mas sua atualidade é incontestável. Como podemos perceber, a escola do século XXI é um prolongamento da escola do século XVII, que prevaleceu nos séculos seguintes. Segundo Martins (2016), Cotí e Villemard não vislumbraram uma sala de aula com um funcionamento completamente diferente por causa da eletricidade. Em vez disso, desenharam a aula de 1899 - um local onde os jovens recebem, de forma passiva, o conhecimento que lhes é transmitido pelo professor - e acrescentaram-lhe

<sup>15</sup> Catarina Fernandes Martins escritora que tem uma vasta bibliografia que abrange o sul da Europa e dos Balcãs, retratando a contemporaneidade educacional tendo como contexto a história universal da educação.

<sup>16</sup> Fonte: Catarina Fernandes Martins (2016).

uma nova tecnologia, que lhes permitiria, simplesmente, ter a mesma informação, embora com a recepção facilitada. Qualquer semelhança com a escola atual não é mera coincidência, mas a reprodução sistêmica de uma escola que desconsidera as subjetividades que nela se entrecruzam. O cenário pouco ou quase nada se modificou, pois prevalece uma sala de aula onde se encontram, e Martins faz uma análise sombria.

Crianças sentadas em fila, olhando para frente. Mãos cruzadas em cima da mesa, numa postura inerte. A secretária do professor fica no extremo esquerdo da sala de aula. Não está a ensinar. Os alunos têm uns capacetes de metal, ligados por uns cabos eléctricos a uma máquina onde o professor coloca uns livros. A função desse aparelho, compreende-se pela imagem, é a de extrair a informação dos manuais e introduzi-la diretamente nos cérebros dos jovens, através da transmissão da energia eléctrica (MARTINS, 2016, s/p).

Foi assim que os ilustradores franceses Jean Marc Coté e Villemard imaginaram e retrataram a escola do ano 2000, num postal que era parte de uma série produzida para a Exposição Universal de Paris, em 1900. Mas, no século XXI como é essa sala de aula?

**Figura 4. Alunos que estiveram a manhã inteira em um simulado preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM (2015)<sup>17</sup>.**



<sup>17</sup> Fonte: Colégio Adventista de Araguaína: <https://www.facebook.com>. Acesso: 19-mar-2016.



Apresentamos a figura 4 que atesta a argumentação de Martins, a qual faz parte da realidade da instituição que pesquisamos. O intuito é colocar em pauta uma discussão que será retomada em capítulo posterior da Tese, buscando demonstrar que a escola do ano 2015, em muitos aspectos, é fidedigna ao modelo introduzido mais de dois séculos atrás. Também pretendemos corroborar a premissa de que, mesmo dentro desse quadro tradicional, é possível implementar ações que podem ser consideradas inovadoras e criativas, dentro do quadro teórico de Escola Criativa, nomeadamente em relação à proposta de Saturnino de La Torre no conjunto de sua bibliografia.

Segundo Silva et alii (2013)<sup>18</sup>, é primordial que a escola seja um *lócus* onde se desenvolvem processo de aprender visando à emergência de atitudes de responsabilidade e autonomia tendo em vista a construção contínua de novos conhecimentos. Essa escola deve se posicionar contrária aos conteúdos curriculares oriundos da excessiva especialização e da concepção tecnológica positivista, desarticulados, sem expressão de significados tanto para os estudantes como para os professores. Recorrendo a Torre (2007), os autores argumentam que a educação necessita de uma conexão mais efetiva com o paradigma Eco-Sistêmico, dentro do enfoque da complexidade, em situações de aprendizagem vivenciais, autorreferenciais, visando a conferir um sentido à integração dos saberes e a uma formação que parta das necessidades e expectativas do próprio sujeito.

Com efeito,

[...] Os espaços escolares tornam-se incompletos na tarefa de educar a integralidade do ser, já que lhes faltam elementos que aperfeiçoem seu papel de promotores da formação de ser humano relacional. Este ser que precisa utilizar os conhecimentos científicos a favor da sustentabilidade, que se traduz nas suas relações com outros seres e com o planeta. A consciência de que somos cidadãos planetários não está sendo construída pelos espaços de educação e os alunos não se constituem como tal, pois são fruto de um ensino tradicional, descontextualizado e fragmentado. É urgente, portanto, em espaços de aprender explorar o sentir e o pensar nos processos de sustentabilidade, de apostar na criatividade, na capacidade que temos de aprender a aprender, de conviver, de socializar, e de cultivar a vida no planeta (SILVA ET ALII, 2013, p. 2).

Nessa perspectiva, a escola precisa de se transformar em espaços de convivências fraternas que formem pessoas para uma vida de qualidade, numa ação

<sup>18</sup> Conteúdos da pesquisa intitulada Institutional Program Creative Schools Network and Teacher Training apresentada no Collóque International en Éducation, na Universidade de Montreal (Canadá/maio/2013). Rede de Escolas Criativas: Uma Experiência Ecoformadora e Transdisciplinar. Disponível: <http://www.increa.uneb.br/anais>. Acesso: 19-mar-2016.

coordenada entre ações, intenções e interações, para que possamos vislumbrar uma realidade onde a justiça social prevaleça. Considerando, ademais, que a conjuntura atual nos desafia para uma convivência além de fronteiras Inter e transculturais, torna-se cada dia mais necessário entendermos os “nossos outros” pela ótica de uma convivência fraterna envolta em redes e teias de solidariedade. É nessa perspectiva que entendemos a “Escola Criativa”, isto é, um espaço de formação humana para o exercício da alteridade.

A Criatividade, segundo Torre (2008, p. 56), vem sendo estudada desde o início do século XX, quando em 1900 torna-se público a obra de The Ribot: Ensaio sobre a imaginação criativa, permitindo-nos, pois “aprofundar a vertente psicológica da mesma com vantagens e inconvenientes”. Dentre as vantagens, o autor destaca a tentativa de explicar os processos e as características pessoais constitutivos e definitivos, tendo em vista um resultado útil, valioso ou pertinente com o momento cultural. A inconveniência se traduz na limitação do conceito de capacidade ou potencialidade das pessoas. “Algo como se reduzíssemos a educação, a saúde ou a qualidade de vida a um fato particular e intransferível dos indivíduos” (TORRE, 2008, p. 56). Todavia, ninguém nega que à educação cabe o papel de estabelecer e conferir sentido nas pessoas, porém, simultaneamente, é um fato social e cultural, um fenômeno comunicativo e atributo do Estado.

Vendo a educação sob esse prisma, Torre (2008) convida-nos a pensar o que seria das sociedades, se retrocedêssemos ao elitista ensino dos primórdios da civilização. Isso porque, segundo o autor, o conceito de criatividade está evoluindo além de considerações individualistas, imbricando para apreços organizativos e sociais. A criatividade de um povo depende da criatividade de seus indivíduos, do mesmo modo que as escolas em que estudam. Mas “se levarmos o princípio da *recursividade*, veremos que a criatividade das pessoas tem como efeito o desenvolvimento organizacional e o clima criativo de uma organização estimula a aparição de pessoas criativas” (TORRE, 2008, p. 56).

Nesse sentido,

[...] A criatividade começa a ser entendida como uma qualidade não exclusiva, dos indivíduos, mas também das organizações, comunidades, povos e culturas. A criatividade a partir de um paradigma da complexidade e da interação sociocultural é um potencial que aflora ali onde se dão as condições e climas apropriados para que afluam ideias novas, sem temor de serem rejeitadas. Valorizadas como gérmen de mudanças, deixam cada vez mais evidente que a pessoa e o ambiente ou o contexto organizativo

não são realidades independentes e sim complementares (TORRE, 2008, pp. 56-57).

Na perspectiva desse autor, a criatividade deve ser entendida como potencial humano capaz de gerar ideias novas, buscando uma evolução dentro de um marco de valores. Dessa forma incluem-se tanto as pessoas individualmente quanto o coletivo, organizações e escolas, comunidades e grupos humanos, uma vez que responsivamente se complementam numa espiral de capacidades cultural e socialmente construídas. Contudo, “[...] ficam excluídas aquelas propostas desestruturadas de valores, manipuladoras, distorcidas, com falta de ética ou que se limitam a sonhos sem serem comunicados (TORRE, 2008, p. 57). A essência do criativo, nesse sentido, impõe três condições elementares: i) Potencial ou capacidade; ii) Geração de algo novo e diferente, pertinente com valores; iii) Comunicação ou mesmo expressão de uma ideia, uma realização ou proposta.

Não obstante, e considerando os atributos de uma escola criativa isso significa, conforme Torre (2008, p. 57), que nessas escolas deve-se, obrigatoriamente, encontrar os indicadores, qualidades ou atributos nos quatro parâmetros ou dimensões substanciais da criatividade: “as pessoas, os processos, os ambientes e os resultados”, o que configura tal escola como agente social criativo, conforme veremos a seguir.

O potencial de agente social criativo é atributo da escola, vista por Torres (2008) como organização no âmbito da coletividade, uma vez que é constituída por pessoas, mas para fazer jus a tal predicado deve, necessariamente, atender às qualidades que são também atributos de uma pessoa criativa. Ademais, quando falamos em escolas criativas falamos de escolas que não somente ensinam, mas aprendem, mudam, geram cultura, propiciam climas favoráveis ao exercício da criatividade. Nesse sentido, o autor apresenta alguns indicadores ou características de uma instituição criativa, que ele nomeia como “agrupamento colaborativo de pessoas” (TORRE, 2008, p. 58), referindo-se à complexidade, consciência de metas compartilhadas, princípio ético e liderança transformadora compartilhada.

No tocante à complexidade, o autor a percebe como uma das qualidades mais relevantes das pessoas altamente criativas. Isso porque “[...] se bem é certo que em todo ser humano existe um potencial para gerar novas ideias, em algumas pessoas essa qualidade tem mais destaque que em outras, assim como ocorre com a inteligência, a sociabilidade, a percepção, a comunicabilidade, a

concentração, a empatia, a memória” (TORRE, 2008, p. 58), dentre outra infinidade de pressupostos que podem ser ativadas mediante a educação.

É ainda de Torres (2008) a inferência de que, se levarmos em consideração o pensamento de Csikszentmihalyi (1988), que após pesquisar centenas de pessoas avaliadas como abalizados criadores em diferentes áreas do conhecimento, percebemos que uma característica comum a todos é a complexa personalidade de cada um. São pessoas de uma enorme energia psíquica e que precisam expressá-la, exteriorizá-la de formas diversas, possíveis e, em determinadas ocasiões, ocorrem de forma contraditória. “Em Neruda<sup>19</sup>, temos um bom exemplo dessa energia transbordante, na palavra, na ação, no amor” (TORRE, 2008, p. 58).

### 2.2.2. A Escola Criativa e a abrangência dos Estudos de Saturnino de la Torre

#### *PORQUE LA VIDA ES ...*

*Porque la Vida es muy corta para emplearla en odiar; porque la vida es muy larga para estar en soledad; porque la vida es muy ancha para ocultar de la verdad; porque la vida es profunda; para vivir sin buscar la rosa de una ilusión y la flor de una amistad; porque la vida es camino que vas haciendo al andar; porque la vida es poema con versos por estrenar, porque la vida es recuerdo, porque la vida es amar, porque la vida es presente, porque la vida es soñar, porque la vida es encuentro brindado por el azar y que sólo el creativo es capaz de aprovechar, porque la vida es un don para dar a los demás,... armoniza tu interior con bellos sueños de paz y regala una sonrisa para el mundo transformar<sup>20</sup>.*

*Saturnino de la Torre*

As escolas criativas idealizadas por Saturnino de La Torre se distinguem pela complexidade das estruturas, relações, pluralidade de interesses e mesmo conflitos

<sup>19</sup> Filho de um operário ferroviário e de uma professora primária, nasceu em 12 de julho de 1904, na cidade de Parral (Chile). Seu nome verdadeiro era Nefalí Ricardo Reyes Basoalto. Perdeu a mãe no momento do nascimento. Em 1906, a família muda-se para a cidade de Temuco. Começa a estudar por volta dos sete anos no Liceu para Meninos da cidade. Ainda em fase escolar, publica seus primeiros poemas no jornal “La Manaña”. No ano de 1920, começa a contribuir com a revista literária “Selva Austral”, já utilizando o pseudônimo de Pablo Neruda (homenagem ao poeta tcheco Jan Neruda e ao francês Paul Verlaine). Neruda recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1971. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo\\_Neruda](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_Neruda). Acesso: 23-mar-2016.

<sup>20</sup> Porque a vida é ...Porque a vida é curta demais para usá-la em ódio; porque a vida é muito tempo para ficar sozinho; porque a vida é demasiado grande para esconder a verdade ; porque a vida é profunda a viver sem buscar uma ilusão e flor -de-rosa da amizade ; porque a vida é Caminho que você está fazendo a caminhada ; porque a vida é poema com versos de marca , porque a vida é memória, porque a vida é amor, porque a vida está presente , porque a vida é sonho , porque a vida é a reunião dada por acaso e que apenas o criativo é capaz para tirar proveito , porque a vida é um dom para dar aos outros ... harmoniza seu interior , com belos sonhos de paz e dá um sorriso para transformar o mundo. Saturnin de La Torre. Fonte: <http://www.cappaz.com.br/saturnino.htm>. Tradução adaptada por Denyse Motta: <https://www.google.com.br/tradutor>. Acesso: 23-mar-2016.

entre seus membros. “Não são precisamente uma calmaria e sim uma panela fervendo” (TORRES, 2008, p. 58). Nessa perspectiva, a imagem de uma instituição criativa é contrária a um agrupamento rígido pela ordem estabelecida e à subordinação às diretrizes impostas de forma vertical. Contudo, isso, segundo esse autor, não quer dizer que a desordem e o caos sejam indicadores de força criativa. Afinal, ser criativo é saber gerar novos recursos e formas de culturas ao seu redor.

Temos também as metas compartilhadas inseridas no contexto das Riec e suas escolas criativas. Segundo Torre (2008), o ser humano em toda sua complexidade se movimenta num sistema multifacetado, em que órgãos, funções, micro-organismos ofensivos e defensivos se apresentam como exemplos de como esse mosaico de diversidade recobra sentido em uma meta: a subsistência. Com isso, o autor sinaliza que uma pessoa não é criativa por pré-disposição genética, mas por consciência, deliberação própria e entusiasmo em um determinado campo de atividade. Ademais, direcionalidade e ânimo são os dois sustentáculos que permitem avançar, desde que saiba o que quer e sinta-se interiormente atraído para isso.

Nesse sentido,

[...] A consciência adota, em certas ocasiões, forma de projeto, de sonho, de meta, de expectativa, de problema e as pessoas se entusiasma e põem empenho até consegui-lo e solucioná-lo. A consciência é a medida da existência das coisas para nós. Aquilo que não temos consciência carece de significado, de consistência. Inclusive a dor só existe quando somos conscientes de seu mal-estar. Meu saber alcança até onde chega minha consciência (TORRE, 2008, pp. 59-60).

Partindo dessas premissas, ou seja, da perspectiva de que formar se constitui em desenvolver a consciência em diferentes esferas da vida, Torre argumenta que, no nível pessoal, social ou grupal, onde se enfrentam direitos, deveres e valores, não será difícil entender que uma instituição criativa integra seus membros, conscientemente, em torno das metas compartilhadas.

No tocante ao caráter ético, Torre (2008) assegura que este é um tema que se disseminou no campo científico e, não obstante, é um conceito muito discutido atualmente, mas não é assim na criatividade, pois ainda carrega o cordão umbilical procedente da novidade e originalidade. Isso porque ainda ressoa no meio científico e acadêmico a ideia de que se algo é novo e/ou inédito, é criativo. Afinal, se o avanço do conhecimento tem seus limites no comportamento ético; se a educação

não está na simples instrução, mas no desenvolvimento de valores; se a atuação profissional situa-se em código deontológico<sup>21</sup>. Considerando cada uma dessas inferências, Torre (2008, p. 60) questiona: “por que a criatividade situa-se fora dos valores éticos, quando é o mais alto grau de expressão humana?” e em seguida responde:

De fato, Mihaly refere-se aos conceitos de campo e âmbito para determinar se uma realização é digna de ser considerada criativa ou não. E o âmbito não é outro que o juízo dos pesquisadores e críticos que sancionam em cada época e lugar o que realmente representa uma contribuição valiosa ou algo que nesse momento é contrário aos valores dominantes. Por outro lado, muitos autores, entre eles Sternberg, dão por certo que o produto ou realização criativa tem que ser original e apropriado. Assim se pronunciam também Quintás e outros tantos que estabelecem a criatividade a partir de considerações filosóficas e sociológicas, acrescentando, inclusive, o valor estético que revela a contemplação de uma criação artística, técnica ou científica (TORRE, 2008, pp. 60-61).

Vale ressaltar que as escolas criativas são instituições éticas, argumenta Torre (2008) quando recorre a Moraes (2008), instando que estas são organizações que detêm uma sólida base de valores humanos e na integridade de seus membros. Sendo assim, a ética não pode ficar à margem das inovações no campo científico e tecnológico, pois se assim for, corremos o risco de perder o controle da mesma, conclui o autor. Falamos, nessa perspectiva, de direitos humanos, de valores compartilhados pelos grupos sociais e suas comunidades. Valores como verdade, paz, liberdade, igualdade, fraternidade, sustentabilidade, não-violência, respeito mútuo; valores como o direito a ter, desfrutar e ser feliz em seu trabalho, uma vez que é nele que entregamos boa parte de nosso tempo.

Esses são, de acordo com Torres (2008, p. 61), valores com os quais as instituições criativas têm de estar comprometidas, mesmo que seja de caráter produtivo. Finalmente, a ética de uma organização se manifesta na congruência entre o que pensam, o que dizem e o que fazem. “Pensamento e ação complementam-se. Inclusive na publicidade, onde pode parecer mais complexo o caráter ético, espera-se um comportamento que concorde com esses valores. A falta de ética termina destruindo pessoas e instituições”.

---

<sup>21</sup> A deontologia também pode ser o conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres de uma determinada profissão, ou seja, cada profissional deve ter a sua deontologia própria para regular o exercício da profissão, e de acordo com o Código de Ética de sua categoria. Fonte: <https://www.google.com.br/deontologico>. Acesso: 23-mar-2016.

Liderança transformadora compartilhada também está no horizonte delineado por Torres (2008) em relação às escolas criativas, quando assim se manifesta:

[...] uma organização sem líder é uma excursão sem guia. Possível, mas com propensão à dispersão ou ao despropósito. O líder impositivo ordena, obriga, constrange a criatividade. O líder transformador e criativo impulsiona, promove, reconhece, valoriza as contribuições. Dentro da cultura colaborativa, o líder perde protagonismo individual para acrescentar a ideia de compartilhar responsabilidades, funções e atuações. O importante não é a pessoa e sim a organização, o produto coletivo (TORRE, 2008, p. 61).

Claro está que uma instituição para se perceber nos pressupostos da criatividade deve, necessariamente, pensar no coletivo em detrimento do individual, o que requer uma liderança que agregue em sua atuação valorosa forma de comunicação, tendo como princípio a alteridade e suas inquietações. Afinal, pensar no coletivo exige desprendimento e amorosidade num esforço também coletivo visando a alcançar metas e resultados satisfatórios, e isso é uma tarefa de todas as pessoas envolvidas no processo.

Dentro desse quadro mais amplo, Torres (2008, p. 61-62) apresenta o estímulo à criatividade nas escolas a partir das recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (1987), quais sejam:

- a) A autoridade é colegiada em vez de hierarquizada
- b) A tomada de decisões é participativa
- c) A comunicação é aberta
- d) A estrutura é flexível
- e) Os recursos são controlados de modo disperso

Nesse sentido, Torres (2008, p. 62) adverte que, “diante da liderança individual, a cultura da colaboração e da utilização do potencial coletivo promove a liderança compartilhada”, uma vez que trata-se de um tipo de atitude que emana da pessoa, de suas qualidades mais do que cargo ou função. “Falamos de uma liderança de grupo, de equipe, de pessoas que compartilham aspirações e estratégias” (idem). Assim sendo, a liderança compartilhada é uma das características mais peculiares das escolas criativas, nas quais a posição e a comunicação em vez de instrumento de poder torna-se uma estratégia de melhora, quando as pessoas que assim agem estão e são receptivas às ideias dos demais.

Com efeito, a escola criativa de Saturnino de la Torre opera no âmbito da apropriação de novas e valorosas formas de ser e de viver. Todavia, essa escola precisa de formar as pessoas para a vida e também para o exercício de uma profissão que lhes garanta dignidade e inclusão social. Tudo isso passa, necessariamente, pela necessidade de uma formação de pessoas letradas capazes de enfrentar as exigências de uma sociedade marcada pela meritocracia. É o letramento como prático social, aspecto indissociável das competências formativas de uma escola criativa, e é sobre isso que passamos a argumentar a seguir.

### **2.2.3. A Criatividade na Prática Docente**

Realizar uma prática docente a partir das teorias da criatividade requer preparo teórico e empírico a partir do que nos oferece não somente a literatura disponível, mas nossa capacidade imanente de seres criativos que somos. A Teoria de Investimento em criatividade de Sternberg:

[...] propõe a existência da criatividade a partir da confluência de seis recursos distintos, porém, interrelacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e abordagem múltipla da criatividade (OLIVEIRA E ALENCAR, (2012, p. 542).

Nesse sentido, é importante considerar uma combinação de fatores ligados à pessoa, bem como ao contexto, pois a criatividade depende de fatores cognitivos, emocionais e ambientais, dado que um componente age sempre em presença de outros, concluem os autores.

Entretanto, devemos levar em conta a questão do conhecimento, elemento primordial para que o professor possa exercer a criatividade em seu ofício. Para Oliveira e Alencar (2012), pode haver limites para alguns componentes, como, por exemplo, o conhecimento, sem o qual a criatividade não é possível, independentemente dos níveis atingidos em outros componentes. Porém, é possível haver uma compensação parcial entre componentes como, por exemplo, a motivação, que pode contrabalançar com o conhecimento. Também “[...] é possível a interação entre componentes com alto nível, tais como inteligência e motivação, para reforçar ainda mais a criatividade” (OLIVEIRA E ALENCAR, 2012, p. 542).



Nesse sentido, uma prática docente criativa aciona componentes que são exclusivamente do sujeito, ou seja, o professor detém e retém em si as mesmas configurações subjetivas (MYTIJAN MARTINEZ, 2008), que serão acionadas no momento de se efetivar a criatividade. Aqui outros fatores de igual importância se apresentam, como, por exemplo, o ambiente e o cenário onde se realiza o evento, ou seja, a escola e a sala de aula, que devem oferecer as condições físicas necessárias para que professor e alunos possam desempenhar adequadamente suas funções. De um lado o professor, responsável pela aula criativa e, de outro, os alunos, que recebem do professor o encaminhamento que possibilitará uma aprendizagem satisfatória. Temos, pois, o cenário que se complementa em si mesmo, a escola e os agentes que nela manifestam suas habilidades cognitivas e emocionais.

Oliveira e Alencar (2012) consideram a escola como um dos contextos que interfere no desenvolvimento da criatividade do ser humano, contribuindo para que fossem revistas práticas educacionais e propostos programas de treinamento e estimulação da criatividade.

[...] Com referência a esse ambiente, o professor constitui elemento chave para facilitar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos. Para tanto, a escola precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais de seus educadores, oportunizando o desenvolvimento e o desabrochar de habilidades que muitas vezes esse profissional desconhece possuir (OLIVEIRA e ALENCAR, 2012, p. 543).

Complementando suas argumentações, Oliveira e Alencar (2015) asseguram que é necessário gerar na escola um ambiente favorável para que se desenvolva a criatividade, e destacam o trabalho de Alencar e Mitjans Martínez (1998), que apresenta a implementação da criatividade na educação passando, necessariamente, pelo nível da criatividade dos professores. Isso porque, segundo as autoras, para que haja criatividade por parte dos alunos, é importante que os professores estejam motivados, fazendo uso de práticas pedagógicas criativas; os quais servirão de modelo e estímulo para o desenvolvimento do potencial criador dos estudantes.

“[...] A escola, assim como outras instituições sociais, pode contribuir para a construção de indivíduos mais equilibrados e atuantes, libertos de uma educação alienante” (OLIVEIRA e ALENCAR, 2012, p. 543). Ademais, autores como Solé e

Coll (1996) e Torre (2005) também enfatizam a importância da escola no desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, enfatizando o papel do professor para que isso ocorra, considerando os atributos inerentes às subjetividades que se entrelaçam na dinâmica de uma escola que se requer criativa para acolher pessoas enquanto seres criativos que são.

Segundo Barros e Pinho (2016), a criatividade quando praticada na sala de aula, transformam o ambiente educativo, contribuindo para que a aprendizagem seja significativa e integral. Aprendizagem essa que favorece a constituição de uma pessoa consciente de seu papel na sociedade, a partir de atitudes não utilitaristas, buscando o exercício coletivo da alteridade e a inquietação dos princípios éticos que regem a vida em todas suas possibilidades, aspectos inegociáveis quando se trata da relação com o aluno.

Nessa perspectiva Suanno (2013, p. 83), apresenta uma importante contribuição afirmando que:

[...] O professor deve se fazer presente nos processos de ensino e de aprendizagem [...] Deve valorizar a autonomia do aluno, sua capacidade de elaboração, de fala, de apresentação de ideias e textos, buscando a construção harmoniosa, a individual como também a coletiva.

Para esse autor, a forma de entendimento do que é o trabalho em conjunto, leva professores e estudantes à assunção de uma responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo. Agindo assim, o professor busca ajudar seu aluno a acreditar que possui condições pessoais de cooperar para que o grupo cresça, cada um ao seu modo, à sua maneira, com o que lhe foi possível contribuir, buscando a todo o momento se fazer presente e auto-fazer-se enquanto sujeito, conclui Suanno.

#### **2.2.4. A Escola Criativa e a Prática Docente**

A “Escola Criativa” constitui-se mediante um projeto educativo que tem sido divulgado mundialmente por meio da Rede de Escola Criativa Riec. Segundo Torre (2008), esta é uma ação que visa a reconhecer e revelar esforços de instituições e professores que se dedicam com entusiasmo para transformar e melhorar o ensino. Não obstante sua incidência ter se dada na Catalunha Espanha, imediatamente foi se difundindo pela América Latina, inclusive no Brasil. O objetivo é pesquisar e

identificar semelhanças e peculiaridades despertando uma consciência coletiva que venha fazer a diferença neste século XXI, considerando o cenário atual marcadamente dirigido pela comunicação tecnológica de informação que tem promovido mudanças culturais, econômicas, sociais e trabalhistas. Nesse sentido, a prática docente adquire relevância, tornando-se mesmo um dos pilares da Riec.

De acordo com Silva (2015) a Riec objetiva auxiliar pedagogicamente profissional da educação em busca de práticas educativas que contemplem os avanços das ciências e das tecnologias bem como as demandas sociais, pessoais e ambientais que se sobrepõem no século XXI, tendo como princípios investigativos e formativos a Interdisciplinaridade, a Transdisciplinaridade, a Complexidade e a Ecoformação. Dentre as características da Escola Criativa, Silva (2015) destaca o teor colaborativo visando a uma educação fundamentada nos princípios da Transdisciplinaridade e Ecoformação, promovendo valores essenciais para uma convivência pautada na solidariedade e na cooperação.

Segundo Torre (2008), a proposta da Riec pauta-se em ações conceituais, estratégicas e pragmáticas buscando a distribuição equitativa do conhecimento pedagógico, experiência docente e gestão administrativa, tendo como fundamento uma ecologia de saberes. O intuito é conhecer as bases conceituais e operacionais de escolas inovadoras, que tenham como propósito uma vida de qualidade, inclusão social e uma axiologia permanente. Ademais, uma escola para o Século XXI é, de acordo com Torre (2009), também uma escola com criatividade empresarial, levando em consideração habilidades básicas nos âmbitos profissionais e pessoais dos professores e promovendo no aluno a capacidade de lidar com os problemas de forma inovadora e criativa; respeitando a si mesmo, ao próximo e ao meio ambiente, ou seja, tornarem-se pessoas que vivem em harmonia, independentemente das diferenças que as individualizam, acolhendo o outro em suas concepções étnicas, religiosas, culturais e linguísticas.

Nessa perspectiva, a prática docente do professor criativo promove ações inovadoras e sensível às potencialidades e limitações do ser humano, preparando-o para a vida, reconhecendo seu potencial em consonância com um currículo que valorize suas competências essenciais, partindo do contexto, respeitando as prevalências ambientais e linguísticas, em coexistência com metodologias inovadoras, promovendo uma aprendizagem holística envolta em sistemas de avaliação baseados no reconhecimento do erro como uma prática pedagógica que

favorece o aluno a aprender a aprender. É o erro como fonte de virtude, conforme Luckesi (2010), aspecto relevante de uma educação transdisciplinar.

Para Torre (2009), essa é uma escola que convida os professores para, de forma intencional e crítica, auto avaliar não somente sua prática docente, mas também os resultados de um trabalho realizado de forma colaborativa e transdisciplinar, visando a produzir resultados relevantes em áreas curriculares, requerendo habilidades básicas e impulsos inovadores no contexto mais amplo, não desconsiderando experiências e recursos que já estão em execução. É dialógica na concepção de Freire (2007), isto é, instituição, professores e alunos interagem num processo de reconhecimento do outro, gerando autonomia e produzindo redes e teias de convivência fraterna, uma ecoconvivência que favorese uma prática docente criativa.

A Riec, segundo Souza e Silva (2015, p. 123), expressa um movimento que agrega Escolas Criativas, mediante uma prática docente também criativa, a partir de três objetivos: i) Criar uma consciência coletiva de mudança; ii) Gerar ações transformadoras; iii) Promover ações investigadoras e polinizadoras. Ancorada nessas três finalidades, a rede busca aproximar a universidade com seu saber rigoroso; a escola com seu saber empírico; o poder público com seu saber pragmático; e a gestão de potenciais humanos e recursos para estimular e reconhecer esforços inovadores nas variadas esferas de cada uma das instituições que se agregam à rede. Ademais, Torre (2009) assegura que a Riec fundamenta-se nos princípios da sustentabilidade, ecologia dos saberes e da integração institucional desses saberes, visando à superação da fragmentação acadêmica em forma de disciplinas.

O pensamento que dá origem a esse projeto é resgatar, reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo daquelas instituições educativas e professores que em sua prática docente já vêm experimentando novas formas de desenvolver o currículo sobre a base de valores, potenciais e capacidades humanas (TORRE, 2009, p. 101).

No tocante ao ensino, produto criativo de uma prática docente também criativa, Torre (2009) afirma que a Riec busca, com suas ações, uma melhor qualidade da educação a partir da superação da égide do conhecimento disciplinar, mediante propostas mais integradoras e inclusivas que podem ser apresentadas em forma de projetos, oficinas, estratégias lúdicas. O intuito é promover melhorias em áreas como currículo, prática pedagógica do professor e avaliação do ensino e da

aprendizagem, tendo como foco o ser humano, suas potencialidades e limites, considerando a complexidade própria das relações intersubjetivas na academia.

Tratando da finalidade e objetivos da Rede de Escola Criativa, Torre afirma que:

Para contornar a amplitude da proposta, delimitamos a mesma a partir de ações conceituais e estratégias práticas, mediante as quais se convida para dialogar o saber pedagógico, a experiência docente e a gestão administrativa. Dessa forma, pretendemos aprofundar os conhecimentos e descrever as bases conceituais e o funcionamento de escolas inovadoras e criativas que tem como meta a melhora, a qualidade, a inclusão social e os valores humanos (TORRE, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, a escola pensada pela Riec está centrada nas expectativas do século XXI, tendo em vista as exigências do trabalho, o que requer formar uma pessoa empreendedora e criativa. Em tal sentido, o projeto leva em consideração as competências básicas para que os alunos desenvolvam pessoal e profissionalmente habilidades para confrontar problemas de forma inovadora e criativa, respeitando a diversidade em todas as suas esferas, principalmente na inter-relação com os “nossos outros”.

### 2.3. A ESCOLA CRIATIVA E SUA INCIDÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Em um contexto no qual a educação no Brasil recebe constantes críticas quanto à falta de investimentos, eficiência e alcance na formação dos cidadãos, muitas alternativas para a reformulação de projetos pedagógicos e de metodologias de ensino têm se difundido no meio educacional do País. Uma das alternativas que tem chamado atenção de pesquisadores são as escolas criativas, instituições de ensino que recriam concepções, fundamentos, valores e práticas por meio da transdisciplinaridade e da ecoformação. As escolas criativas também defendem a adoção de valores essenciais para a convivência, como solidariedade e cooperação.*

*Equipe Ascom (2014)<sup>22</sup>.*

A escola é muito mais do que um espaço físico onde interagem pessoas em busca de aprender alguma coisa. É, pois, um cenário único onde a vida dialeticamente se movimenta na dinâmica das contradições inerentes às pessoas, independentemente de suas origens, na busca de inserção social, onde as

<sup>22</sup> Fonte: VII Incea - Fórum Internacional Inovação e Criatividade + II Riec Rede Internacional de Escolas Criativas. <http://www.inhumas.ueg.br>. Acesso 19-mar-2016.

diferenças possam ir adiante das desigualdades e da intolerância, aspectos muito presentes nas sociedades atualmente. Tudo isso imbrica para a tríade “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” que, muito além de palavras de ordem da Revolução Francesa, são paradigmas que atravessaram os séculos e se mantêm vivos nesse século XXI, nomeadamente na proposta da Riec e suas Escolas Criativas, nomeadamente no Brasil.

### **2.3.1. RIEC Rede Internacional de Escolas Criativas: Origem**

Segundo Torre (2008, p. 55):

O início do terceiro milênio vem acompanhado de mudanças e transformações tecnológicas, científicas, sociais, organizativas e laborais, sem falar em economia e formas de vida. Essas mudanças têm uma incidência direta e irreversível nas organizações e empresas das que participa todo cidadão. Nesse processo, a formação, o tempo livre e o trabalho constituem os três mundos em torno dos quais se geram valores e se estabelecem vínculos humanos mais estáveis para alcançar uma maior qualidade de vida. Criatividade e qualidade de vida são, portanto, um ponto de partida para alcançar essa felicidade a que aspira todo ser humano nos três espaços básicos de organizam seu tempo: repouso, trabalho e ação.

Com efeito, num contexto em que a materialidade se sobrepõe à vida de todos nós, conferindo valores que transversalmente invadem nossas consciências, aliciando mentes e corpos para o exercício compulsivo de um consumo cada vez mais desnecessário, a educação e, por sua vez a escola, são decisivos na perpetuação ou não desse estado de coisas. Segundo Freire (2007), precisamos estar atentos para que não sejamos vencidos pela ignorância e pelo cinismo, pois uma vez que nos encontramos vulneravelmente expostos e bombardeados pelo apelo coercitivo de uma sociedade em que o Ter se sobrepõe ao Ser, a possibilidade de adesão a tal situação se amplia compulsivamente.

#### **2.3.1.1. RIEC: Origem**

Segundo Torre (2015), o IV Fórum sobre Inovação e Criatividade organizado pelo grupo GIAD Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico em Barcelona, junho de 2012, dedicado a Adversidade e Escolas Criativas, pode ser considerado como o germe de uma semente que havia enraizado no Brasil. Podemos considerar este Fórum como a primeira ocorrência do movimento de Escolas Criativas que enraíza no subsolo do pensamento complexo, da ecoformação e do olhar

transdisciplinar tendo como antecedente o expressado anteriormente. Tal qual reconhecida na Ata de Constituição (28 de março de 2012) esta proposta tem seus antecedentes em uma linha de trabalho e pesquisa em torno da Rede de Ecologia de Saberes, Rede de Formação Universitária Transdisciplinar (REDFUT) e a Rede de Escolas Criativas iniciada em Barcelona no ano de 2007 e com experiências - pioneiras na cidade de Orleans (Brasil) (TORRE, 2015, pp. 17-18).

Embora sediada em Barcelona na Espanha, a RIEC está presente em diversos países<sup>23</sup>, incluindo o Brasil, onde existem núcleos de referência para grupos que estimulam e promovem ações, estabelecendo adesões institucionais. A RIEC, segundo Torre (2015), está aberta a novas experiências intersubjetivas, aglutinando pessoas, grupos e instituições comprometidas com uma visão de educação e escola baseada no desenvolvimento humano, sem fronteiras entre crenças, línguas, gênero e países, rechaçando qualquer forma de etnocentrismo e xenofobia. Torre (2015) assegura que podemos considerar o IV Fórum sobre Inovação e Criatividade, como marco inicial do movimento de Escolas Criativas que enraíza no subsolo do pensamento complexo, da ecoformação e do olhar transdisciplinar.

Na perspectiva da RIEC, a criatividade se expande teórica e conceitualmente a partir de cinco perspectivas globais em seu estudo, enfatizando elos que dialeticamente se justapõem, quais seja: i) processo, ii) produto, iii) condições, iv) pessoas; e v) integração. Na fase inicial, o processo, é delineado e delimitado pelas fases processuais segundo os parâmetros da RIEC, direcionando as demais etapas. O Produto se materializa a partir da realização de ações desenvolvidas no âmbito das subjetividades social e individual (MITJAN MARTINEZ, 2003), revelando as condições necessárias para sua materialização. Em relação às condições, os estatutos da RIEC são esclarecedores, uma vez que as escolas que se requerem criativas, precisam preencher determinados parâmetros e indicadores, notadamente em relação ao tipo de educação que se pretende.

No tocante aos requisitos pessoais, a integração é inegável e a indissociabilidade, pois a criatividade proposta pela RIEC se efetiva, precipuamente, nas relações intersubjetivas, resultado da responsividade entre interação e integração, promovendo redes e teias cognitivas que se afetam mutuamente.

---

<sup>23</sup> Os países são: Espanha, Brasil, Portugal, México, Chile, Argentina, Costa Rica, Bolívia e Colômbia (BARBOSA E SUANNO, 2015, p. 2).

### 2.3.1.2. RIEC: Finalidades e Objetivos

É de Torre (2015, p. 18) a constatação de que a RIEC, como expressão do movimento de Escolas Criativas, se movimenta mediante três objetivos, quais sejam: “i) criar uma consciência coletiva de mudança; ii) gerar ações transformadoras; iii) promover ações investigadoras e polinizadoras”.

Não obstante, sustentada por estes objetivos,

[...] a rede pretende aproximar três instituições e suas respectivas práticas em relação à educação: a universidade, com seu saber rigoroso e sistematizado; a escola com seu saber prático e empírico; o poder público com seu saber pragmático; gestão de potenciais humanos e recursos para estimular e reconhecer os esforços inovadores (TORRE, 2015, p. 18).

Realizando uma análise mais precisa da RIEC, La Torre e Pujol (2013), sustentam que de acordo a Ata de Constituição da Rede, as escolas criativas são instituições que se expandem além do ponto de partida, transcendendo limites, indo mais além do que se espera, reconhecendo e recriando o que de melhor existe nos estudantes e professores, que se percebem valorizados, crescendo por dentro. Tudo isso a partir de estratégias criativas, quando a aprendizagem é o principal foco, uma consequência fruto natural dos ambientes gratificantes de aprendizagem.

Para os autores, as Escolas Criativas são instituições que desenvolvem os potenciais criativos dos estudantes, valores humanos, sociais, de convivência, de liberdade e criatividade, habilidades para a vida, iniciativa e autonomia, dando importância ao desenvolvimento humano e ambiental sustentável, por meio de ações que compatibilizem conhecimento e reconhecimento de ações transdisciplinares e ecoformadoras. Trata-se de instituições vivas que transcendem, recriam, valorizam e transformam.

### 2.3.2. A RIEC no Brasil

No que diz respeito à incidência da Escola Criativa no Brasil, Suano et alii (2015) asseguram que essa se efetivou por meio da Rede Internacional de Escolas Criativas, uma comunidade de Ciência com Consciência comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação. Sua intencionalidade, segundo esses autores, é pesquisar instituições educativas visando a contribuir para a



identificação o reconhecimento a difusão a potencialização e o intercâmbio de projetos e processos de ensino e de aprendizagem que sejam criativos e inovadores.

Sendo assim, apresentamos a seguir uma síntese de algumas pesquisas, projetos, processos e registros de escolas criativas identificadas pela RIEC Brasil, tendo como fundamentação dos estudos de Suanno et, alii (2015)<sup>24</sup>. O intuito é delinear algumas escolas que se apresentam como criativas na perspectiva de Saturnino de la Torre, o que vem ao encontro de nossa proposta desta Tese.

Com efeito, a RIEC no Brasil desenvolve projetos educativos nas diferentes regiões e, para nosso propósito neste trabalho, escolhemos algumas ações que acontecem em Santa Catarina (região sul), Goiás (região centro oeste), Fortaleza (região nordeste) e Tocantins (região norte).

#### 2.3.2.1. A RIEC e suas Escolas Criativas em Santa Catarina

De acordo com Suano et alii (2015, p. 587), no “[...] sul catarinense a proposta das Escolas Criativas vem sendo dinamizada pelo núcleo vinculado ao Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)”, cujo trabalho está sob a coordenação de Dra. Marlene Zwierewicz e localizado na cidade de Orleans, mediante as ações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. O intuito é contribuir com a rede pública de ensino desse estado da Federação, por meio de iniciativas pedagógicas inovadoras, desenvolvidas pelo Unibave, com apoio de instituições nacionais e internacionais. Ademais, os autores asseguram que as atividades propostas por esse núcleo de pesquisa são realizadas no campus universitário e em espaços disponibilizados pelos sistemas públicos de ensino dos municípios da região e seu entorno.

Não obstante,

O programa tem oportunizado a realização de encontros para a elaboração de projetos educacionais inovadores, palestras e oficinas, sendo oferecidos também um sistema de avaliação da qualidade da educação, denominado EducSul; acervo de material virtual para uso do Ensino Fundamental e Médio; pesquisas e ações de estímulo a publicações dos processos e resultados. Atualmente, são beneficiados com essas atividades os

---

<sup>24</sup> **“Escolas, práticas educativas e projetos pedagógicos: pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas”** Estudo realizado pelos seguintes professores associados à RIEC BRASIL: Marilza Vanessa Rosa Suanno; João Henrique Suanno; **Maria José de Pinho**; Marlene Zwierewicz; Vera Lucia de Souza e Silva; Patricia Limaverde. Polyphonia, v. 26/2, jul./dez. 2015.

municípios de Balneário Rincão, Grão Pará, Pedras Grandes e Urussanga (SUANNO et alii 2015, p. 587)<sup>25</sup>.

Nessa perspectiva, a metodologia que dinamiza o programa no Sul catarinense, segundo esses mesmos autores, tem como base os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), proposta criada por Torre e Zwierewicz (2009) e publicada na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação”. Ademais, sua inserção no planejamento escolar disponibiliza uma sequência didática numa concepção Transdisciplinar e Ecoformadora.

Segundo Suanno et alii (2015), tudo se inicia com a seleção do pensamento organizador, conectando Ciência e realidade e encerra com a polinização, que consiste num processo. Utilizada, pois, para organizar as atividades propostas pela equipe do Unibave, no que diz respeito à elaboração do plano de trabalho dos gestores vinculados às secretarias de educação dos municípios de Santa Catarina alcançados pelo Projeto e no planejamento dos docentes, a metodologia tem dinamizado o ensino na região, favorecendo novas perspectivas em relação ao desenvolvimento e valorização do trabalho docente.

#### 2.3.2.2. A RIEC e suas Escolas Criativas em Goiás

No estado de Goiás, centro oeste do Brasil, a RIEC, segundo Suanno et alii (2013, p. 585), realizou e vem realizando os seguintes empreendimentos:

- a)** Pesquisas coordenadas pela Profa. Marilza Suanno (UFG). Prof. Dr. João Henrique Suanno (IELT/Campus Goiânia/Eseffego); e Profa. Ma. Lindalva Pessoni Santos (UEG/Câmpus Inhumas).
  
- b)** Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2013-2014), com o objetivo de reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo de escolas do Estado de Goiás e do Estado do Tocantins;

---

<sup>25</sup> Além disso, a proposta também está sendo desenvolvida em Braço do Norte, município que se integra ao Programa Intercultural e-Culturas, acessível no site <http://www.e-culturas.org>, implicando princípios das RIEC e da RIEC Brasil na produção de materiais didáticos articulados com a cultura local (SUANO et alii 2015).

- c)** Criou e coordenou a Especialização em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação - UEG/Câmpus Inhumas, sendo esta, uma formação continuada de professores da educação básica e licenciados;
- d)** Orienta alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT/UEG e Pós-doutorado MIELT/UEG;
- e)** Orienta pesquisas, Trabalho de Conclusão de Curso TCC da Especialização citada;
- f)** Orienta acadêmicos(as) de iniciação científica, estagiários(as) do Curso de Pedagogia e estagiária do Pró-licenciatura/UEG; g) publica resultados de pesquisa e relatos de experiência de ensino na educação básica e superior;
- g)** Promove Seminários da RIEC e Fóruns Internacionais de Inovação e Criatividade - Increa.
- h)** Lecionam e orientam na Especialização em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação - UEG/Câmpus Pirenópolis.

Ainda segundo Suanno et alii (2013), como parte do processo de identificação, intercâmbio e divulgação a rede de escolas criativas promoveu o I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, em Goiânia, entre os dias 26 e 28 de março de 2014, tendo sido organizado, em parceria, entre a RIEC, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - cepae/UFG 2012 e a Universidade Estadual de Goiás – UEG/Câmpus Inhumas.

#### 2.3.2.3. Escola Criativa em Fortaleza – A Escola Vila construindo um mundo melhor

Estudos como os de Suanno et alii (2013), informam que na penúltima década de século XX, mas precisamente no ano de 1981, fundou-se a “Escola Vila” na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, região nordeste do Brasil. Para esses autores, originada a partir da iniciativa e do interesse de diferentes famílias preocupadas com uma educação de mais qualidade, aque também fosse criativa e integral, Fátima Limaverde construiu a “Escola Vila”, quando teve oportunidade de

disseminar sua prática pedagógica em uma Teia Curricular, nos atos de currículo e cenários de aprendizagem Inter e Transdisciplinares.

O Ensino Fundamental da Escola Vila possui algumas características quais sejam:

#### **Trabalhos em grupos e coletivização de responsabilidades**

Os alunos da Escola Vila, segundo Suanno et alii (2013), organizam-se em grupos, sendo que a disposição das mesas e cadeiras na sala de aula já facilita essa organização e as orientações dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula ou nos demais cenários de aprendizagem da escola, também têm como foco a aprendizagem colaborativa. Semanalmente realiza-se a definição dos grupos conforme orientação do professor da turma. As atividades por ele propostas, são desenvolvidas pelos grupos, promovendo um espaço legítimo na sala de aula para o desenvolvimento de importantes habilidades de convivência: “respeito e valorização à diversidade de opiniões; espírito de equipe; aprendizagem colaborativa; distribuição de tarefas; autorregulação do grupo; mediação de conflitos” (SUANNO et ali, 2013, p. 593).

#### **Teia curricular, trabalho com projeto, e material didático Inter e Transdisciplinar**

O Currículo da Escola Vila se materializa no paradigma ecossistêmico e, segundo Suanno et alii (2013), é disposto em forma de Teia, facilitando a interligação dos conteúdos com diferentes áreas do conhecimento em contextos de atos do currículo e cenários de aprendizagem.

O “pano de fundo” de todos os trabalhos, na Vila, são os projetos que cada turma desenvolve a partir de temáticas comuns a todas elas. Assim, cada turma desenvolve seu projeto a partir das demandas e interesses particulares, mas, ao mesmo tempo, em diálogo com todas as outras turmas que também desenvolvem seus projetos com uma temática comum (SUANNO et alii 2013, p. 593). (Aspas dos autores).

Visando a oferecer um recurso pedagógico que facilitasse os processos de Trabalho com Projetos Inter e Transdisciplinares, foram desenvolvidos diversos materiais didáticos que possuem um caráter aberto, participativo e provocador. Tais

materiais são coleções de livros que interligam conhecimentos de diferentes áreas em uma mesma atividade, permitindo ainda a conexão com os contextos dos projetos. O material didático da Escola Vila facilita ainda o trabalho em grupo, orientando pesquisas e dinamizando a construção ou apropriação dos saberes.

### **Laboratórios e aulas integrativas – a Transdisciplinaridade na prática**

A maioria dos cenários de aprendizagem da Escola Vila transcende o espaço físico da sala de aula, o que se pode nomear como “aulas transdisciplinares”, conforme Almeida, Albuquerque e Pinho (2013). Segundo Suanno et alii (2015), diariamente os alunos trabalham em pelo menos um laboratório e realizam no mínimo uma aula integrativa quando é possível perceber que os laboratórios retomam o sentido original da palavra *Laboratorium*, do latim, que significa “lugar de trabalho”.

Ainda de acordo com Suanno et alii (2015), os laboratórios da Escola Vila, num total de oito, são cenários ostensivos de aprendizagem, onde professores e alunos trabalham juntos, com um objetivo comum, envolvendo e desenvolvendo conhecimentos das diferentes áreas. São eles: Horta, Farmácia Viva, Pomar, Jardim, Fauna, Manutenção, Tecnologias Alternativas e Saúde e Alimentação. Todos esses ambientes são organizados de forma a conter ferramentas, utensílios e outros instrumentos que permitem a exploração e elaboração de produtos do trabalho. Aqui notamos claramente aspectos da ecoformação numa perspectiva ecossistêmica.

Durante a realização das atividades práticas nos laboratórios, ocorrem também pesquisas que visam a complementar os saberes necessários à sua execução, permitindo ali um espaço não somente da aplicação dos conteúdos disciplinares, mas também de interligação desses conteúdos com os desejos dos atores, alunos e professores, com os contextos culturais e as questões sociais e ambientais do entorno, conforme Suanno e alii (2015). Nessa perspectiva, os autores assinalam que as aulas integrativas legitimam um espaço exclusivamente voltado para a concepção de uma escola criativa, mediante o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades manuais. Ademais, essas integrativas também possuem espaços próprios como o Ateliê de Artes, Ateliê de Artesanato, Estúdio de Música, Salão de Teatro e de Corpo. Professores específicos dessas áreas

trabalham orientando as atividades desenvolvidas nesses cenários de aprendizagem.

#### 2.3.2.4. A RIEC no estado do Tocantins: A Escola Daniel Batista como um campo de possibilidades criativas

Na região norte do Brasil, de acordo com Suanno et alii (2015), a RIEC atua no estado do Tocantins sob a coordenação da **Profa. Dra. Maria José de Pinho**, que tem orientado acadêmicos do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC/UFT, orienta seis mestrados (as) e três doutorandos (as), vinculados aos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu: Mestrado em Educação - PPGE/UFT; Mestrado em Ensino de Língua e Literatura - MELL/UFT e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura – PPGL/UFT e, nesta publicação, apresentaremos o que foi identificado nas pesquisas desenvolvidas na Escola Daniel Batista.

A escola Daniel Batista foi fundada no extinto Distrito de Canela, próximo ao Rio Tocantins, a partir de um trabalho voluntário, realizado inicialmente pela professora Maria de Lourdes Abreu Lima, e logo contou com o apoio do senhor Daniel Batista. Foi no ano de 1981 que se plantaram as primeiras sementes do que viria a ser uma instituição de referência no ensino da rede municipal de Palmas, capital do Tocantins. Em 2002, a Escola Municipal Daniel Batista passou a ter uma nova sede, na Cidade de Palmas, devido à desapropriação da comunidade do Canela, em prol da construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães. Nove anos depois, em 2011, esta instituição passou a oferecer atendimento de tempo integral (SUANNO et alii, 2013).

#### 2.4. LETRAMENTO, OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO (NEL) E A ESCOLA CRIATIVA

As Escolas Criativas são locais de manifestação e apropriação do letramento, sendo este visto sob a perspectiva de Brian Street (2003; 2007; 2014), que o concebe como uma prática social em contextos onde interagem pessoas com suas formas de comunicação quer sejam oral ou escrita. Para efeito de nossa discussão, elegemos o Letramento, na concepção de Street (2014), que muito nos auxiliará em nossas argumentações.

Estudiosos do Letramento como Street (2014), Sousa (2006), Barton e Hamilton (2001), Moura (2015), são teóricos procedentes de diversas áreas de estudos, tais como antropologia, educação, psicologia social e linguística, buscando desfazer a visão estritamente subjetiva da leitura e da escrita, vistas como atividades meramente cognitivas, realizadas de forma autônoma e desvinculadas do contexto em que se inserem estudantes e professores. Segundo Moura (2015), as práticas sociais de leitura e escrita são tecnologias e como tal imbricam para uma forma cultural ou mesmo um produto dessas práticas.

Nessa perspectiva, ao atribuirmos um arcabouço epistemológico no contexto das escolas criativas, tendo em vista as contribuições de Saturnino de La Torre, percebemos que o letramento ou letramentos (ALMEIDA, 2015; ROJO, 2009), não somente estão presentes na pedagogia da escola criativa, mas também contribuem para que a criatividade na sala de aula se amplie, favorecendo a emergência de atitudes transdisciplinares em relação à aquisição da escrita e apropriação da leitura, não apenas em termos de codificação e decodificação, mas principalmente em relação à leitura da vida e do mundo, conforme Freire (1968).

Considerando, pois, os atributos de uma escola criativa conforme afirmamos anteriormente, percebemos as contribuições que o letramento pode oferecer para que a criatividade do professor na sala de aula seja uma prática viável. Sendo assim, é importante situarmos o letramento em todas as suas modalidades, descrevendo e conceituando cada um dos tipos de letramento, para então o situarmos no âmbito de uma pedagogia do sensível (BORTONI-RIICARDO, 2014), e é isso que trazemos ainda nesse capítulo. Adiantamos que a nomenclatura acerca dos letramentos é muito ampla, mas para efeito de nosso estudo trazemos o letramento autônomo e ideológico (STREET, 2007; 2014), por serem estes que estão mais explicitamente vinculados à nossa proposta no âmbito da escola criativa.

Segundo Soares (2006), a origem do termo letramento no Brasil surgiu em um contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Em outro momento Soares (2010), adverte que nas últimas décadas tem-se banalizado o uso da palavra letramento, com repercussão não somente no sentido atribuído ao termo, mas também como resultado da construção conceitual no âmbito das políticas públicas e educacionais adotadas com a finalidade de letrar o maior número de pessoas que ingressam nas escolas brasileiras.

Refletindo sobre o letramento na perspectiva de Street (2014), Moura (2015, p. 51) entende que este foi basilar para o debate contemporâneo no sentido de compreender a escrita “[...] não somente como um processo mecânico de aprendizagem de símbolos, mas sim como um fenômeno social que não pode ser entendido plenamente fora das dimensões educativas, culturais, econômicas e políticas”, e não somente como uma forma isolada de outros meios de comunicação que a individualizam. Para Moura (2015), na primeira década do século XXI no Brasil, passamos a discutir as implicações do letramento como prática social, não obstante ser forte o predomínio, no pensamento pedagógico brasileiro, de que a aprendizagem da leitura e da escrita reduz-se às habilidades cognitivas.

Nessa perspectiva, apresentamos duas modalidades de letramento que podem ser identificados nas escolas, inclusive naquelas com características criativas, quais sejam: **letramento autônomo e letramento ideológico**, que podem andar na mesma direção ou em direções opostas. Acrescentamos que o termo letramento é polissêmico, mas considerando nossa proposta nesse trabalho, discutiremos os letramentos ideológico e autônomo enquanto prática social associada à leitura e à escrita, identificando sua ocorrência, eventos, práticas e agências, levando em conta o contexto onde eles ocorrem.

Com efeito, o letramento, segundo Almeida (2015, p. 179), incide dialeticamente nos *continuums*: tipo, modelo, evento, prática e agência, movimentando-se num espaço onde língua, linguagem e cultura moldam a identidade de um povo. Identidade esta que, de acordo com a autora, se manifesta também no letramento. Para Street (2007), práticas de letramento são constitutivas da identidade e quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Para exemplificar, apresentamos uma pesquisa realizada por Rockhill (1987) acerca de gênero e letramento nos Estados Unidos da América, mostrando que, na tentativa de livra-se da pobreza e do jugo dominador e violento dos homens, as mulheres hispânicas constroem uma imagem de uma identidade alternativa para elas mesmas, associadas à aquisição de um novo letramento, que pode ser classificado como ideológico. Sendo assim, passamos a discutir o letramento autônomo (dominante) em contraponto ao letramento ideológico e vernacular,



classificados por Almeida (2015) como letramentos de empoderamento ou emancipação.

#### **2.4.1. Letramento e os Novos Estudos do Letramento: Breve Histórico - revisitando conceitos**

Os Novos Estudos do Letramento NEL é uma corrente teórica atribuída a Brian Street. Todavia, para nos aprofundarmos nos conceitos dos NEL é preciso nos determos sobre o Letramento, desvendando sua origem. Segundo Soares (2003), o letramento é uma palavra que recentemente se incorporou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, dando uma nova perspectiva à escrita como prática social. Nesse sentido, novas palavras são criadas, emergindo novos fatos, novas ideias e novas formas de compreender os fenômenos adjacentes à prática da leitura e da escrita no contexto educacional.

Segundo Soares (2003), o termo letramento proveio da palavra Literacy, originária da língua inglesa. Todavia, Literacy provém do latim *littera* que quer dizer letra, mais o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Sendo assim, literacy pode ser definida como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Significa dizer que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nessa perspectiva, letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Cruz (2007) ao se debruçar sobre os estudos de Soares (2003), adverte que definir letramento é uma tarefa no mínimo controversa, o que significa que a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. Assim, uma definição clássica e amplamente aceita se faz necessária quando se busca avaliar níveis de letramento e para que se possam determinar critérios que estabeleçam a diferença entre os níveis de letramento.

Afirmar que letramento é saber ler e escrever é muito vago, assim como também é a premissa de que letrado é quem detém um nível mais elevado de conhecimento cultural, intelectual e acadêmico. Ao apresentar um conceito de letramento como uma prática social Street (2010) amplia seu arcabouço epistemológico, convergindo para o que hoje entendemos como Novos Estudos do Letramento.

#### 2.4.1.1. Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos

Estudos como os de Bevilaqua (2013) delimitam a incidência do termo Novos Estudos do Letramento às teorias de Gee (1991) e Street (2003), lembrando que foi a partir da observação que emergiam no final da década de 1970 e início dos anos 1980, nos Estados Unidos e Europa, expandindo-se também pela América do Sul, inclusive no Brasil. Ademais, esses estudiosos focavam um lado mais social do letramento, daí a conotação do letramento como atributo da relação que as pessoas têm com um material escrito, que necessariamente não precisa ser uma escrita verbal, convencional.

Na perspectiva de Sousa (2013), Kleiman (2003; 2006), Soares (2004), Street (2014), Barton (1998), Heath (1982), Roxane Rojo (2009) e Almeida (2015), existem várias concepções de letramento, quando o léxico se pluraliza, convergindo para os “Multiletramentos”, por exemplo, letramento escolar, letramento digital, letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, letramento multimodal, letramento multicultural, dentre outros. Expandindo o letramento escolar, Almeida (2015) percebe que em vez de “ensino de ciências”, temos “letramento científico” e isso vale também para outras disciplinas curriculares, pois é recorrente termos como “letramento literário” quando se trata das práticas de leitura e escrita no âmbito do ensino de literatura, e “numeramento” para a matemática.

Segundo Bevilaqua (2013, p. 106),

[...] embora letramento seja o objeto de estudos dos NLS e dos Multiletramentos, este apresenta um enquadramento teórico que o distingue daquele. Seu foco de atenção está centrado primordialmente no ensino do letramento, ou melhor dizendo, dos multiletramentos.

Sendo assim, teóricos (BARTON, 1994; STREET, 2007; ROJO, 2009) formulam conceitos-chave à luz das profundas mudanças instauradas pelo novo capitalismo (GEE, 2000) e a ampla tecnologização que o acompanha.

Em relação aos multiletramentos, Bevilaqua (2013, p. 106) expande suas argumentações, pormenorizando o conceito de “Design de sentidos” como eixo estruturador de

[...] toda a teoria dos Multiletramentos, pois é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse,

agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade e explicitadas no decorrer do texto.

Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 175-176) citados por Bevilaqua (2013, p. 107):

[...] o conceito de Design fora instituído com o propósito de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita). Design institui uma concepção dinâmica de representação (de linguagem, de aprendizagem, de mundo), sendo definido como ato de construção de sentido. Para os teóricos (idem), o conceito de Design apresenta uma dupla e feliz coincidência de sentidos: estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como meaning-maker, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a agente, designer de sentidos e não simples receptor de habilidades e competências).

Nessa perspectiva, Design tem a ver com o modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000) apud (BEVILAQUA, 2013). Sendo assim, Bevilaqua sustenta que do mesmo modo como são teorizados pelos NEL, os sentidos são constituídos por dimensões sociais, ideológicas e culturais que variam sobremaneira de um contexto a outro. Por isso, o conceito de Design é segundo essa autora, central para a constituição de uma escola atualizada com as novas tendências sociais, uma escola criativa.

## 2.5. MODELOS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Para termos a real dimensão do que estamos falando quando nos referimos aos Novos Estudos do Letramento é preciso situar essa corrente teórica à luz dos modelos e eventos de letramento, e é disso que tratamos a seguir. Salientamos que para efeito de nosso trabalho nos detemos mais enfaticamente sobre os modelos autônomo e ideológico. Segundo Bevilaqua (2013), a conjectura em torno do modelo ideológico do letramento na perspectiva dos NEL desafiou, na década de 1980, a visão tradicional sobre letramento. Isso porque, segundo essa autora, esse modelo de letramento vem acompanhado de uma forte conotação socioideológica, combatendo práticas de ensino até então pautadas no letramento como conjunto de

habilidades e competências a ser transmitido (letramento autônomo), chamando a atenção para as questões contextuais diversificadas em que essas práticas ocorrem.

### 2.5.1. Letramento Autônomo

Em sua vasta bibliografia, Brian Street discute letramento centrado em dois modelos: autônomo e ideológico. O autor situa o modelo autônomo no âmbito da academia, ou seja, da educação escolarizada. É, pois, um letramento que tem como principal característica uma “autonomia”, notadamente em relação ao contexto em que se realiza. Como exemplo, o autor apresenta as ocorrências em sala de aula, com destaque para a alfabetização, a qual acontece de modo linear e sem a interferência dos estudantes, exercendo autonomia, pois ocorre *per se*.

Não obstante, Cerutti-Rizzatti (2009) assegura que o modelo autônomo de letramento incide com mais veemência no contexto escolar, pois é nesse espaço acadêmico que as práticas de leitura e escrita são “autônomas”, ocorrem sem que a professores e alunos interfiram em seus eventos, ou seja, nas aulas ministradas esse letramento não concebe interferências subjetivas. Isso porque, tanto as subjetividades sociais (escola) quanto individuais (professores e alunos), são “obrigadas” a aceitar a autonomia das práticas do letramento escolar. Sendo assim, Letramento é uma prática social, naquilo que Street (2014) denomina como letramento ideológico ou vernacular, fazendo um contraponto com o letramento visto sob a perspectiva da leitura e da escrita, por si só, sem nenhuma criticidade.

Ampliando essas argumentações, Almeida (2015, p. 177) vai mais além e postula que “[...] letramento não é uma simples prática social, mas um tratado, uma convenção ou mesmo um acordo que se estabelece entre as partes de um todo, pessoas e contexto, na dialética das intersubjetividades”. Nessa perspectiva, a autora recorrendo a Street (2010), pondera que:

[...] diferentes letramentos estão associados a diferentes pessoas e suas identidades, de modo que contíguos similares de associações manifestam-se na cultura local, uma vez reconhecida a importância do letramento em tais processos. Portanto, a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades, fornece uma base diferente para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas. Ademais, as diferentes práticas de letramento estão imersas em contextos socioculturais distintos numa perspectiva intercultural e ideológica (ALMEIDA, 2015, p. 179).

Com efeito, ao determinar que as práticas de letramento estejam associadas aos diferentes sujeitos e suas identidades, a autora nos leva a estabelecer um elo entre o letramento e as práticas criativas do professor na sala de aula. Isso porque, ao desenvolver formas de apropriação da leitura e aquisição da escrita no ambiente escolar, o professor precisa ampliar também sua criatividade em torno dos elementos que irão possibilitar uma interação com os alunos de tal modo que o letramento ocorra.

Segundo Street (2003, p. 77)<sup>26</sup>, o modelo autônomo de letramento reproduz e reflete técnicas e procedimentos independentes do contexto social onde suas práticas ocorrem.

Almeida (2015), corrobora essa visão de letramento, ao analisar grupos indígenas, defendendo que:

[...] esse modelo de letramento é uma variável autônoma que parte do pressuposto de que a alfabetização por si mesma – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. É uma visão padronizada que a etnografia revelou pairar sobre o universo social Apinajé, por excelência, um contexto de entrecruzamento das subjetividades, as aldeias, onde convivem pessoas pobres e analfabetas. Aqui a escola, agência representativa do letramento autônomo, se manifesta como aquela instituição que efetivamente não pode somente aumentar as capacidades cognitivas dos indígenas, mas também melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os “cidadãos”, independentemente do contexto onde se inserem. Isso nada mais é do que a face cruel de uma sociedade que delega aos mais “desfavorecidos”, vítimas de um sistema social injusto, a responsabilidade por seu fracasso (ALMEIDA, 2015, p. 178). (Aspas da autora)

Como podemos inferir na fala dessa autora, o letramento autônomo se apresenta independentemente da ação das pessoas envolvidas. É um letramento dominante, obrigatório, e sua realização não dá margem a interferências, uma vez que se concretiza a partir de uma imposição dos sistemas educacionais. Insere-se, portanto, no paradigma educacional tradicional, efetivado de acordo com normas pré-estabelecidas ainda no século XVIII. Aqui, a proposta da criatividade não tem voz, contribuindo o letramento autônomo apenas para uma educação “bancária”, na concepção freireana.

Segundo Kleiman (1995, p. 25), letramento e escolarização ocorrem de forma simultânea, pois a escola é a principal agência de letramento quando concebido apenas em função de aquisição de escrita e de habilidades em sua decodificação, a

---

<sup>26</sup> Tradução Almeida (2015).

leitura. Para essa autora, é possível, dentro desse quadro geral, percebermos alguma confusão quando se busca entender a diferença entre a aquisição da escrita (uma prática do letramento autônomo) e a escolarização, como variáveis determinantes, principalmente em relação à dicotomia “letrados x iletrados”, Isso porque, segundo a autora, essas são variáveis importantes quando se busca solucionar problemas de funcionamento cognitivo mediante o que se estabelece como modelo autônomo de letramento.

Como exemplo Kleiman (1995) apresenta um trabalho desenvolvido por Luria (1976), quando chegou à conclusão de que as qualidades diferenciais, cognitiva e comportamental, encontrada nos diferentes grupos pesquisados – camponeses organizados em comunas e isolados no sistema tradicional do campo, letrados e iletrados – deve-se ao letramento (alfabetização)<sup>27</sup>, à organização moderna do trabalho ou mesmo à incipiente escolarização.

Com efeito, tratando do modelo de letramento autônomo, Moterani (2013, p. 136) enfatiza que a autonomia da escrita impõe-se, conseqüentemente, a outras características que o modelo de letramento escolar defende: “[...] a atribuição do desenvolvimento cognitivo como fator decorrente da aquisição da escrita; [...] a separação da oralidade e da escrita, elevando-as a um nível dicotômico; [...] a delegação de poder a tudo que seja inerente à escrita e aos grupos que a dominam.

Com relação a essas considerações, Jung citado por Moterani (2013, p. 136), afirma que: [...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo, pois o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. Sendo assim Yung (2003) em citação de Moterani (2013), entende que o modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade o que leva as pessoas construir uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo. Portanto, a escola adota modelos fechados de ensino e, por isso, é concebida como um ambiente artificial, no qual o aprendizado é, muitas vezes, descontextualizado, evidenciando a passividade do aluno.

Para entendermos o letramento autônomo com mais clareza, é importante sabermos do que tratamos quando falamos em letramento ideológico, o qual,

---

<sup>27</sup> Segundo Soares (2003), alfabetização não é o mesmo que letramento, pois a alfabetização é um estado e o letramento um processo.

segundo Almeida (2015), se contrapõe ao modo dominante do modelo autônomo conforme veremos a seguir.

### 2.5.2. Letramento Ideológico

O modelo ideológico do letramento agrega, segundo Moterani (2013), algumas peculiaridades perceptíveis desde que se materializa mediante ações intersubjetivas presentes mais veementemente, nas práticas de leitura e escrita que vão além da decodificação ou codificação de palavras e frases. Nesse sentido, a autora se alinha a Street (2014), apresentando a noção de letramento como prática social, as concepções de escrita e o paralelo entre as teorias para cumprirmos com nossas expectativas. Assim,

O modelo ideológico de letramento evidencia práticas que abrangem diferentes contextos em que um indivíduo está presente e, em se tratando da escrita, ele pode ser aplicado em sala de aula por meio da concepção de escrita como trabalho, já que esta considera as práticas discursivas, desenvolvidas em situações comunicativas efetivas, nas quais finalidade, interlocutor e gênero discursivo são os elementos que as compõem (MOTERANI, 2013, p. 135).

Segundo Street (2007), o modelo ideológico de letramento se opõe ao modelo autônomo por ser uma prática social e culturalmente determinada, que considera o contexto como aspecto indissociável. Para Kleiman (1995, p. 21), esse modelo não pressupõe necessariamente “[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas da interface entre práticas orais e letradas”.

Rojo (2009) parte do pressuposto de que, em contraponto ao modelo autônomo, muitos pesquisadores que adotam a perspectiva ideológica do letramento, investigam práticas plurais de letramento, contextualizadas em diversas esferas sociais – grupos, instituições, contextos – nos quais funcionamentos constitutivos e discursivos específicos da esfera social colocarão numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, da oralidade e da escrita, que, dessa forma, não podem mais ser vistas num viés dicotômico.

Na perspectiva de Street (1984), Moterani (2013, p. 137), buscando alternativas para as questões de ensino que envolvem principalmente a escrita,

apresenta o modelo ideológico, que não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma da escola, ao contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente.

Jung complementa esta ideia, esclarecendo que [...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Kleiman (1995) assegura que o modelo ideológico de letramento não deve ser visto como uma negação do modelo autônomo presente na escola, mas ao contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos socioculturais e por estes determinadas. Sendo assim, o letramento ideológico diz respeito à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ele se faz presente. Para Moterani (2013, p. 137), citando Jung (2013, p.60), “[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes”. Ademais, esse modelo se concentra nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

Moura (2015) entende que o modelo ideológico de letramento assume uma perspectiva mais social do letramento, uma vez que este é concebido como um fenômeno social e cultural, isto é, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Para Street (1984), a característica marcante do modelo ideológico é sua perspectiva social, uma vez que as práticas de letramento dependem sempre da sociedade em que se desenvolve e das ideologias nela veiculadas. Para Almeida (2015, p. 176), “[...] o letramento ideológico [...] é também um letramento crítico, situado e local, capaz de desvendar intenções, ideologias e empoderamento, indo muito além da conotação dicotômica das práticas do letramento autônomo que se realizam desconsiderando o contexto sociocultural”.

Nessa perspectiva, é possível inferir que o letramento ideológico está presente em ação das práticas pedagógicas do professor criativo na perspectiva de Saturnino de la Torre. Isso porque, por seu teor emancipatório e crítico, esse tipo de letramento estabelece um liame com uma pedagogia culturalmente sensível, nos



termos de Erickson (1988) e Moura (2015), ao considerar as relações intersubjetivas no contexto em que se desenvolvem letramento como prático social. Em contraponto, Moterani (2013) argumenta que, nesse contexto,

[...] A escola, nesse sentido, adota modelos fechados de ensino e, por isso, é concebida como um ambiente artificial, no qual o aprendizado é, muitas vezes, descontextualizado, evidenciando a passividade do aluno. Dessa forma, tudo o que se relaciona à escola, tudo o que é levado para o interior de seus domínios institucionais, seja um texto, ou uma música, é escolarizado, porque isso já faz parte de uma tradição que a convencionou assim (MOTERANI, 2013, p. 137).

Com efeito, a autora contrapõe esse modelo de letramento institucionalmente veiculado nas escolas, partindo dos estudos de Street (1984), que busca alternativas para as questões de ensino que envolvem principalmente a escrita, sugerindo um modelo ideológico. Segundo Kleiman (1995), práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Dessa forma, e retomando o pensamento de Moterani (2013, p. 137), podemos inferir que “[...] o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma da escola, ao contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas”, ou seja, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente. A autora recorre a Jung (2003), argumentando que a proposta do modelo ideológico de letramento é observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais de um modo geral e não apenas nas escolas como se observa no modelo autônomo.

Street (2014) entende que o modelo ideológico de letramento reconhece a multiplicidade de letramentos, notadamente em relação ao significado e o uso de práticas de letramento as quais estão relacionados com contextos culturais específicos, de modo que estas práticas estão sempre associadas com relações de poder e de ideologia. Isso porquero Street parte do pressuposto de que o modelo autônomo de letramento a escrita é *per se* autossuficiente, ocorrendo independentemente do contexto de produção e de uso.

Segundo Kleiman (1995), na condição de tecnologia neutra a escrita representa mais uma habilidade cognitiva de teor individual do que necessariamente uma prática social, sendo assim a característica de autonomia está no pressuposto

de que a escrita apresenta-se, nesse modelo, como um produto completo em si mesmo, sem nenhuma conexão com o contexto de sua produção para ser interpretado.

O modelo ideológico, nessa perspectiva, oferece uma visão mais crítica das práticas de letramento, sendo estas compreendidas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas. Para Street (1995) e Kleiman (1995), diferentemente do modelo autônomo, cuja tecnologia da escrita é “autônoma” em relação às produções culturais e ao contexto em que é produzido numa concepção ideológica o letramento refere-se, sobretudo, às práticas sociais de uso da linguagem e não uma técnica neutra passível de ser reproduzida da mesma forma ou replicada em diferentes contextos. Se na perspectiva dos novos estudos do letramento, língua, contexto e cultura tornam-se elementos indissociáveis, é imprescindível compreender que as práticas de letramentos estão em alguma medida relacionadas com determinadas visões de mundo e não com outras.

Sendo, pois, o letramento esse conjunto de práticas sociais realizadas em consonância com o contexto em que se encontram professores, alunos e demais membros de uma comunidade, percebemos que a formação de profissional da educação para atuar de forma criativa para, necessariamente, numa realidade onde interagem pessoas e suas contradições, na busca pelo aperfeiçoamento de suas estruturas cognitivas, o que tende para uma formação humana pautada numa perspectiva transcultural.

Nesse sentido, Bevilaqua (2013, p. 110) vem nos dizer que, para o ensino, o modelo de letramento ideológico fornece uma ampla perspectiva teórica, deslocando o foco de atenção que em geral está centrado em habilidades e competências individuais, para a pertinência das relações sociais e do contexto cultural e ideológico a partir do qual sujeitos constroem sentidos.

### **2.5.3. Eventos de Letramento**

Discutindo os eventos de letramento Bevilaqua (2013) identifica duas esferas, uma externa, de ordem do potencial daquilo que pode constituir um evento, isto é, são as instâncias sociais, culturais, ideológicas e discursivas que dão forma e materializam, no evento do letramento, os significados atribuídos ao uso da leitura e escrita. A segunda esfera, denominada de interna, é da ordem da atualização e,

sendo assim, é passível de ser observável, constituindo-se mesmo como o uso do letramento na instância social. Segundo Kleiman (2003, p. 40), um evento de letramentos configura “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Para Street (2010), um evento de letramento é tudo que ocorre numa determinada agência, isto é, num local onde práticas de letramento estão em ocorrência com os eventos. Como exemplo Almeida (2015, p. 180) apresenta a seguinte representação: “Modelo de letramento: Autônomo; Tipo: Escolar; Evento: Aula; Prática: Alfabetização; Agência: Escola”.

Com efeito, essa sequência apresentada pela autora é reveladora do que percebemos na escola onde realizamos nossa pesquisa. Isso porque, ao intercalar momentos de um modelo de letramento ideológico, numa agência (escola) onde se reproduz com mais eloquência outro modelo diretamente oposto, o autônomo, percebemos que o diferencial estava nas práticas pedagógicas da professora, ao promover um evento (aula) indo além das imposições institucionais de execução do modelo autônomo do letramento. Aqui aspectos de criatividade foram também revelados, convergindo para uma educação que tende para a transdisciplinaridade, considerando as configurações subjetivas dessa epistemologia.

## 2.6. AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO

As práticas de letramento na escola se materializam por meio dos eventos. Na medida em que o professor estabelece uma pauta didática para efetivar seu plano de aula, é evidente que os procedimentos são coordenados por uma ação responsiva entre o professor e os alunos. Segundo Almeida (2015), a alfabetização é uma prática de letramento que se efetiva na escola, mediante o modelo autônomo, conforme Street (2010). Para Soares (2003), é comum confundir alfabetização como sendo um letramento, porém existe uma diferença crucial, pois a alfabetização é um estado enquanto o letramento é um processo.

Nessa perspectiva a escola, agência onde as práticas escolares de letramento se consolidam, é também locus de diferentes modelos, e não somente do autônomo. Pode, também, ser local para o letramento ideológico, o que vai depender dos eventos praticados na sala de aula e do letramento do professor. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), o letramento do professor é fundamental para que

o letramento escolar se efetive, sendo o mais comum que este detenha um letramento autônomo, característica própria de sua formação. Isso porque na escola o letramento autônomo se propaga e se reproduz, contribuindo para que os professores sejam formados nesse contexto.

## 2.7. O PROFESSOR: AGENTE DE LETRAMENTO

Com efeito, o professor, assim como a escola, é um agente do letramento na medida em que conduz os eventos na sala de aula. Nesse sentido o professor precisa de ter saberes que conseguiu através da leitura durante sua formação e depois de formado, para, assim, conduzir os alunos nas tarefas de ler e escrever. Segundo Kleiman (2007), os saberes do professor são muitos, de todo tipo, e precisam ser adquiridos ao longo do curso de formação e renovados durante a formação continuada.

Não é possível descrever aqui tudo o que os Estudos da Linguagem, os Estudos do Letramento, a Psicologia Social, as Ciências Cognitivas têm a contribuir para essa questão e que podem ser parte relevante dos programas dos cursos de formação de professores. Considero, no entanto, que o mais importante não é uma questão de conhecimento, mas de atitude política, como defendia Paulo Freire. É essencial querer fazer, acreditar que é possível inserir todos os grupos sociais nas práticas de prestígio de uso da escrita, para que se tornem usuários e críticos dessas práticas (KLEIMAN, 2007, s/p<sup>28</sup>).

Percebemos que o letramento do professor está vinculado a diferentes áreas do conhecimento, e que, na medida em que amplia seu repertório, amplia também o nível de seu letramento, favorecendo uma prática que tem nela mesma sua razão de ser. Desse modo, os alunos, orientados por esse professor, que tem um letramento adquirido ao longo de sua formação, tanto continuada quanto inicial, sente-se seguro e terá um desempenho mais eficaz nas práticas de leitura e escrita.

Ao estabelecer uma responsividade entre os Estudos do Letramento, a Psicologia Social e as Ciências Cognitivas, Kleiman (2007) nos mostra o quanto o letramento está vinculado a outras áreas de atuação do professor que por si só, demonstra o teor interdisciplinar de seu campo de atuação. Assim o professor, além

---

<sup>28</sup> Ângela Kleiman. Entrevista a Henrique Gurgel em 15 Agosto 2007. Disponível: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo>. Acesso em: 08-jun-2017.

de agente é também mediador do letramento na sala de aula, o que veremos a seguir.

## 2.8. O PROFESSOR: AGENTE E MEDIADOR DO LETRAMENTO

O professor, agente do letramento, é também mediador junto aos alunos, de práticas executados durante os eventos de letramento. Isso significa que ele atua, agencia e negocia com seus alunos atitudes e práticas que irão favorecer a apropriação de um letramento que, embora seja classificado como autônomo, passa a ser ideológico, na medida em que o professor negocia com os alunos uma aula que não somente reproduza o que está pronto, mas que crie novas formas de aprendizagem através da leitura. Aqui serão de suma importância os gêneros textuais, conforme Marcuschi (2005).

Nesse sentido, o professor fará a diferença ao priorizar textos que leve os alunos a questionar fatores extra-escola, e os textos relacionados à sociologia e à filosofia será de extrema valia. Afinal, levar os alunos a pensar enquanto leem, considerando que essa leitura desperta seu interesse, é tarefa do professor. Segundo Freire (1997) a leitura somente fará diferença na vida dos alunos se for importante para eles, e isso ocorrerá desde que o professor, agente e mediador desse letramento que se requer seja ideológico, apresente textos que instigue os alunos ao pensamento crítico. Afinal, a criticidade é um dos componentes do letramento ideológico, favorecendo a transposição do letramento autônomo para o ideológico, e o professor tem a incumbência de que isso seja uma realidade na vida escolar de seus alunos.

## 2.9. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos a primeira parte das teorias que sustentam nossa Tese. Em diálogo com uma frente teórica das mais representativas, discutiremos sobre Escola Criativa, Criatividade, Letramento e NEL, demonstrando a importância de cada uma das categorias elencadas para a real efetivação de uma educação que forme pessoas para a vida e não somente para o exercício de uma profissão. No capítulo seguinte trazemos a segunda parte das teorias, discutindo a Transdisciplinaridade, a Complexidade e a Ecoformação.

### CAPÍTULO III

## COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS TEÓRICAS

*Compreender um pensamento novo não é somente acrescentá-lo a um saber adquirido, mas reorganizar os princípios do saber.*

**Gaston Bachelard**

### 3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo traz outras frentes teóricas de sustentação da Tese, além das apresentadas no capítulo anterior. Em diálogo com um corpo teórico dos mais representativos, tecemos argumentos acerca das categorias de análise Complexidade e Ecoformação no âmbito da Educação Criativa e da Educação Transdisciplinar. O Intuito é revelar como essas teorias dialogam entre si, formando mesmo uma tríade de sustentação da Escola Criativa, na concepção da RIEC no cenário educacional do século XXI. Esclarecemos que a Escola Criativa já foi contemplada no capítulo II, portanto, neste, nos deteremos mais demoradamente na Teoria da Complexidade, na Ecoformação e na Educação Transdisciplinar.

Para Moraes (2004), os profissionais da educação, nomeadamente os professores, precisam aprender a pensar a favor de uma revitalização das instituições educacionais, do resgate da alegria e do deleite em aprender, bem como da importância de se criar ambientes de aprendizagem onde tenhamos a prevalência da solidariedade, amorosidade, justiça social, respeito e um extremo senso de alteridade permeando as relações intersubjetivas. Para que isso ocorra, é primordial que se estabeleça um elo entre a educação familiar e a educação escolar, de modo que as ações dos educadores encontrem ressonância na forma como as famílias educam seus filhos.

Nesse sentido, a Complexidade a Transdisciplinaridade e a Ecoformação são paradigmas que formam um tripé para que a Escola Criativa se estabeleça como uma realidade, conforme veremos a seguir. Porém iniciamos com algumas reflexões sobre a transição de paradigmas, abrindo caminho para as demais categorias teóricas em discussão.

### 3.2. TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Um paradigma é, literalmente, um padrão que serve como um modelo a ser seguido e, segundo Vasconcelos (2005), originária da palavra grega *parádeima*. Para Araujo (2010), o ser humano lê o mundo de acordo com seus paradigmas e, sendo assim, consegue diferenciar o certo do errado, bem como saber o que cientificamente aceito ou não pela comunidade acadêmica. Os paradigmas irão orientar nossas escolhas, direcionar nossos olhares, dirigir nossa caminhada.

Nessa perspectiva, a Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade são a formação do construto epistemológico de nossa pesquisa, aliados à Escola Criativa e ao Letramento. Também recorreremos à Transdisciplinaridade na condição de uma epistemologia que orienta a prática educativa, conforme Moraes (2008). Muito mais do que um diálogo interdisciplinar que guiou nossa caminhada, essas teorias apresentam-se também como padrão que orienta nossas argumentações, favorecendo um entendimento acerca dos paradigmas tradicional e emergente, que também orientam uma educação que se pretende seja criativa e transdisciplinar.

#### **3.2.1. Do Paradigma Tradicional ao Emergente: Uma Transição necessária**

Os paradigmas que orientam a prática educativa são conhecidos como “Paradigma Educacional Tradicional e Paradigma Educacional Emergente” e, não obstante, se apresentam mesmo como norte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino em nosso país. O primeiro se caracteriza por uma pedagogia linear, a partir dos ideais cartesianos do século XVI. O segundo apresenta uma alternativa além do que estabelece o modelo tradicional, apresentando novas propostas que podem fazer a diferença quando se trata de ensinar na perspectiva de uma pedagogia libertadora, conforme Freire (1968).

##### 3.2.1.1. Paradigma Educacional Tradicional

Segundo Araujo (2010), o Paradigma Educacional Tradicional tem influência do modelo newtoniano-cartesiano, caracterizado por práticas pedagógicas docentes que ainda consideram o sujeito que aprende, o aluno, como aquele ser desprovido de luz, e a tarefa do professor resume-se em transmitir o conhecimento. Esse

paradigma encontra ressonância na pedagogia tradicional, caracterizada por uma educação bancária (FREIRE, 1997), desconsiderando o aluno como sujeito de sua aprendizagem, tornando-o a-sujeitado (MYTJÁN MARTINEZ, 2008), sem voz nem vez quando se trata das práticas de ensino que lhes são impostas.

Nesse sentido, a ação docente, de acordo com Araujo (2010, p. 96), tem como objetivo desenvolver mecanismos que levem o aluno a reproduzir o conhecimento que ele, o professor detém, repassando-o como verdade absoluta. “A fragmentação dos conhecimentos, expressa nos currículos lineares, leva o professor a ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ele é o detentor do saber, o dono da verdade absoluta e, portanto, inquestionável”. O aluno, compulsoriamente, pode ser premiado por seguir as regras, impostas pelo professor e pela “boa conduta”, ou então execrado, com boas chances de abandonar a escola, contribuindo para os números perversos de uma estatística que não para de crescer, a dos “analfabetos funcionais”.

Segundo Moraes (2005, p. 59), o paradigma tradicional caracteriza-se por ser um velho modelo oriundo do positivismo que vem influenciando a Educação há mais de 300 anos, e procede de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas, “[...] a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX. As ideias iniciais que muito influenciaram a Era Moderna foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII”.

Partindo desses pressupostos, Pinho (2015) vem nos informar que paradigma tradicional é também dominante, e se baseia num modelo de racionalidade desenvolvido nas ciências naturais a partir d

o conhecimento científico construído desde o século XVI por influência de cientistas como Newton, Darwin, Durkheim, Lavoisier e Adam Smith dentre outros. Para essa autora, as metodologias e os princípios epistemológicos nesse tipo de modelo eram perfeitamente definidos, e se caracterizavam por uma confiança inabalável de que estava em seu alcance a capacidade de previsão da ciência para explicar todos os fenômenos, de modo que o conhecimento fosse considerado como objetivo, universal e determinista e fosse amadurecendo e se consolidando nos aspectos epistemológicos, sócio-político-econômico e educacional com o passar dos séculos.



### 3.2.1.2. Paradigma Educacional Emergente

Em contraponto ao Paradigma Educacional Tradicional Paradigma Educacional Emergente, que tem em Maria Cândida Moraes seu expoente máximo no Brasil, informando que:

Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. Enfatiza a consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais (MORAES, 2005, p. 62).

Realmente, uma evidência própria desse novo paradigma é a percepção de que tudo ao nosso redor está interligado, nada existe independente e sem conexão, tudo está responsivamente relacionado. Ademais,

[...] No nível individual, a cosmovisão quântica importa um novo diálogo criativo entre "mente" e "corpo", interior e exterior, sujeito e objeto, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, entre o ser humano o mundo e a natureza (MORAES, 2005, p. 63).

Ainda de acordo com a autora citada, a visão de totalidade e o pensamento sistêmico aplicado em educação nos impõem a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. Ademais, “[...] Em termos de macroplanejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada” (MORAES, 2005, p. 63). Pressupõe, não obstante, novas formas de diagnóstico, novos procedimentos metodológicos que sejam mais adequados a cada situação e que permitam apreender o real, com suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possam identificar necessidades concretas, capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente com a realidade.

### 3.3. A TEORIA DA COMPLEXIDADE

*A Complexidade não elimina a simplicidade, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento de tal modo que o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real.*

*Edgar Morin*

Complexidade é uma palavra etimologicamente advinda do latim e significa “aquilo que é tecido em conjunto” e suas implicações são as bases do “pensamento complexo” de Edgar Morin (2001), que percebe o universo como um todo indissociável, propondo uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e multirreferenciada visando a uma construção do conhecimento que se contrapõe à “causalidade linear<sup>29</sup>”, uma vez que aborda os fenômenos como uma totalidade orgânica.

Para Morin (1991, p. 19), a complexidade é um “tecido” de constituição homogênea com elementos intrinsecamente associados, em consonância com o “uno” e o “múltiplo”, por mais paradoxal que possa parecer. Ademais, esse autor reafirma que a complexidade é o “tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, acasos” que instituem o mundo numa concepção fenomenal. Nesse sentido, a complexidade de acordo com Morin (1997), se reveste de traços inquietantes da dúvida, do inextricável, da desordem em meio ao caos, da incerteza e da ambiguidade.

Mas afinal o que é a complexidade? Segundo Morin (2005), *a priori*, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto), de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, pois coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, Morin (2005) afirma que a complexidade é

---

<sup>29</sup> Causalidade é a relação entre um evento A (a causa) e um segundo evento B (o efeito), provido que o segundo evento seja uma consequência do primeiro. Identifica-se logicamente a causalidade em "se não A, então não B", provida a ocorrência empírica de ao menos um B. A expressão anterior não equivale a rigor à expressão "se A, então B", sendo contudo esta e não aquela a usualmente atrelada em senso comum ao conceito de causalidade. Em termos diretos, A é causa de B quando A é requisito necessário, mas não necessariamente um requisito suficiente, para ocorrência de B. A expressão popular "Se A então B" implica suficiência, o que faz a mesma não abarcar todos os casos de causalidade, e ajusta-se também às situações ocasionais onde, mesmo que o escrutínio revele que a ocorrência de B seja per facto independente de A, A tenha precedido a ocorrência de B em todos os casos não controlados. Fonte: Random House Unabridged Dictionary. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Causalidade>. Acesso: 03-abr-2016.

efetivamente um tecido de acontecimentos, de ações, interações, retroações, determinações e acaso, que constituem nosso mundo fenomênico. Dessa forma,

[...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (MORIN 2005, pp. 13-14).

A complexidade, ainda de acordo com Morin (2005), chegou até nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado, uma vez que o próprio desenvolvimento das ciências, notadamente a ciência física, que se consagrava a revelar a “ordem impecável do mundo”, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se, então, no universo físico,

[...] um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo (MORIN, 2005, p. 13).

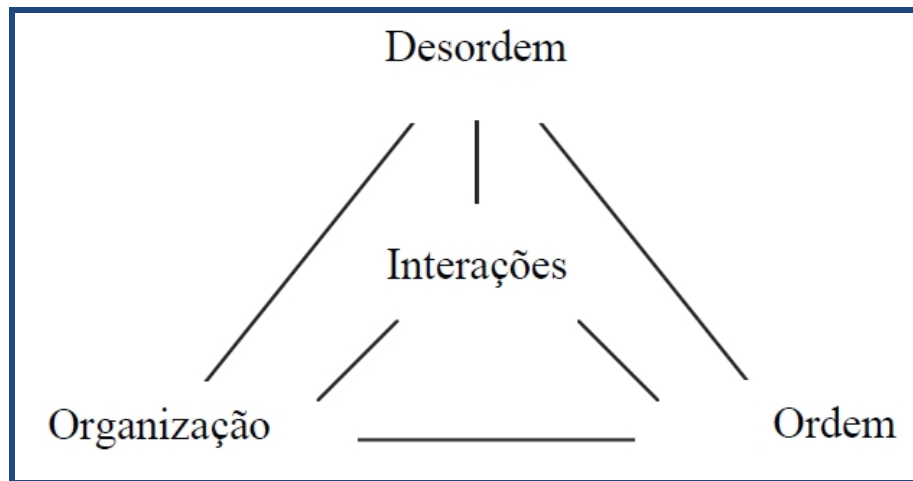
Inicialmente, “[...] viu-se que o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia” (MORIN, 2005, p. 13). Em função disso, esse autor evidencia que os fenômenos antropossociais não poderiam responder a princípios de inteligibilidade menos complexos do que estes requeridos desde então para os fenômenos naturais. “Precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (Idem, p. 14).

Todavia, a “[...] dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.” (Idem, Ibidem), mas podemos, indubitavelmente, elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns dos princípios para esta aventura e, desse modo, entrever o semblante do novo

paradigma de complexidade que deverá emergir como o pensar, o existir, o cuidar, enfim, o viver.

Com efeito, a teoria da complexidade encontra-se impregnada de ideias como pensar, cuidar, ensinar, aprender, ou seja, reconhecer o humano como “demasiadamente humano” usando uma expressão de Friedrich W. Nietzsche<sup>30</sup>. Na figura a seguir podemos visualizar graficamente sua ocorrência mediante um Anel Tetralógico<sup>31</sup> pensado por Edgar Morin (1997).

**Figura 5. Anel Tetralógico de Morin**



Fonte: Morin (2002, p.58).

Segundo João e Brito (2004), a grande contribuição desse anel para o conhecimento Eco-Sistêmico está, dentre outras inferências, no imperativo de concebermos ordem e desordem como um contínuum que se co-reproduzem. Para Morin (1997, p. 79), estas noções se relacionam de forma relativa, o que imbrica

<sup>30</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (Röcken, 15 de outubro de 1844 - Weimar, 25 de agosto de 1900) foi um filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Ele escreveu vários textos críticos sobre a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáfora, ironia e aforismo. As ideias-chave de Nietzsche incluíam a crítica à dicotomia apolíneo/dionisíaca, o perspectivismo, a vontade de poder, o *Übermensch* (*Além-Homem*, ver: Novo Homem) e eterno retorno. Sua filosofia central é a ideia de "afirmação da vida", que envolve questionamento de qualquer doutrina que drene uma expansiva de energias, porém socialmente predominantes essas ideias poderiam ser. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Nietzsche](https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche). Acesso: 30-mar-2016.

<sup>31</sup> Segundo João e Brito (1994, p. 265), o anel tetralógico, advém das concepções mais recentes formuladas pela Cosmofísica e pela Termodinâmica. O anel reúne as ideias de desordem, interações, ordem e organização até então separadas pela lógica da ciência clássica, numa relação simultaneamente complementar, concorrente e antagonica, situando-se no coração da “physis”.

para uma “complexidade lógica” uma vez que precisamos “[...] pôr desordem na noção de ordem [...] pôr em ordem a noção de desordem”. Dessa forma, o elo fundamental deve ser de natureza dialógica (FREIRE, 2007), o que implica, segundo Morin (1997), numa unidade simbiótica<sup>32</sup> de duas lógicas, que se retroalimentam, se concorrem, se opõem e se combatem. Sendo assim, é perceptível a responsividade ao mesmo tempo antagônica e relacional da teoria da complexidade em Morin, o que pode ser identificado também na dialética da escola criativa idealizada por Saturnino de La Torre.

Com efeito, para entendermos a Teoria da Complexidade, precisamos retornar os estudos de Edgar Morin, resgatando os cinco princípios que a compõem, quais seja: i) Princípio Holográfico; ii) Princípio de Complementaridade dos Opostos; iii) Princípio da Incerteza; iv) Princípio da Autopoiese; e v) Princípio da Transdisciplinaridade.

Segundo Morin (1991), o conhecimento das partes de um todo não é suficiente para se conhecer as propriedades do conjunto, uma vez que o todo é maior do que as partes individualizadas. Para Santos (2008), ao tomarmos o todo inibimos a grandiosidade das qualidades das partes, por ficarem bloqueadas e virtualizadas, impedidas mesmo de se expressarem em sua plenitude, fazendo com que o todo seja menor do que a soma de suas partes. Ademais, “[...] As relações das partes com o todo são dinâmicas, portanto, o todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma das partes” (SANTOS, 2008, p. 73).

Nesse sentido, a Teoria da Complexidade e a Transdisciplinaridade surgem

[...] em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades [...] e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos. A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização, ou seja, à fragmentação, divisão em frações menores, pulverização (SANTOS, 2008, p. 71).

---

<sup>32</sup> Simbiótica é uma relação mutualmente pequena, na qual, dois ou mais organismos diferentes são beneficiados por esta associação. Há alguma indefinição nos conceitos associados a este termo. Assim, dever-se-á ter presente que a simbiose implica uma inter-relação de tal forma íntima entre os organismos envolvidos que se torna obrigatória. Quando não existe obrigatoriedade na relação, dever-se-á utilizar antes o termo/conceito proto-cooperação. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso: 30-mar-2016.

Sendo assim, passamos a descrever os cinco princípios propostos por Morin (2001) e amplamente debatidos por Santos (2008), argumentando acerca de sua importância no cenário educativo contemporâneo.

### 3.3.1. Princípio Holográfico

Segundo Morin (2001), o princípio holográfico determina que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes. Para Santos (2008), aqui encontramos o paradoxo do uno e do múltiplo, isto é, a contradição da relação e interdependência entre os dois termos que cabalmente se polarizaram. Desse modo, este princípio remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal.

Com efeito, Santos (2008. p. 77) retomando o pensamento Petraglia (1995) nos ensina que:

[...] com a disjunção desses termos na modernidade houve perda de significação do conhecimento. Os princípios da disjunção e da simplificação concretizam-se na educação por meio de uma estrutura disciplinar do conhecimento. Seguindo as orientações cartesianas, concretizadas na estruturação disciplinar do conhecimento, o professor crê que a soma das partes listadas nas grades curriculares (estruturadas por meio de uma seqüência de múltiplas disciplinas compartimentadas) significa o todo do conhecimento.

O conhecimento, assim posto, expande-se ignorando fronteiras fixas, sendo mesmo um *continuum*, estabelecendo uma seqüência das partes de um todo, formando uma rede cognitiva complementar. Não obstante, Santos (2008), discutindo o pensamento de David Bohm (1980), argumenta que a maioria dos problemas que nos afligem atualmente, tem a ver com nossa tendência de fragmentar o mundo e ignorar a interligação dinâmica entre todas as coisas, desconhecendo o fato de que o universo é constituído como um holograma. Isso porque, tudo no universo faz parte de um *continuum*, que, por conta da sua natureza ativa e dinâmica, Morin (2001) denomina de holomovimento.

### 3.3.2. Princípio de Complementaridade dos Opostos

De acordo com Santos (2008), concebermos o conhecimento a partir da visão holográfica, pela Transdisciplinaridade, leva ao entrelaçamento de olhares diversos com o princípio de complementaridade dos opostos proposto por de Niels Bohr (1961)<sup>33</sup>. Este princípio tem como principal característica uma mudança de percepção e, sendo assim, o conceito de complementaridade passa a ser usado para descrever fenômenos da natureza que se entrelaçam na dinâmica da vida planetária favorecendo uma mudança paradigmática. Para Santos (2008), a geração de físicos daquela época não aceitou com facilidade os novos conceitos sugeridos pela teoria quântica, relutando-se mesmo em abandonar velhos conceitos da física clássica.

[...] Assim como não foi fácil a mudança conceitual para aqueles físicos, o homem também enfrenta um ambiente que reproduz velhos conceitos, e ele próprio é educado nos moldes duais, interpretando o mundo em termos polares e reducionistas (SANTOS, 2008, p. 77).

Isso se deve em parte à incerteza que pairava sobre esse novo modo de entender o universal em dualidade com o particular.

### 3.3.3. Princípio da Incerteza

O princípio da incerteza parte de um conceito que se contrapõe às dualidades dicotomizadas que, de forma fragmentada, priorizam somente a dimensão que contribui para a construção da ordem, da certeza, tornando-se uma visão parcial, reducionista, determinista e objetivista, numa visão cartesiana. Esse princípio tem origem na elaboração matemática de Werner Heisenberg<sup>34</sup> (SANTOS, 2008). Segundo essa autora, o conceito de incerteza, disseminado pela ciência moderna e pelo método científico de comprovação. Então, considerar o princípio de

---

<sup>33</sup> Prêmio Nobel de Física em 1922, ao desenvolver a teoria da relatividade e da mecânica quântica, esse cientista propôs a noção de complementaridade buscando resolver impasses em torno da questão das unidades subatômicas, afirmando então que onda e partícula são dimensões integrantes de uma mesma realidade (SANTOS, 2008, pp. 76-77).

<sup>34</sup> Prêmio Nobel de Física em 1932, Heisenberg demonstrou que o comportamento das partículas é totalmente imprevisível. Ao deparar-se com a impossibilidade em elaborar uma descrição objetiva da natureza sem se referir ao processo de observação, identificou tal fenômeno como uma indeterminação; o que ficou mais conhecido como princípio da incerteza (SANTOS, 2008, p. 77).

complementaridade dos opostos é, necessariamente, questionar a articulação das dualidades - certeza e incerteza - e não a sua dicotomização.

Não obstante,

[...] O princípio da incerteza está integrado à vida e é íntimo dos seres humanos, que o manipulam em razão da sua própria sobrevivência. A construção da certeza proporciona ao homem normalidade, no entanto, trata-se de uma normalidade em termos não absolutos, porque o seu contrário é uma presença acoplada. As instituições de saúde, de educação, empresas e a legislação funcionam com base em certezas, provendo uma base geral para o seu funcionamento (SANTOS, 2008, p. 78).

Essa mesma autora parte do pressuposto de que a estabilidade e a continuidade são setas de um mesmo arco. Porém, ela argumenta que estabilidade em demasia ameaça a continuidade e, por isso, instituições que não se renovam caminham para a esclerose, para o fracasso. “[...] O mesmo sucede com o ser humano [...] o sujeito que não se renova embrutece e geralmente é excluído da dinâmica social” (SANTOS, 2008, p. 78).

Na perspectiva de Santos (2008), tanto para a pessoa individualmente quanto para a sociedade, o conservadorismo é de extrema importância, funcionando mesmo como um artefato de manutenção, atuando em seu funcionamento e promovendo a renovação necessária para sua continuidade.

Nesse sentido,

[...] A renovação constitui um risco necessário. A escola mantém-se pelas repetições de normas, valores e sanções sociais. É a certeza. A avaliação é prevista no calendário letivo. Em geral se faz a avaliação por meio de instrumentos que aferem a reprodução o que foi ministrado em determinado período. Tal tipo de instrumento está suficientemente padronizado, e tanto os alunos como os professores sabem suas regras. Aos alunos exige-se a memorização e a reprodução de teorias e práticas vigentes. O professor normal é aquele que segue à risca as regras instituídas, e cujo comportamento é previsível, por estar dentro das normas (SANTOS, 2008, p. 79).

Nesse cenário composto por uma linearidade sistêmica, Santos (2008) acredita que os estudantes preferem a certeza, a pedagogização da repetição dos modos de dar aulas, pois já as conhecem e sabem todas as maneiras de driblar o autoritarismo do sistema. Porém, a repetição não provoca entusiasmo, está desprovida de encanto, não traz nada de novo. Não obstante, “[...] O encanto das relações humanas reside na incerteza, mas é a certeza que nos faz funcionar como uma instituição. O homem adora a incerteza, mas é a certeza que traz a



tranqüilidade, uma vida sem sustos, sem sobressaltos” (SANTOS, 2008, p. 79). Assim é com a vida. Assim é com a educação. E educação se faz, não se reproduz, conforme veremos na sequência.

### 3.3.4. Princípio da Transdisciplinaridade

Para categorizarmos com lucidez o quarto princípio proposto por Morin (2001), denominado de “princípio da transdisciplinaridade” retomamos a origem do termo, encontrada no teorema de Gödel, autor que, em 1931, propôs distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível, como entende o dogma da lógica clássica (MELLO, 1999; SANTOS, 2008). Ademais,

[...] a partir da comprovação na física quântica esta proposição provocou um escândalo quando demonstrou que o quanton é composto simultaneamente de ondas e corpúsculos, e que, no nível do quanton, a contradição entre onda e corpúsculo desaparece, constituindo uma unidade. A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é (SANTOS, 2008, p. 74). (Aspas do texto original).

A fala de Santos na citação acima é reveladora do que nos traz Nicolescu (1999), ou seja, que em termos matemáticos a lógica clássica pode ser anunciada em três axiomas: i) o axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; ii) o axioma da não-contradição:  $A \text{ não é não-}A$ ; iii) o axioma do terceiro excluído: não há um termo  $T$ , que é, ao mesmo tempo,  $A$  e não- $A$ . Discutindo esses axiomas, Santos (2008, p. 75) afirma que “[...] a lógica clássica admite um único nível de realidade, uma vez que o axioma número 3 exclui a possibilidade de articulação. Assim, a lógica quântica introduz inovações, definindo um terceiro termo incluído, onde “[...] Há um terceiro termo  $T$ , que, ao mesmo tempo, é  $A$  e não- $A$ ” (NICOLESCU, 1999, p. 29), e articular o terceiro termo incluído sempre leva a um outro nível de realidade, diferente do nível anterior da lógica da não contradição, abrindo a possibilidade de uma nova visão da realidade.

Assim, a transdisciplinaridade transgride a lógica da não contradição, articulando os contrários “sujeito e objeto”, “subjetividade e objetividade”, “matéria e consciência”, “simplicidade e complexidade”, “unidade e diversidade” (NICOLESCU,

1999, p, 29), desobedecendo, infringindo, postergando certezas, acenando para uma nova forma de entender o ser humano e o universo.

### 3.3.5. Princípio da Autopoiese

Com efeito, os princípios citados e discutidos anteriormente (holográfico, transdisciplinaridade, complementaridade e incerteza) estão, segundo Santos (2008), mutuamente implicados, mas há ainda outro, de suma importância e que também faz repensar nossa prática docente. É o princípio da autopoiese<sup>35</sup>, termo empregado por Maturana e Varela (1995). Esses autores partem da constatação de que todo ser vivo é um sistema autopoietico, isto é, se auto-organiza e auto-constroeu. Segundo Santos (2008), na prática educativa este conceito implica recorrer a uma metodologia que estimule os alunos a produzir o próprio conhecimento. Aqui a função do professor passa a ser de facilitar diálogos com os saberes, respeitando a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, aceitando-se cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem e diferente forma de resolver problemas.

A autopoiese é um termo associado aos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela que se tornou público no final do século XX, visando a responder ao seguinte questionamento: “O que é que começa quando começam os seres vivos sobre a terra, e que tem se conservado desde então?” (MATURANA e VARELA, 1997, p. 11). Segundo Batista (2006), quando pensamos em autopoiese, devemos nos remeter a uma espécie de motor interno ao sistema, que faz com que ele esteja em processo de produção. Observe-se, então, que está em jogo o processo de produção de vida, quando relacionamos o termo ao ser humano.

Vinculado ao processo de criação e autocriação, Batista (2006) entende que Maturana e Varela referem-se aos seres vivos como sistemas nos quais, quer seja no acontecer solitário de sua atuação como unidades autônomas; quer no que se refere aos fenômenos da convivência com os “nossos outros”, surgem e neles se efetiva em/e através de uma relação intersubjetiva, como seres autônomos. Então, é possível, segundo a autora, destacar os seguintes aspectos da autopoiese:

---

<sup>35</sup> Autopoiese ou autopoiesis (do grego auto "próprio", poiesis "criação") é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Fonte: <https://www.google.com.br/#q=autopoiese>. Acesso em: 04-jun-2017.

acontecer solitário; unidades autônomas; e a finalidade de convivência com os outros. Não obstante,

Fico pensando que, em princípio, a concepção poderia parecer contradizer a minha visão de 'sujeito que só existe em relação ao Outro'. Ocorre que a noção de Maturana, compartilhada por Varela, precisa ser entendida como associada à percepção do caráter sistêmico do ser humano e suas formas de agregação, de convivência. Sua constituição, neste sentido, é processual e o caráter autopoietico surge do acionamento, decorrente do encontro, de ações compartilhadas. Junção de células, espécie de contaminação do Outro, desencadeando processos de transformação, recriação, autopoiese e, assim, constituindo a autonomização de um outro ser, que, por sua vez, vai reinventar o sistema todo em que esse sujeito está inserido (BATISTA, 2006, p. 10). (Destaques da autora).

A autora busca em Maturana e Varela (1997) elementos para argumentar que o ser vivo não é apenas um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular, como resultado do operar; e neste operar, onde diferentes classes de moléculas a compõem, existe um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares, as quais produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem. Maturana e Varela dão o nome de autopoiese a essa rede fechada de produção de componentes, em que estes geram as próprias dinâmicas de produção que os (re)produzem, num fluxo contínuo de elementos acoplados num sistema de interação permanente.

Fica claro, então, o caráter sistêmico, mutante e processual de engendramentos diversos na constituição dos seres autopoieticos. “[...] Tudo isso pode parecer muito complexo. De certa forma o é, de fato, mas, também, pelo fato de ser algo inerente à natureza, beira à simplicidade do óbvio” (BATISTA, 2006, p. 11). Cabe supor, que na autopoiese o sujeito se autoproduz, se reinventa a cada momento, nas múltiplas intrarelacionamentos a partir dessa espécie de “motor interno autonomizador”, bem como dos vínculos com outros sujeitos autopoieticos. Esses últimos podem ser tanto pessoas quanto sistemas grupais e institucionais (escolas), conclui a autora.

Considerando, pois o teor interativo e comunicativo no contexto sociocultural em que as subjetividades se entrecruzam, a autopoiese se configura como um aporte na constituição e construção de uma escola criativa. Além da Complexidade e da Autopoiese, a Física Quântica contribui também para firmarmos uma concepção

de uma “Educação Criativa, Transdisciplinar e Ecoformadora”, conforme veremos a seguir.

### 3.4. FÍSICA QUÂNTICA: FUNDAMENTO PARA A COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A Física Quântica prova que é o nosso pensamento que cria nossa realidade. Segundo Moraes (1997), a Teoria Quântica é uma tentativa válida de desenvolvimento de uma abordagem global em relação ao funcionamento das leis do universo, mais precisamente no que diz respeito à matéria em movimento. A autora recorre a David Böhm (1992), argumentando que este é o meio básico disponível na Física para que possamos entender as leis do universo. É, não obstante, uma teoria que nos apresenta leis de transformação elementares, o que ocorre no micromundo das partículas atômicas e, sendo assim, descreve também o funcionamento interno de tudo que vemos e, pelo menos fisicamente, daquilo que somos, conforme Danah Zohar (1994) citado por Moraes (1997).

A Mecânica Quântica ou Física Quântica, em si mesma, é a parte da Física (mais precisamente da Física moderna) que estuda o movimento das partículas microscópicas ou “muito pequena”. O conceito implícito na expressão “muito pequena”, mesmo que de limites imprecisos, relacionam-se com as dimensões nas quais se começa a se perceber os efeitos como possibilidades de conhecer com infinita acuidade e, conseqüentemente, a posição e a velocidade de uma partícula, tal qual o Princípio da Incerteza de Heisenberg. A tais efeitos denomina-se “efeitos quânticos”. Desse modo, a Física Quântica é aquela que descreve o movimento de sistemas nos quais os efeitos quânticos assumem relevância maior<sup>36</sup>.

Vejamos, na figura a seguir, como se percebe a interferência do pensamento na matéria, considerando sua projeção a partir da transdisciplinaridade.

---

<sup>36</sup> Fonte: Conceitos fundamentais. O que é a Mecânica Quântica (física quântica)? Disponível: <http://www.fisica.net/mecanica-quantica/mecanica-quantica-conceitos-fundamentais.php>. Acesso: 30-mar-2016.

**Figura 6. Como o pensamento interfere na matéria<sup>37</sup>**



Na perspectiva da Transdisciplinaridade, muito bem implícitas na figura 6 acima, em educação e sua implicação com as teorias da Física Quântica, Moraes (1997) faz referência ao princípio da incerteza, informando que as justificativas para essa inferência estão relacionadas aos possíveis desdobramentos de alguns princípios da Física em relação à filosofia da ciência e, desta, na educação.

Todavia,

[...] Essas teorias oferecem embasamentos teóricos de como ocorre a participação do sujeito nos processos de construção do conhecimento, a interdependência existente entre o ambiente geral e o pensamento, esclarecendo que tudo que está no ambiente flui para o pensamento, através de um processo natural ou em função da atividade humana, flui para dentro do indivíduo, mediante a atuação dos órgãos dos sentidos. Da mesma forma, compreende o ambiente como uma extensão do pensamento humano ou algo que é moldado por ele. A física reforça a importância do contexto na maneira como as competências humanas evoluem, reforçando a idéia de que sem um contexto as coisas não têm muito sentido (MORAES, 1997, p. 13).

A autora parte da premissa que tudo isso tem conduzido para um novo paradigma científico com uma percepção complexa do mundo, uma visão de contexto mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da

<sup>37</sup> Fonte: <http://www.fashionbubbles.com/comportamento/quem-somos-nos-para-entender-o-que-e-a-fisica-quantica-e-como-ela-pode-interferir-em-nossa-realidade>. Acesso: 30-mar-2016.

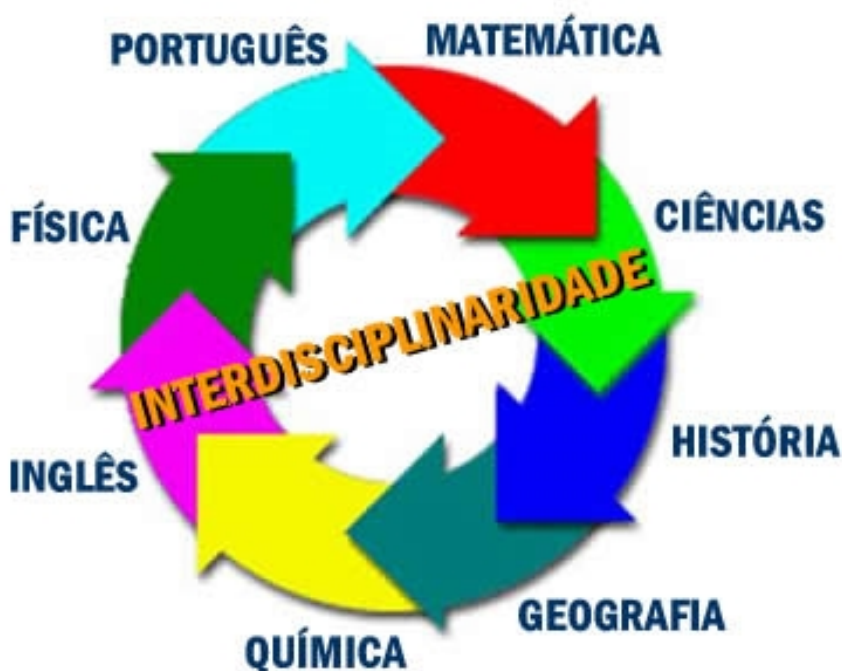
vida, com ênfase nas relações do todo com as partes. É, ademais, uma visão ecológica que reconhece a interdependência de todos os fenômenos, humanos e não humanos, promovendo uma simbiose<sup>38</sup> das pessoas e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. “[...] Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações” (MORAES, 1997, p. 13).

Com efeito, as argumentações tecidas no âmbito do Pensamento Eco-Sistêmico de Moraes (1997; 2004), nos leva à necessidade de um aprofundamento teórico acerca da Interdisciplinaridade que trata a seção a seguir.

### 3.5. INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade em sua constituição epistemológica, apresenta uma total colaboração entre as disciplinas curriculares. Vejamos como é essa disposição na figura a seguir.

**Figura 7. Interdisciplinaridade na Educação Básica**

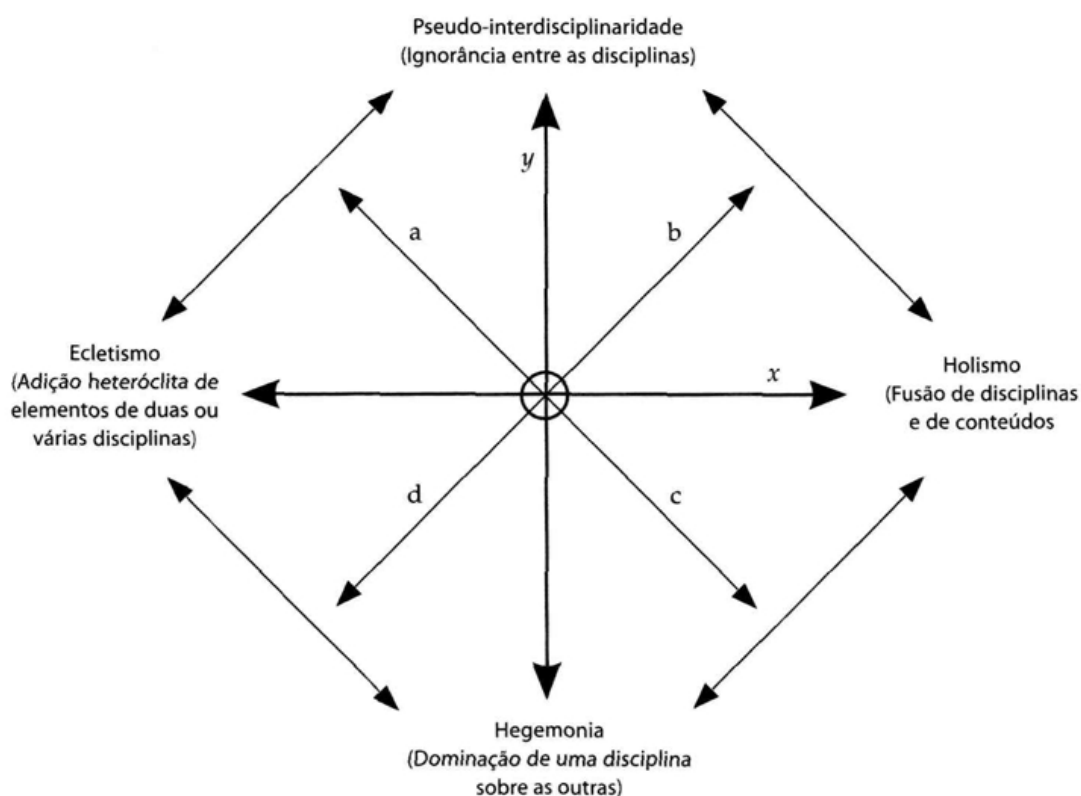


Fonte: <http://educador.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 08-jun-2017.

<sup>38</sup> Simbiose é um termo comum em Biologia e significa a interação entre duas espécies que vivem juntas.

Com efeito, a interdisciplinaridade não é somente a cooperação entre as disciplinas escolares conforme percebemos na leitura da figura 7. Muito além disso, Fazenda (2003) argumenta que é preciso aprendermos a navegar entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. Nessa perspectiva, encontramos em Celani (1998), Morin (2001) e Fazenda (2008), uma percepção de interdisciplinaridade conforme a figura 8 a seguir:

**Figura 8. Os polos da representação da prática interdisciplinar.**



Fonte: Fazenda (2008, p. 31).

Ilustrando o exposto na figura acima, Fazenda (2008) vem nos dizer que ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade nos conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação. Pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e arrogante e a esperança em possibilidade.

### **3.6. TRANSDISCIPLINARIDADE: PELA NÃO FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO**

O método científico no século XVII se expandiu dando início à divisão entre ciência e cultura numa evidente dicotomização, culminando com a disseminação da disciplinarização do século XVI, a partir de uma realidade onde se manifestam duas culturas, uma científica e outra humanística. Dialogando com esse novo universo, estão a Pluridisciplinaridade, a Multidisciplinaridade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade, sendo que esta última, “[...] permite entrever sua unificação aberta”, conforme Nicolescu (2008, p. 78).

Partindo dos estudos de Jantsch (1976), Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), ampliam a discussão, identificando nos termos Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, aspectos teóricos da mesma amplitude da Transdisciplinaridade. Entretanto, é importante apreendermos a Inter e a Transdisciplinaridade de tal forma, que possamos aplicar seus conceitos nos pressupostos da Escola Criativa, da Ecoformação e da Educação Transdisciplinar. Então, é fundamental entendermos de onde estamos falando, ou seja, o que é também a disciplinaridade, e como esta evoluiu no transcorrer dos tempos.

Nesse sentido, a disciplinaridade se expande em torno da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade. Segundo Durand (1993) em citação de Celani (1998), em uma postura multi e pluridisciplinar, disciplinas plurais colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo. Em relação à multidisciplinaridade, as disciplinas estão em justaposição, uma ao lado da outra, mas sem nenhuma cooperação. Na pluridisciplinaridade, então, as disciplinas estão em justaposição mais ou menos próximas, mas ainda não ocorre nenhum diálogo entre elas. Considerando, pois, que à pluri e à multidisciplinaridade não corresponde nenhuma integração entre as disciplinas do currículo, passamos a discutir a Interdisciplinaridade, identificando suas correlações com um currículo integrado para, posteriormente, entendermos o que é a Transdisciplinaridade.

Santos (2005, p. 1) entende que o termo Transdisciplinaridade é relativamente novo, mas a atitude transdisciplinar acompanha o homem desde a sua origem. Isso porque a autora acredita que por ser o homem:



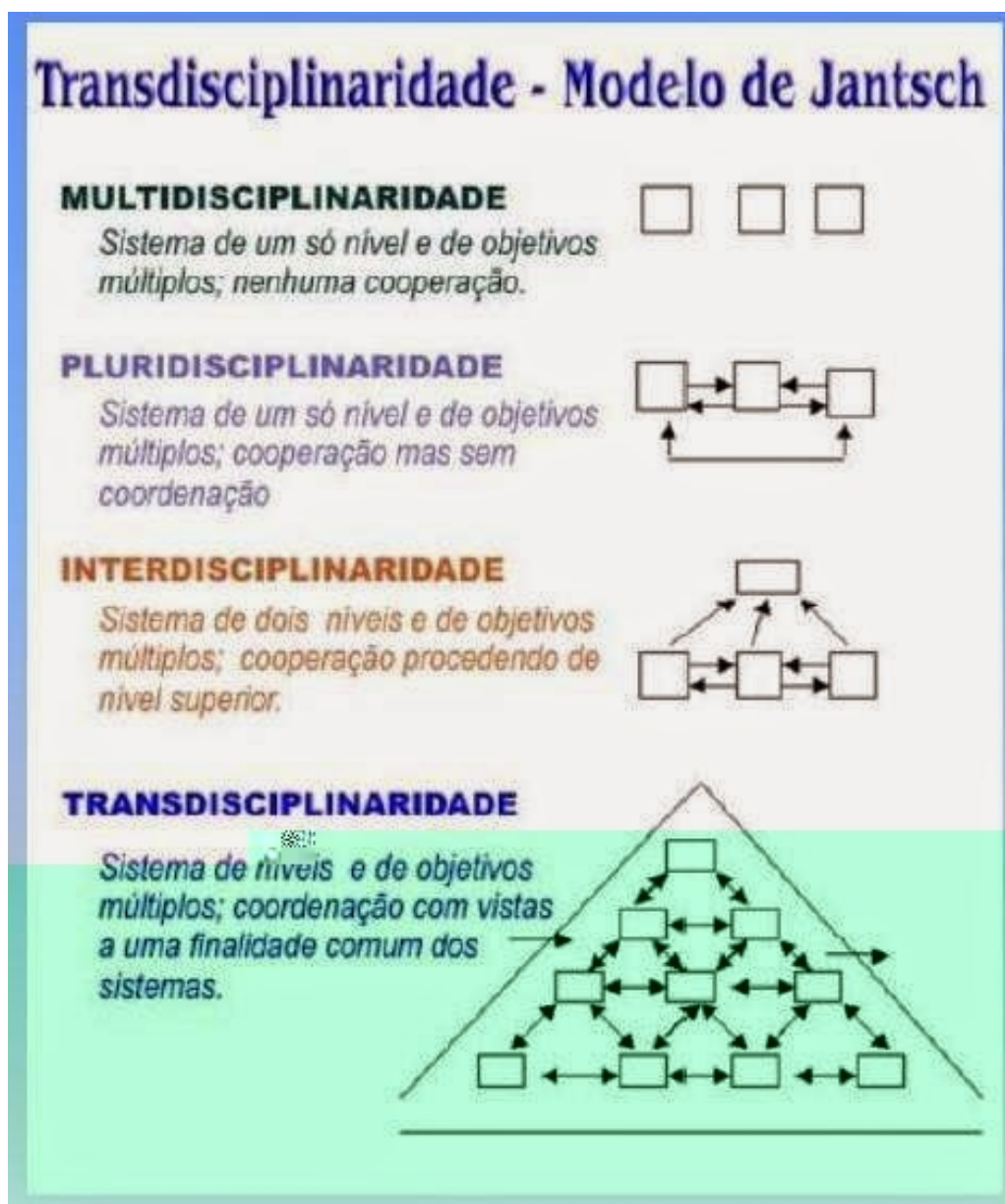
[...] produto da natureza biofísica e cósmica, essa mesma natureza que sempre se comportou de forma transdisciplinar, o homem traz na sua estrutura esse modo de se inserir e evoluir no ambiente peculiarmente constituído por essa conjuntura cósmica e planetária (Santos, 2005, p. 1).

Para essa autora, o atual modo de raciocinar, sentir, organizar é direcionado pelo meio no qual nos desenvolvemos e nos transformamos em seres humanamente humanos. Não obstante, a sociedade nos configura com a predominância atual do cartesianismo (DESCARTES 1596-1650), que passou a organizar todo o sistema social e educacional, e conformou o modo de pensar da humanidade nos últimos 400 anos.

Ademais, as estruturas e normas universitárias, ao longo dos tempos, têm se apoiado nos princípios cartesianos (fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo). Esse modo cartesiano de ser direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade, conclui Santos.

Segundo Martins (2009), foi na década de 1970, durante o 1º Seminário da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, que o astrofísico austríaco Erich Jantsch apresentou um modelo de integração entre as disciplinas, evoluindo para Transdisciplinaridade, naquilo que ficou conhecido como “Modelo Jantsch”. O termo transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2003), é creditado inicialmente a Jean Piaget, cientista suíço que, ainda na década de 1950, afirmou que à etapa das relações interdisciplinares poderíamos esperar vir sucedê-la que seria a “transdisciplinar”, pois não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre as pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras, numa relação dialética entre as disciplinas. Com efeito, as ideias de Santos (2005) e Martins (2009), estão em consonância com o disposto por Erich Jantsch ainda na década de 1970, conforme a figura 9 a seguir.

Figura 9. Transdisciplinaridade – Modelo Jantsch



Fonte: <http://olhosdosertao.blogspot.com.br/2014>. Acesso em: 08-jun-2017.

É de Martins (2009, p. 78), a premissa de que o modelo esquemático de Jantsch apresenta a multi e a pluridisciplinaridade separadamente, sendo que “[...] a multidisciplinaridade constitui o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares”, ou seja, é no ambiente escolar que as ações do currículo se encaixam tanto no que diz respeito às atividades pedagógicas, quanto nas práticas de ensino. Essa autora acrescenta que é importante compreender que existem estágios mais avançados que precisam ser colocados nas práticas de ensino. Contudo, ao lançar

um olhar mais atento ao Modelo de Jantsch, Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 829) percebem que:

[...] a pluridisciplinaridade é também um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos. Entretanto, possui cooperação entre os conhecimentos interdisciplinares com todas as disciplinas se situando no mesmo nível hierárquico, não havendo coordenação de algum nível superior hierárquico. Quanto à interdisciplinaridade, observamos que esta é um sistema de dois níveis, com objetivos múltiplos e cooperação entre as disciplinas do conhecimento, possuindo uma ação ordenada a um nível superior.

Ainda sob a ótica desses autores, o Modelo de Jantsch concebe inicialmente a Transdisciplinaridade representada mediante um sistema complexo de diferentes níveis, com múltiplos objetivos, coordenação e cooperação de todas as disciplinas do sistema de ensino, sendo a finalidade comum a todos um axioma geral. Nesse sentido, em Jantsch (1979) temos que a Transdisciplinaridade é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade, na qual não se limita a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faz uma conexão direta entre o Ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar.

### **3.6.1. Atributos constitutivos da Transdisciplinaridade**

Estudos como os de Nicolescu (2008); Moraes e Valente (2008) e Suanno (2015), sinalizam que a Transdisciplinaridade envolve três pilares constitutivos, quais sejam: 1) o terceiro incluído; 2) os níveis de realidade e 3) a complexidade. “[...] O primeiro elemento, o Terceiro Incluído, rompe com a lógica clássica e admite a interação entre os opostos, fazendo emergir uma lógica ternária” (SUANNO, 2015, p.110). Para essa autora:

[...] a diferença entre a lógica clássica e a lógica do Terceiro Incluído está no terceiro axioma. O primeiro significa que uma coisa “é” o que ela “é” (identidade). O segundo axioma quer dizer que o que “é” não pode ser “não-é” (não contradição). E o terceiro axioma da lógica clássica não admite a interação entre os opostos. Não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A, enquanto que a lógica do Terceiro Incluído admite, a existência de um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. (SANTOS, SANTOS E CREPALDI, 2009, p. 07) apud (SUANNO, 2015, p. 110.)

Nesse sentido, “[...] A lógica do terceiro incluído anuncia que há uma terceira possibilidade integradora e complementar na relação entre os opostos e, que se materializa em outro nível de realidade. O que era considerado contraditório passou a ser percebido como complementar” (SUANNO, 2015, p. 111). Ademais, “[...] A lógica do Terceiro Incluído interpõe conhecimentos concebidos através dos diversos saberes e que se situam entre os saberes e se projetam além dos saberes constituídos” (SANTOS, SANTOS e CREPALDI, 2009, p. 08) apud (SUANNO, 2015, p.111), revelando que a compreensão de fenômenos contraditórios, requer pensar realidades diversificadas que se encontram em permanente transformação, resgatando a dialética e incorporando à “Lógica do Terceiro Incluído” esta lógica.

Com efeito, o segundo atributo da Transdisciplinaridade constitui-se em compreender que existem níveis de realidade, conforme Suanno (2015) e Nicolescu (1999). Para esses autores Realidade é, a priori, tudo que resiste às nossas experiências, impõem-se às nossas representações, transcendem descrições, imagens ou formalizações, concedendo uma dimensão ontológica à noção de Realidade, na medida em que a Natureza, o Ser e o Estar no mundo estão em perfeita complementaridade. Afinal, “[...] a realidade não é apenas uma construção social e os níveis de realidade são um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais” (SUANNO, 2015, p. 112).

De acordo com Nicolescu (1999), os níveis da realidade encontram-se num campo teórico de percepção. Para Suanno (2015), a realidade trabalha na ação de um nível de realidade para outro, ocorre mediante uma mudança do nível de percepção que, por sua vez, está relacionada às possibilidades de ampliação dos níveis de consciência do sujeito que, de acordo com Nicolescu (1999), transita entre o nível de realidade e o nível de percepção do sujeito, onde existe uma Zona de Não Resistência ou Zona do Sagrado. Segundo Moraes (2008), a Zona de Não Resistência não se submete a nenhuma racionalização, e sendo assim o lugar em que ela se encontra é intuitivo e imaginário.

Não obstante,

[...] A realidade, constituída em níveis de realidade, se constrói pelo sujeito (que não é sujeito, mas pessoa e ao mesmo tempo indivíduo, espécie, sociedade) em sua interação com o objeto. De tal modo, o conhecimento, enquanto construção do humano caracteriza-se por ser aberto, provisório, fruto das relações e das percepções do sujeito que o constrói na interação com o fenômeno. Entre os níveis de realidade há uma zona de não-

resistência às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas [...] A limitação dos nossos corpos e dos nossos órgãos dos sentidos nos possibilita, ou não, a percepção de outro nível de realidade (SUANNO, 2015, p. 113).

Ainda na perspectiva dessa autora, os níveis de percepção do sujeito e, em contrapartida a zona de não resistência, são as interfaces do sujeito transdisciplinar, que, considerado sob o viés da relação com os níveis de realidade do objeto, constrói conhecimento, e este é simultaneamente exterior, presente nos níveis de realidade do objeto, e interior, presente na percepção do sujeito revelador do nível de realidade em que se encontra.

As argumentações de Suanno (2015) são reveladoras de uma transdisciplinaridade que, segundo ela, ocorre nos meandros dos níveis da realidade, promovendo os níveis de percepção do sujeito que se estrutura a partir do que o sujeito percebe, afetando-se. Desse modo, (co) existem uma subjetividade em consonância com o social, ambiental (subjetividade social), com possibilidade de ampliação de consciência, ampliação de visão de mundo, de sensibilização de sentidos perceptivos, por ser um sujeito multidimensional, capaz de conhecer o objeto multidimensional e multirreferencial (subjetividade individual) (MITJANS MARTINEZ, 2003). Na perspectiva de Suanno (2015), o sujeito aprende, amplia sua sensibilidade perceptiva, expande seu repertório, desenvolve sua consciência e assim, na dinâmica das reciprocidades, constrói conhecimento na interface entre sujeito, mundo e terceiro incluído.

Com efeito, Nicolescu (1997) identifica os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar, quais sejam:

- ❖ A educação intercultural e transcultural;
- ❖ O diálogo entre arte e ciência;
- ❖ A educação inter-religiosa e transreligiosa;
- ❖ A integração da revolução da informática na educação;
- ❖ A educação transpolítica;
- ❖ A educação transdisciplinar;
- ❖ A relação transdisciplinar, os educadores, os educandos e as instituições e suas metodologias subjacentes.

Para Nicolescu (2009, p. 2), diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas, como o vácuo quântico, está cheio de

todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no universo. O autor enfatiza que a estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar.

Não obstante, uma atitude transdisciplinar se efetiva, segundo Nicolescu (2008), não livre de tensões e dificuldades e para enfrentar tais desafios, o autor apresenta quatro pré-requisitos:

- ❖ Tolerância
- ❖ Disposição para conviver com a incerteza e com o risco
- ❖ Coragem
- ❖ Imaginação

Cada uma dessas categorias se encontra e se determina na condição de aportes que se aglutinam e se complementam, quando lidamos com a Transdisciplinaridade na educação.

Parafraseando Celani (1998), nessa caminhada envolvendo a Escola Criativa, a Ecoformação e a Transdisciplinaridade, por certo haverá tempestades e maremotos, mas também calmarias, que entendemos não como estagnação, mas como bom tempo para se navegar tranquilamente. Afinal, somos todos nômades, somos reis sem reinos. E isto significa liberdade, amplitude de ação, mas nunca significará falta de direção. “A direção da Transdisciplinaridade está bem marcada como a mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Quanto a ser um rei sem reino, pergunto-me: há lugar para reinos no domínio do saber?” (CELANI, 1998, p. 126).

### 3.7. EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: PONTOS DE REFERÊNCIA E EVOLUÇÃO

No âmbito da educação que se pretende transdisciplinar, é importante considerar os quatro pré-requisitos de Nicolescu (2009): Tolerância; Disposição para conviver com a incerteza e com o risco; Coragem e Imaginação. É também desse autor (1997), a premissa de que o surgimento de uma cultura transdisciplinar, que pode contribuir para eliminação das tensões que ameaçam a vida do planeta Terra, requer, obrigatoriamente, um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. Nesse sentido,

[...] As diferentes tensões econômicas, culturais, espirituais, são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação fundado em valores de outro século, em descompasso acelerado com as mudanças contemporâneas. A guerra larvária entre as economias, as culturas e as civilizações não deixa de conduzir à guerra fria aqui e acolá. No fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação. Apesar da enorme diferença entre os sistemas de educação de um país para outro, a mundialização dos desafios da nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. Os abalos que sacodem o campo da educação em um ou outro país são apenas os sintomas da fissura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Se não há, por certo, nenhuma receita milagrosa, há, no entanto, um centro comum de interrogação que convém não ocultar se desejamos verdadeiramente viver em um mundo mais harmonioso (NICOLESCU, 1997, p. 4).

Tratando a Transdisciplinaridade na perspectiva de uma educação transformadora, D`Ambrósio (2009) afirma que:

[...] o essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D`AMBRÓSIO, 2009, pp. 79-80).

Para esse autor, a Transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica. Tampouco uma ciência das ciências. Muito menos uma nova atitude religiosa. Isso porque ele acredita que em todas as culturas o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e de valores. Indivíduos e povos criam, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a estes, desenvolvem técnicas e habilidades para explicar, entender, conhecer e aprender, visando ao saber e ao fazer. Assim, teorias e práticas são respostas a questões e situações diversas geradas pela necessidade de sobrevivência e transcendência.

Segundo Santos (2008), atualmente a estrutura educacional, historicamente sedimentada com base em princípios seculares de uma pedagogia que emergiu no século XVII na França, tem levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento e, não obstante, as respostas dadas não satisfazem aos alunos, que perguntam: “[...] por que tenho que aprender isso?” (SANTOS, 2008, p. 72).

Concordamos com essa autora quando enfatiza que o pensamento complexo foi sistematizado por Edgar Morin (1991), e a Transdisciplinaridade, por Basarab Nicolescu (1999) e que, ao servirem de instrumentos para a percepção da realidade, os princípios de cada uma dessas categorias teóricas revelam a defasagem conceitual da prática educacional, realçando as concepções ancestrais tácitas na estrutura social, cultura culturalmental da sociedade moderna.

Para Santos (2008), a teoria da complexidade e Transdisciplinaridade, sugerem a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação. Nesse sentido, a autora sugere que, na prática do magistério, esse novo referencial representa mudança epistemológica e vem promovendo reconceitualizações de categorias analíticas, desde que, pelas orientações dicotômicas das dualidades, tende-se somente a valorizar uma das dimensões dessas mesmas dualidades. Em relação à dicotomia sujeito-objeto, houve a supervalorização da objetividade e da racionalidade, como também se seguiu a orientação de descontextualização, simplificação e redução, “[...] quando o fenômeno é complexo, em detrimento da dimensão oposta, igualmente integrante dos fenômenos, que compreende a subjetividade, a emoção, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto” (SANTOS, 2008, p. 37).

Com efeito, é de Nicolescu (1997), a premissa de que o surgimento de uma cultura transdisciplinar, que pode contribuir para eliminação das tensões que ameaçam a vida do planeta Terra, requer, obrigatoriamente, um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. Sendo assim, e conforme Santos (2008), a construção de conhecimento (MORIN, 1998), apóia-se nos movimentos retroativos e recursivos, desde que não há uma única maneira de aprender, pois o processo cognitivo é por demais complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos e/ou acontecimentos.

Segundo Santos (2008), para revelar-se e ser considerada como uma teoria que não dicotomisa, a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar, ou seja, para ser conhecido em toda a sua dimensão conectiva, o objeto exige conhecimentos e observadores transdisciplinares. Nesse sentido, e aplicados ao processo do ensino e da aprendizagem, a Transdisciplinaridade torna o aprender uma atividade prazerosa, na medida em que resgata o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e



descontextualização). “Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica” (SANTOS, 2008, p. 76). Ademais,

[...] A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes. Em razão dessa hierarquização, tem-se como senso comum a crença segundo a qual são nobres os conhecimentos da área das ciências exatas, enquanto os das ciências humanas são “abobrinhas”. Essa banalização requer uma mudança conceitual quanto ao conhecimento: não mais concebê-lo como neutro, estático, universal e imutável, adquirível mediante memorização, mas concebê-lo como histórico, não-neutro, dinâmico e provisório (SANTOS, 2008, p. 76).

Sendo assim o conhecimento, na perspectiva de Santos, nunca é definitivo, mas, antes se apresenta como um produto da humanidade que se caracteriza por se encontrar sempre ligado às circunstâncias históricas e sociais, que são dinâmicas tanto quanto os indivíduos que o vivenciam e o projetam.

Segundo Suanno (2015), a transdisciplinaridade na educação tem por desafio imediato promover a reforma do pensamento e favorecer a metamorfose da sociedade, buscando produzir transformações nas relações entre ser humano, conhecimento, cultura e natureza. Projeta-se como uma via de transformação e de autotransformação orientada para o conhecimento e para a criação de nova arte de viver e um novo sentido para a vida, conclui o autor.

Nesse sentido,

[...] a transdisciplinaridade é um princípio que visa à construção de outros níveis de percepção, outros níveis de consciência, que possibilitem aos seres humanos a construção de novas concepções, atitudes e propostas metodológicas criativas e inovadoras rumo à construção de conhecimentos transdisciplinares, a fim de contribuir para a emergência de outros níveis de realidade (SUANNO, 2015, p. 116).

Ainda de acordo com Suanno (2015), pensar em metodologias de ensino num viés transdisciplinar é pensar em alternativas plurais, diversas e distintas, sendo, pois, criações humanas a partir da bioantropologia do conhecimento e das condições e contextos no qual o sujeito esteja imerso.

[...] No entanto aponta-se potencialidade para metodologias gerativas de reflexão, problematizações, por meio de metatemas, na busca por construir metapontos de vista sobre as relações sujeito/natureza/sociedade/cosmo, dentre outras questões fundamentais (SUANNO, 2015, p. 116).

Ao mesmo tempo em que intenciona o desenvolvimento de uma forma de ver a vida, a ciência, a cultura e a natureza de maneira articulada, baseada na valorização da igualdade, liberdade, fraternidade, responsabilidade, sustentabilidade e ética. Enfim, uma forma de ser e uma consciência ampliada frente ao sentido da vida e do conhecimento, conclui a autora.

Nessa perspectiva, Suanno (2015) acena com a premissa de que a transdisciplinaridade estabelece um modo de conhecer e de produzir conhecimento, religando-os entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva multirreferencial e multidimensional. Apresenta-se, segundo ele, como uma instância integradora de saberes e de conhecimentos, que visa estabelecer o diálogo entre filosofia, ciências, culturas e literatura a fim de potencializar a capacidade humana de perceber, compreender e transformar a realidade. A transdisciplinaridade assume uma racionalidade aberta, que questiona a objetividade, o formalismo excessivo, a rigidez das definições e a exclusão do sujeito cognoscente.

### 3.8. PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR: DESAFIOS E BUSCAS

Realizar uma transposição didática da transdisciplinaridade para a prática pedagógica é tarefa do professor que se requer seja criativo em suas atividades dentro e fora da sala de aula. Segundo Nascimento (2016)<sup>39</sup>, a perspectiva holística da realidade é representada pela ideia de uma consciência transdisciplinar por parte do professor, e está presente em todos os setores do conhecimento, abarcando um conjunto de saberes particulares, visando ao entendimento acerca dos mecanismos de funcionamentos do ser humano. Nesse sentido, a autora recorre a Capra (1999) argumentando que a compreensão do real alcança uma definição a partir da análise das inter-relações com outros elementos, e não pelo método cartesiano, que analisa o mundo em partes e organiza essas partes de acordo com leis causais, atendendo aos seres supostos do Paradigma Tradicional Dominante.

O movimento transdisciplinar possui uma fluidez gravitacional em torno das teorias que abarca, notadamente em relação às manifestações práticas no terreno educacional. Há um vasto repertório de teóricos, de diferentes correntes teóricas, que se aventuram pelos terrenos incertos da Transdisciplinaridade. Cada um utiliza-

---

<sup>39</sup> Interdisciplinaridade na Escola. Patrícia Lilaverde Nascimento – Revista on line de iniciativa do Professor do MEC. Disponível: <https://transdisciplinaridade.wordpress.com>. Acesso em: 08-jun-2017.

se da abertura intrínseca que a própria Transdisciplinaridade prega e contribui, a seu modo. Todavia, mesmo partindo de uma estruturação comum em termos teóricos, as pesquisas acadêmicas que lidam com esse tema são muito diversas, fluidas e, às vezes, contraditórias e frágeis demais (NASCIMENTO, 2016).

Como exemplo a autora discorre acerca de uma determinada prática pedagógica que pode ser analisada e classificada por alguns como sendo interdisciplinar, por outros como transdisciplinar, não havendo, portanto, um consenso sobre quais seriam os critérios que caracterizam uma prática transdisciplinar em educação.

Nesse sentido,

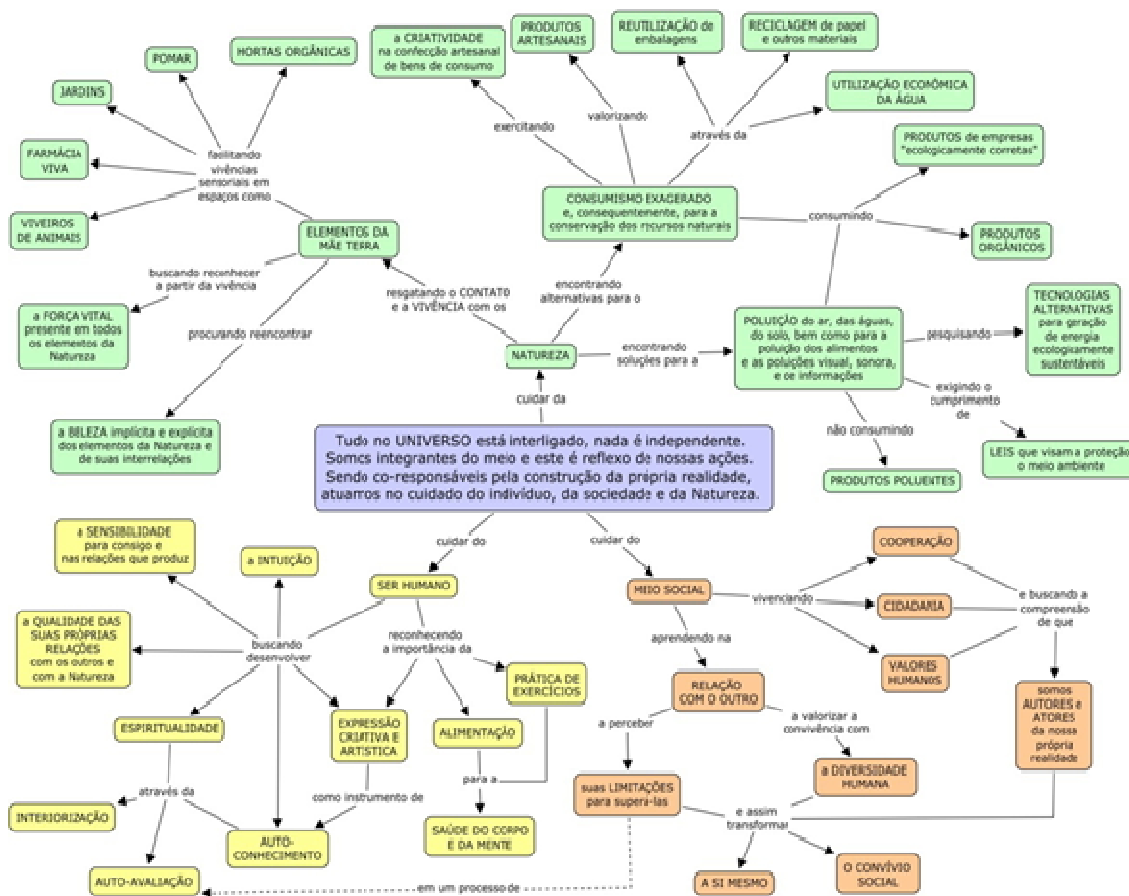
[...] O “como”, a prática efetiva de uma educação transdisciplinar, permanece ainda iminente, com poucas exceções de exemplos sólidos, concretos, sistematizados, efetivos e afetivos, institucionalizados. A Transdisciplinaridade geralmente ocorre somente de forma intencional nos discursos das instituições de ensino. Poucas instituições formais ou não formais possuem uma real prática educativa transdisciplinar implantada de onde já se pode colher frutos maduros. A Transdisciplinaridade, portanto, ao questionar o excesso de fragmentação do saber e a pouca visão do todo que temos na chamada “sociedade do conhecimento” tem uma importante responsabilidade associada à educação (NASCIMENTO, 2016, s/p). (Aspas do texto original).

Assim posto, torna-se evidente o cenário complexo onde transitam e se estabelecem as coordenadas em volta das teorias da transdisciplinaridade em relação à prática pedagógica do professor. Sendo assim, e para que tenhamos uma visão geral do que é uma educação e uma pedagogia pautada nos princípios transdisciplinares descrevermos, a seguir, os engendramentos teóricos e epistemológicos da transdisciplinaridade em sua dimensão pedagógica, exemplificando através da teia curricular da Escola Vila de Fortaleza conforme o mapa na figura 10.

### **Figura 10. Configurações pedagógicas da Transdisciplinaridade<sup>40</sup>**

---

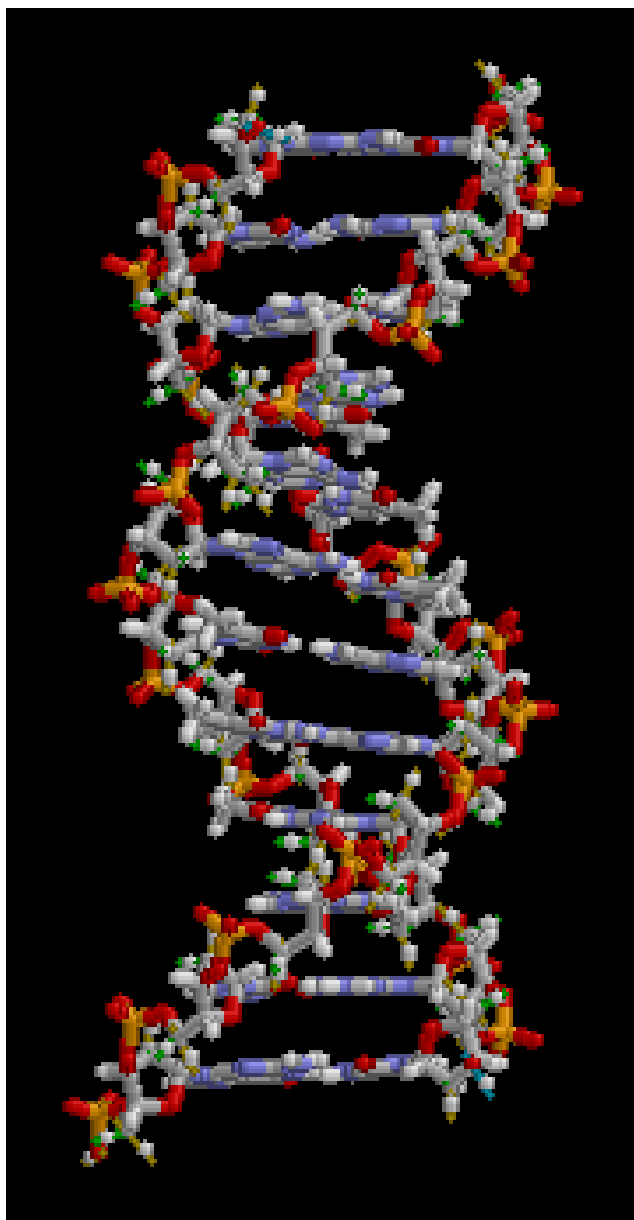
<sup>40</sup> Fonte: NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. Da grade à teia curricular: por um conhecimento transdisciplinar. In: Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre. (Org.). Transdisciplinaridade e Eco-formação: um novo olhar sobre educação. São Paulo: Triom (2008). Disponível: <https://transdisciplinaridade.wordpress.com/category/atividades-transdisciplinares>. Acesso: 02-abr-2016.



Além do que está explícito no mapa conceitual na figura acima, acreditamos, assim como Maria Cecília Castro Gasparian (s/d), que uma metáfora para exemplificar nossa evolução e a transdisciplinaridade é o DNA, isto é, uma helicóide, mas que lembra também a ideia de origem e ancestralidade. É, nessa perspectiva, um movimento infinito de compreensão mútua e produção de conhecimento humano e não humano<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Profa. Dra. Maria Cecília Castro Gasparian. Material disponível em Power Point: <http://www.abpppara.com.br>. Acesso: 28-mar-2016.

**Figura 11. Helicóide do DNA e Transdisciplinaridade.**



Fonte: [www.googleimagens.com.br](http://www.googleimagens.com.br). Acesso em 08-jun-2017.

Assim como na vida, na educação é preciso que cuidemos de nossas crianças, adolescentes e jovens para garantir que existirá um amanhã. Precisamos construir uma escola onde as atitudes e os conteúdos não disciplinares permitam a consecução de uma educação transdisciplinar, visando à formação de pessoas éticas, íntegras e felizes. Que conteúdos são esses e como trabalhá-los na escola? A resposta para essa pergunta podemos encontrar no que Celani (1998) sinaliza como “atitudes transdisciplinares”, que se primeiramente como uma teoria que, na prática educativa real, evolui servindo como referencial epistemológico, a partir de critérios claros, abertos e flexíveis.

Nesse sentido, Nascimento (2016) propõe categorias de aplicação para que se desenvolva uma Educação Transdisciplinar, que podem contribuir para práticas educativas também transdisciplinares, quais sejam:

- ❖ Aprender a respeitar e cuidar do Corpo;
- ❖ Aprender a exercer a Cidadania Planetária;
- ❖ Conviver na Diversidade (dos Meios Sociais e dos Ambientes Naturais);
- ❖ Atuar com responsabilidade Socioambiental;
- ❖ Amar o Ser Humano e a Natureza: Ética Planetária;
- ❖ Desenvolver o Ser Criativo;
- ❖ Aprender a Aprender, a Aperfeiçoar-se, interligando saberes;
- ❖ Aprender a Transcender, a lidar com a intuição e o não racional.

### 3.9. ECOFORMAÇÃO: CAMINHO NECESSÁRIO PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA<sup>42</sup>

A Ecoformação é vista por pesquisadores atuais (TORRE, 2008; ZWIEREWICZ, 2008; ROITBERG, 2015), como uma epistemologia em que se aglutinam sensibilidades, tendo em vista a formação pessoal e a relação dessas pessoas com o mundo. É, portanto, uma formação na perspectiva transpessoal e transcultural, considerando que o prefixo “trans” apresenta em seu léxico a ideia de “aquilo que vem depois” “através de”, podendo indicar também travessia, deslocamento ou mudança de uma condição para outra.

Com efeito, estudiosos, por exemplo, Silva (2008), sinaliza que a primeira construção teórica de Ecoformação é creditada ao Grupo de Pesquisa sobre Ecoformação GREF, coordenado pelo cientista Gaston Pineau no ano de 1992. O grupo de pesquisa vinculado ao laboratório de Ciências da Educação da Universidade François Rabelais de Tours (França) se consolidou e atualmente é um dos aportes mais importantes para o estudo da Ecoformação. Sua linha teórica parte do entendimento de que os seres humanos são biologicamente dependentes da natureza; da evidência de que a vida humana e não-humana torna-se inviável em contextos de degradação ambiental, onde há escassos recursos hídricos e uma

---

<sup>42</sup> Fonte: Nicole Roitberg, coordenadora do Curso de Ecoformação: Rumo à Prosperidade Sustentável e à Cultura de Paz (2015). Texto publicado pela <http://www.adital.com.br>. Acesso em: 02-jun-2017.

densa poluição do ar; da realidade insana de solos castigados por resíduos químicos e pela escassa vegetação.

[...] Disso decorre uma segunda evidência, qual seja a de que a água, a terra, o fogo e o ar constituem os elementos essenciais à vida e, ao mesmo tempo, os principais vetores dos problemas ambientais. A partir da definição dessas unidades ecológicas de base, o grupo concentrou-se na discussão das ligações e das trocas simbólicas que o homem, mediado por esses elementos, estabelece com a natureza. A relação com o ambiente natural passa a ser entendida como processo essencial de consolidação da condição humana. Emerge, assim, a primeira e mais fundamental assertiva teórica do GREF, a saber, a de que a materialidade e a imaterialidade inscritas na relação homem/natureza são componentes conformadores do humano no tempo e no espaço (SILVA, 2008, pp. 96-97).

Com efeito, um dos imperativos da Ecoformação é a premissa de que o ambiente físico influencia as culturas e as pessoas que dela fazem parte. Estão presente, pois, histórias de vida, biografias repletas de vivências que, em confronto com a realidade, possibilitam que realizemos nossas próprias inclinações.

Afinal, pensar e aprender são indissociáveis, e ao percebermos a Ecoformação num viés estritamente humano, estamos nos colocando em uma rota de colisão com as demandas de uma sociedade marcadamente utilitarista, o que nos desafia para que, munidos de conhecimentos prévios, tenhamos clareza de que o futuro da humanidade depende da ação de cada um de nós.

Nesse sentido, a Ecoformação contribui para que possamos enfrentar uma eminente “emergência planetária” (NAVARRA, 2008), com sérias consequências, tais como:

[...] a contaminação e degradação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos, o crescimento incontrolado da população mundial, desequilíbrios insustentáveis, conflitos bélicos atrozes e incompreensíveis em nosso grau de civilização, perda da diversidade biológica, linguística, cultural.... Tudo isso acrescentado a uma profunda crise econômica global que não parece ser uma crise de crescimento, mas sim uma mudança de sistema (NAVARRA, 2008, p. 29).

A Ecoformação, segundo Torre (2008), pode ser definida como um ecossistema integrador e sustentável com o intuito de atender à ação formativa, fundamentalmente em relação com os sujeitos, a sociedade e a natureza de maneira holística. É, pois, uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da integração multissensorial como toda atividade humana, e desta com a natureza, harmonicamente e axiologicamente. “[...] Buscando ir além do individualismo, do

cognitivismo, e utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível” (TORRE, et alii, 2008, p. 43).

Segundo Roitberg (2015, s/p):

A Ecoformação está impregnada de sensibilidades na formação do homem em si mesmo e na relação deste com o mundo. Ao longo da história, a percepção equivocada de separação entre o ser humano e a natureza, potencializada por um pensar fragmentado e pelo modelo econômico, trouxe sérias consequências. Vivemos em uma economia que tem como pilar principal o crescimento patológico do consumismo.

Nesse sentido, Navarra (2008) parte da premissa de que a Ecoformação tem como característica marcante incluir na educação uma axiologia para o desenvolvimento sustentável visando ao reconhecimento dos direitos humanos e a convivência com a paz. A Ecoformação, segundo Moraes (2004), não é uma simples educação ambiental, mas uma interação que concebe o entorno, o desenvolvimento econômico e as conquistas sociais. Para Garbelini e Celorio (2012), tendo em vista sua preocupação com a defesa dos ecossistemas e a responsabilidade planetária, a Ecoformação agencia o desenvolvimento global e o progresso social universal, promovendo justiça social, tolerância e solidariedade, numa perspectiva transpessoal e transcultural, conforme a seção seguinte.

### **3.9.1. O Transpessoal e o Transcultural na Ecoformação**

O vocábulo transpessoal, segundo Santana (2016), é uma tendência da Psicologia moderna, coerente com o ideal holístico que tem como objetivo transcender as dualidades. Esta vertente, chamada de “Psicologia Transpessoal”, tem sua origem na década de 1960 a partir dos estudos de Abraham Maslow que a define como a “quarta força” da Psicologia. As outras três são: o Behaviorismo de Pavlov, a Psicanálise de Freud e a linha Humanista baseada na Fenomenologia e no Existencialismo. Para Santana (2016), a Psicologia Transpessoal foi aceita na comunidade científica em 1968, quando Vitor Frank, James Fadiman e Antony Sutich juntaram-se a Maslov e oficializaram essa nova linha teórica, que também ficou conhecida como “Escola Transpessoal”.



Esta, por conseguinte, “[...] não se contenta apenas com a dimensão ego, aspecto amplamente explorado pelas outras vertentes, pois a considera muito limitada. Assim, seus adeptos procuram explorar outras esferas consciências, que transcendem o universo egóico” (SANTANA, 2016, s/p). Nesse sentido, a autora entende que Psicologia da Escola Transpessoal é uma combinação de diversas correntes psicológicas clássicas, como os estudos de Carl Gustav Jung, Maslow, Viktor Frankl, Fritjof Capra, Ken Wilber e Sranislav Grof, com postulados da moderna Física Quântica. Ademais,

Obedecendo às tendências atuais, a Psicologia Transpessoal vê o homem como um ser integral, não só corpo, mas também alma e espírito, com habilidades potenciais para ir além da matéria, para um universo que transcende o Espaço-tempo de Newton, baseando-se assim nos conceitos da Física Quântica e da teoria da relatividade. Esta junção interdisciplinar oferece uma base sólida para o desenvolvimento dos aspectos científicos da transpessoalidade (SANTANA, 2016, s/p).

Estes princípios estão em consonância com o teor inter e transdisciplinar da Ecoformação, pois, segundo Santana (2016), se unem à crença de que o potencial humano transmuta os estados de consciência. Sendo assim, a Psicologia ou Escola Transpessoal, envolve estudos não somente na área da Psicologia, mas também da Biologia, Linguística, Antropologia, Sociologia e Neurologia, dentre outras disciplinas. É, pois, um macro conceito que assume em sua abrangência teórica, aspectos do Pensamento Eco-Sistêmico.

No tocante ao Transcultural, a etimologia da palavra revela um conceito de que todas as ações humanas estão ligadas ao processo de transculturação. Segundo Ianni (1996, p. 153-154), “[...] a transculturação pode ser o resultado da conquista e dominação, mas também da interdependência e acomodação, sempre compreendendo tensões, mutilações e transfigurações”. Para esse autor, tantas são as formas e possibilidades de intercâmbio entre as pessoas e suas respectivas culturas, que são muitas as denominações de transculturalidade: difusão, assimilação, aculturação, hibridação, sincretismo, mestiçagem e outras, nas quais se buscam peculiaridades e mediações relativas ao que domina e subordina, impõe e submete, mutila e protesta, recria e transforma.

Nessa perspectiva, pensar uma experiência transcultural na educação requer, segundo Peixoto (2009, p. 58), “[...] abrir as percepções, os sentidos, flexibilizando nossos valores e nossas crenças. Será poder se permitir ser tocado pelas diferentes

formas de ver, sentir, pensar o mundo”. Isso porque, conforme esse autor, observamos que em cada escola existem contornos singulares nas interrelações do corpo educativo, uma vez que as subjetividades individual e social se entrecruzam, intercambiando culturas, buscando maneiras de estar no mundo, mas que são impelidos pela dinâmica de uma convivência hierarquizada. Uma escola que reconheça a hibridização e hierarquização cultural da sociedade, que seja transcultural, abre espaços para o exercício da diversidade, favorecendo a Ecoformação.

Em outro momento, Peixoto (2009) reconhece que ao abrir-se à diferença, a escola deixa-se tocar pela diferença, aceita o outro em suas contradições e potencialidades ao mesmo tempo em que respeita suas singularidades, num potente exercício democrático. Para esse autor, este é também um exercício ético-político, com autonomia para a produção de conhecimentos, que vai além dos conteúdos estabelecidos pela grade curricular da escola, produzindo novos conteúdos para que o ensino e a aprendizagem se efetivem, levando em conta as experiências culturais que a atravessam.

Além disso, essa escola transcultural considera no currículo as experiências prévias dos estudantes, abre espaço para a circulação dos pais, valoriza o trabalho dos professores, promove a inserção da comunidade no dia-a-dia das práticas educacionais que essa mesma escola oferece. É, nesse sentido, uma escola criativa, escola inter e transdisciplinar em sua forma organizacional, promotora de uma formação humana além das fronteiras do determinismo e da intolerância.

### **3.9.2. Ecoformação e Criatividade: Por uma Sociedade do Conhecimento e um ser Humanamente Sensível**

Roitberg (2010) assinala que historicamente a percepção equivocada que separa o ser humano da natureza, potencializada por um pensar fragmentado e pelo modelo econômico irresponsável, acarretou sérias consequências, dentre estas uma economia que tem como pilar central o crescimento patológico do consumismo. A autora acredita que as nações têm se vangloriado do crescimento das instituições escolares, do aumento do Produto Interno Bruto PIB e do desenvolvimento e modernização dos centros urbanos.

[...] No entanto, nos encontramos com menos solo fértil, menos florestas, menos água limpa, menos saúde. Estamos padecendo como nossas florestas e nossas terras têm adoecido, colocando em risco não apenas a vida de nossa espécie, mas de toda a comunidade da vida nesse planeta (ROITBERG, 2010, p.1).

Diante desse complexo cenário, a autora acredita que é um momento oportuno para se fazer algumas reflexões, uma vez que o tumulto e a crise dos tempos atuais, oferecem uma oportunidade para realizarmos mudanças fundamentais e reavaliarmos nossos padrões habituais de vida e nossas demandas. Cabe, então, os seguintes questionamentos: de que modo estamos preparando as crianças e jovens para as próximas gerações? Que valores e interesses estão envolvidos no processo de educar? Para e por que educamos?

Sendo assim,

Se queremos efetivamente mudar os padrões autodestrutivos que criamos, devemos começar pela transformação de todo sistema educacional. William James escreveu: “A maior revolução do nosso tempo é a de que os seres humanos, ao mudarem as atitudes internas de suas mentes, podem mudar os aspectos externos de suas vidas”. Isto é, mude a ótica, e teremos uma nova ética. As escolas de hoje fazem pouco para exercitar a imaginação, motivar ou criar sistemas democráticos. Nossa pedagogia é tecnicista, linear e antropocêntrica, favorece a neutralidade científica, a lógica, a análise dos fatos e a exclusão da emoção na aprendizagem. Privilegiamos o individualismo, a competição, os títulos, o poder aquisitivo (ROITBERG, 2010, pp. 1-2). (Aspas do documento original).

As sociedades precisam de se convencer que a educação é crucial, que somos parte do mundo natural que nos impele a um cuidado extremo com a natureza, e que sua preservação pode salvar a vida do/no planeta. Devemos reconhecer, assim como Roitberg (2010), que a falha da educação em perceber nossa inextricável ligação com os sistemas naturais; da incapacidade de coligar intelecto, afeto e lealdade às ecologias das bioregiões; que a educação não pode se restringir a momentos de isolamento entre quatro paredes de uma sala de aula; e, por fim, achar que o único aprendizado válido é o que está posto num currículo cristalizado. Tudo isso é um grande equívoco, pois a educação, conforme nos ensina Brandão (1995), ocorre em todos os lugares: nos bairros, nas ruas, em casa, no trabalho, e também na escola, sempre mediatizada por experiências humanas.

Nesse sentido,

[...] Para evoluirmos nas questões de justiça social, sustentabilidade, saúde integral e cultura de paz, há a necessidade de abrir um espaço para um saber-e-fazer que ligue o que foi separado, que respeite o diverso, e ao mesmo tempo, reconheça a unidade na diversidade e a interdependência das partes. Nessa ecologia, onde a consciência e o mundo estão entrelaçados, não serão mais as identidades nacionais que farão a diferença, e sim, a inteligência coletiva, como afirma Pierre Levy. O conhecimento para o lucro deve tornar-se o conhecimento para a totalidade e plenitude do ser. Deve haver o resgate de valores e comportamentos como a compaixão, a generosidade, a confiança, o respeito mútuo, a responsabilidade, o compromisso, a solidariedade e a iniciativa (ROITBERG, 2010, p. 2).

A educação, nessa perspectiva, imbrica-se para uma Ecoformação, uma educação inter e transdisciplinar, biocêntrica (centrada na vida), fundamentada na afetividade da vida, na partilha e na construção de redes e teias de solidariedade pautada em experiências coletivas de ser-sentir-fazer, estabelecendo conexões efetivamente cordiais e socializadoras de boas intenções. É, de acordo com Roitberg (2010), uma educação que visa, acima de tudo, à ampliação da consciência para uma outra ética do ser humano; uma ética do cuidado, que soma, multiplica e divide, em solidariedade com nos “nossos outros” e com a vida em todas as suas instâncias.

Nessa perspectiva, assim como o movimento das ecovilas surge como uma resposta consciente ao problema complexo de mover o planeta em direção a uma sociedade sustentável, pensamos na formação de “ecovilas pessoais” simbólicas e eloquentes. Inspirando-se nas palavras de Pierre Levy, Roitberg (2010, p. 2) parte da premissa de que “o processo de Ecoformação acolhe uma visão celebrativa da vida”, surgindo mesmo como “um canto de amor ao mundo contemporâneo a ao futuro que ele traz em seu seio”, de tal forma, que em seu processo estratégico, a Ecoformação auxilia no desenvolvimento de valores e habilidades, orientando a transição para a sustentabilidade da vida, o protagonismo social e a cultura da paz.

Tudo isso demonstra a importância de uma educação pautada nos princípios da criatividade, na busca de aportes para uma sociedade do conhecimento em que o homem e a natureza dialeticamente se entrecruzem rompendo as arestas do preconceito, fazendo a vida acontecer em plenitude e beleza, com atitudes transdisciplinares de combate a toda forma de intolerância.

### 3.10. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos a segunda parte das teorias que sustentam nossa Tese. Em diálogo com uma frente teórica das mais representativas, discorreremos sobre Transdisciplinaridade, a Complexidade e a Ecoformação, permitindo a descrição, discussão e análise dos dados de nossa pesquisa, conforme os capítulos IV e V a seguir.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO I: RESULTADOS DA PESQUISA

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

*(GUILFORD, 1977).*

#### 4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo apresentamos, discutimos e analisamos os resultados da pesquisa, mediante a aplicação do questionário originado do VADECRIE. Buscamos, ademais, responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o perfil dos estudantes do 6º ao 9º ano do Colégio Adventista de Araguaína? O objetivo é identificar o perfil dos estudantes do 6º ao 9º ano do Colégio Adventista de Araguaína, e a prática pedagógica do Professor de Português com aspectos de uma Escola Criativa.

#### 4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando as observações e notas de campo, conversações e entrevistas com os participantes da pesquisa, alunos, pais, professores e gestores (direção e coordenações e orientação educacional), buscou-se evidenciar se o Colégio Adventista de Araguaína, através de suas práticas pedagógicas, estruturação e características, poderia ser considerado, ou não, como escola criativa. Reiteramos que as categorias e os indicadores de análise utilizados foram estabelecidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC, em seu instrumento de avaliação do desenvolvimento criativo de instituições educativas denominado VADECRIE. Este instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre, em colaboração com pesquisadores da América Latina e da Europa, e apresentado no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, Adversidade e Escolas Criativas, realizado em Barcelona – Espanha, em junho de 2012. No mesmo evento foi assinada a Ata de criação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Tais categorias, pautas e descrição dos indicadores estão na separata do livro Instituições Educativas Criativas, de autoria do prof. Saturnino de la Torre – UB - Barcelona – Espanha.

Assim, o VADECRIE propôs dez categorias e a descrição dos indicadores que a caracterizam. Para esta investigação, a partir do que foi proposto no instrumento base, aplicamos um questionário, segundo adaptação do professor João Henrique Suanno e criamos os roteiros das entrevistas. Abaixo segue o quadro que demonstra as categorias propostas:

**Tabela 6 – Categorias de investigação – VADECRIE**

CATEGORIAS	
1	Liderança Estimulante e Criativa
2	Professorado Criativo
3	Cultura Inovadora
4	Criatividade como valor
5	Espírito Empreendedor
6	Visão Transdisciplinar
7	Currículo Polivalente
8	Metodologia e Estratégias Criativas
9	Avaliação Formadora e Transformadora
10	Valores Humanos

Com efeito, nesta etapa da pesquisa foi investigada a percepção de pais, alunos, professores e gestores sobre a escola e suas características idiossincráticas, conforme já descrito anteriormente no primeiro capítulo que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Lembramos ainda que os indicadores foram avaliados nos questionários, em sua frequência dentro da escola investigada, com notas de zero a dez (avaliação numérica); e para o processo de análise dos dados, o instrumento base propôs a correspondência das notas dadas no questionário com conceitos A, B, C e D (avaliação qualitativa). Ressaltamos que para a verificação indicativa acerca de uma escola criativa, ou não, utilizamos o conceito B, ou então quando seis das dez categorias se destacam.

Reiteramos que além dos questionários entregues aos pais, gestores e docentes, realizamos observações em salas de aula contemplando alunos do 6º ao 9º ano do Colégio Adventista de Araguaína. Dessa forma, foi possível a aplicação dos questionários para os pais, gestores e docentes, permitindo uma metodologia na perspectiva da triangulação<sup>43</sup>. A pesquisa com os alunos permitiu um entendimento

<sup>43</sup> Segundo Azevedo et all (2013, p. 3), a origem do conceito de triangulação não vem das ciências sociais e humanas, mas sim das ciências militares. “Decorrente da navegação e da topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição” (COX e HASSARD, 2005, p. 109). Atualmente, com as novas tecnologias de satélite, a triangulação é

maior acerca de suas percepções sobre o corpo educativo da escola, notadamente os professores e gestores. De acordo com Suanno (2013), tais procedimentos evidenciam diferentes olhares numa visão epistemológica, tornando clara e transparente a coleta dos dados.

A tabela a seguir revela os sujeitos da pesquisa, apresentando os instrumentos aplicados e a quantidade de participantes.

**Tabela 7 – Participantes da pesquisa**

Procedimento	Participantes da Pesquisa	Instrumentos	Quantidade
Triangulação	1ª Etapa	-	-
	Pais de alunos	Questionário	53
	Docentes	Questionário	08
	Gestão	Questionário	03
Análise dos relatos	2ª Etapa	-	-
	Alunos	Questionário/Entrevista	20
	Docente	Questionário/Entrevista/Notas de campo/Observação	01

Com efeito, participaram por meio de aplicação do questionário originado do instrumento VADECRIE, 64 participantes, sendo 03 gestores, 08 professores e 53 pais. Inicialmente, foram entregues 165 questionários para os pais, mas somente 53 devolveram devidamente respondidos, o que representa 32%. Já no momento com os alunos, na 2ª etapa, foram entregues 32 folhas com perguntas do tipo semiestruturadas, sendo que 20 concluíram as respostas, isto é, 68%. Para Suanno (2013), a entrevista semiestruturada permite uma participação com maior liberdade de expressão, trazendo à tona os pontos de vista dos entrevistados, abrindo caminho para outras manifestações espontâneas.

Como percebemos o número de pais que concluíram e devolveram o questionário foi muito aquém de nossas expectativas, enquanto os alunos de certa forma tiveram uma participação mais efetiva. Não obstante, em relação à

---

utilizada por militares para descobrir a exata localização de um telefone celular, de um radiotransmissor ou outro equipamento de comunicação do oponente. Para isso, mede-se a direção e a intensidade das ondas transmitidas a partir de dois transmissores e localiza-se um terceiro receptor ou transmissor. Os princípios básicos da geometria garantem que múltiplos pontos de vista contribuam para uma maior precisão. Nas ciências sociais e humanas, o termo “triangulação” é utilizado de uma forma menos literal e, de certa forma, mais ambígua. Estando o pesquisador posicionado em um ponto de vista, ele precisará se posicionar em outros dois pontos de vista, no mínimo, a fim de ajustar a adequada “distância e angulação” dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise das visadas (FLICK, 1992). Fonte: <http://www.anpad.org.br>. Acesso: 16-mar-2016.



participação das famílias, isto é, dos pais dos alunos, num total de 32%, Richardson *et alii* (1999) considera uma amostragem significativa, pois representa um universo composto por sujeitos representantes de uma população da instituição pesquisada. A participação dos docentes do Ensino Fundamental (08), representando 80% e os gestores (03) responderam ao questionário, o que totaliza 100% dessa equipe. Segundo André (2004), um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores que trabalham com questionários é o alto índice de desistência e/ou falta de devolução do documento com as respostas, o que contribui para que outros procedimentos sejam cada vez mais utilizados, como a gravação de entrevistas semiestruturadas.

No tocante aos indicadores, estes foram avaliados nos questionários, em sua frequência dentro da escola objeto do estudo, com notas de zero a dez (avaliação numérica). No processo de análise dos dados, o instrumento base propôs a correspondência das notas dadas no questionário com conceitos A, B, C e D (avaliação qualitativa), conforme quadro abaixo, tendo como parâmetro os estudos de Suanno (2013).

**Tabela 8 – Quadro de conceitos e notas - indicadores**

<b>Aparição do Indicador</b>	<b>Avaliação Qualitativa (Conceitos)</b>	<b>Avaliação Numérica (Notas)</b>
Nunca ou Quase nunca	D	1, 2
Às vezes ou Ocasionalmente	C	3, 4, 5
Várias vezes ou Ocasionalmente. Existem evidências.	B	6, 7, 8
Continuamente. Evidências claras.	A	9, 10

Com efeito, o VADECRIE sugere como critério de verificação dos atributos de uma escola criativa, que esta seja avaliada com o conceito B, ou então quando pelo menos seis, das dez categorias elencadas, sejam contempladas. Sendo assim passamos, a seguir, a descrição propriamente dita dos dados, seguidos de suas análises e interpretações. Estas são fases de uma investigação quantitativa, que se iniciou com a coleta ou geração dos dados, obtendo respostas às perguntas da pesquisa. Segundo Suanno (2013), a análise permite a organização dos dados, possibilitando as respostas ao problema proposto. Já a interpretação, busca dar um sentido mais amplo às respostas, religando informações e ordenando os

conhecimentos teóricos, evidenciando que, embora distintos, estes dois processos estão estreitamente relacionados.

### 4.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE

#### 4.3.1. Liderança Estimulante e Criativa – indicadores

Considerando as especificidades do VADECRIE, e tendo como base os estudos de Suanno (2013), para que possamos investigar a categoria Liderança Estimulante e Criativa, inicialmente foram verificados os objetivos, o relacionamento social, profissional e interpessoal, o entendimento acerca das ações coletivas, a relação com o erro, o incentivo à formação continuada e a visão sobre a avaliação. No quadro abaixo, estão descritos os indicadores avaliados.

**Tabela 9 – Liderança estimulante e criativa – Indicadores**

<b>1</b>	Os objetivos da instituição são claros.
<b>2</b>	A direção é empática (capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa).
<b>3</b>	A instituição entende que o social e o coletivo são complementares à realidade.
<b>4</b>	As relações interpessoais fluem de maneira fácil.
<b>5</b>	A escola reconhece o erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno.
<b>6</b>	A escola compartilha experiências com outras instituições.
<b>7</b>	As pessoas são valorizadas dentro da escola.
<b>8</b>	A escola promove a formação do seu pessoal.
<b>9</b>	O trabalho dentro da escola é cooperativo.
<b>10</b>	A avaliação é vista como oportunidade para atingir melhoras.

Fonte: Suanno (2013).

Cabe supor que o instrumento VADECRIE, em seu arcabouço teórico, determina que, para análise dos indicadores de cada uma das categorias propostas, sejam utilizados quatro conceitos (A, B, C, e D). Sendo assim, o conceito **A** demonstra que o indicador avaliado aparece de forma contínua, ou seja, com muita frequência, nas respostas dos entrevistados, deixando claro que a escola pesquisada tem as características de tal indicador. Já o conceito **B** evidencia que o indicador avaliado surge várias vezes nas respostas, corroborando a existência de proeminências dos indicadores. Nesse sentido, o conceito **C** ratifica que este indicador foi destacado esporadicamente. Em relação ao conceito **D**, percebe-se que o indicador analisado nunca ou quase nunca aparece nas respostas dos sujeitos

pesquisados. Para nossa análise, e tendo como base os estudos de Suanno (2013), consideramos que os conceitos **C** e **D** são representantes da metade que não evidencia aspectos de criatividade na escola pesquisada, mas que os conceitos **A** e **B** representam a metade que evidencia uma escola criativa na perspectiva de Saturnino de la Torre.

A seguir, apresentamos a descrição e análise dos dados obtidos na aplicação dos questionários, na realização das observações e nas entrevistas realizadas, tendo como base as dez categorias e seus respectivos indicadores. Para uma real visibilidade, optamos por duas tabelas concomitantes, sendo que a primeira apresenta as respostas dos pais de alunos, docentes e gestores para esta categoria. A segunda é uma síntese das respostas, agrupadas de modo que permita uma visualização macro da categoria em análise. Tudo isso está disposto em gráficos que permitem uma ampla percepção do fenômeno estudado.

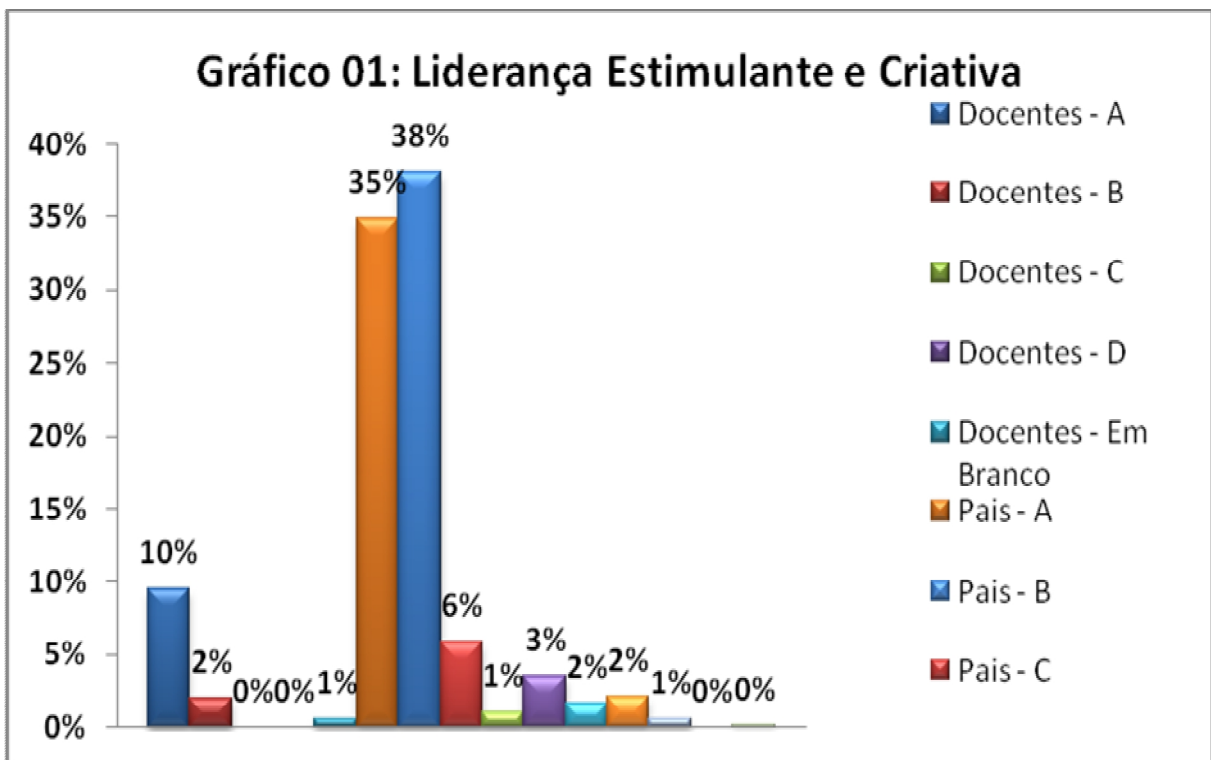
**Tabela 10 – Liderança estimulante e criativa – Respostas por população (%)**

<b>LIDERANÇA ESTIMUANTE E CRIATIVA</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>Docentes</b>	79	A	Continuamente. Evidências Claras.
	16	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	5	EM BRANCO	
<b>Pais</b>	42	A	Continuamente. Evidências Claras.
	46	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	7	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	1	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	4	EM BRANCO	
<b>Gestores</b>	37	A	Continuamente. Evidências Claras.
	47	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	13	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	

Tabela 11 - Liderança Estimulante e Criativa - Síntese das Respostas

LIDERANÇA ESTIMUANTE E CRIATIVA				
PARTICIPANTES	VALORAÇÃO	CONCEITO	RESPOSTAS (%)	AGRUPAMENTO
DOCENTES + PAIS + GESTORES	Continuamente evidências Claras	A	46,1	88,2
	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.	B	42,1	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	6,5	7,6
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	1,1	
	EM BRANCO			4,2

O gráfico 01, a seguir, delinea as respostas dadas por cada população e suas avaliações qualitativas (conceitos A, B, C e D).



Considerando-se os dados contidos nas tabelas e gráfico, temos que 88,2% dos participantes, Docentes, Pais e Gestores, assinalaram indicadores convergentes aos conceitos A e B, reconhecendo, desse modo, que a escola dispõe de claras evidências de uma liderança estimulante e criativa. Os indicadores que expressam os conceitos C e D, por seu turno, correspondem a 7,6 % das respostas; e branco 4,2%.

### 4.3.2. Professores Criativos

Retomando o referencial teórico descrito no capítulo dois dessa Tese nos detemos mais demoradamente sobre as características de um docente criativo na perspectiva de Saturnino de La Torre. Esse autor nos convida e refletir sobre as peculiaridades de um professor que vai além de uma metodologia tecnicamente eficaz para pensarmos no “professor criativo”, capaz de agir com sensibilidade na formação de seres humanos e não somente de agentes produtivos numa dada sociedade.

Nessa perspectiva, e tendo em vista a investigação acerca de um professor criativo, em nossa pesquisa verificamos como se estabelecem as relações destes com o conhecimento, considerando o princípio da incerteza proposto por Morin (2001). Assim, aspectos como sentimento, emoção e atitudes dos professores se coadunam com as expectativas dos alunos, numa relação dialética em que educação e vida se toram indissociáveis, numa perspectiva individual e planetária, orientando ações de respeito à preservação da vida em todas as suas possibilidades.

Sendo assim passamos a discutir e analisar os dados da pesquisa de acordo com os indicadores na categoria “Professorado Criativo”, conforme segue.

**Tabela 12 - Professorado criativo – Indicadores**

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

Fonte: Suanno (2013, p. 179).

Com efeito, as tabelas que descrevemos a seguir apresentam as respostas dos professores, gestores e pais dos alunos em relação à categoria professorado criativos. As informações estão dispostas em duas tabelas e um gráfico.

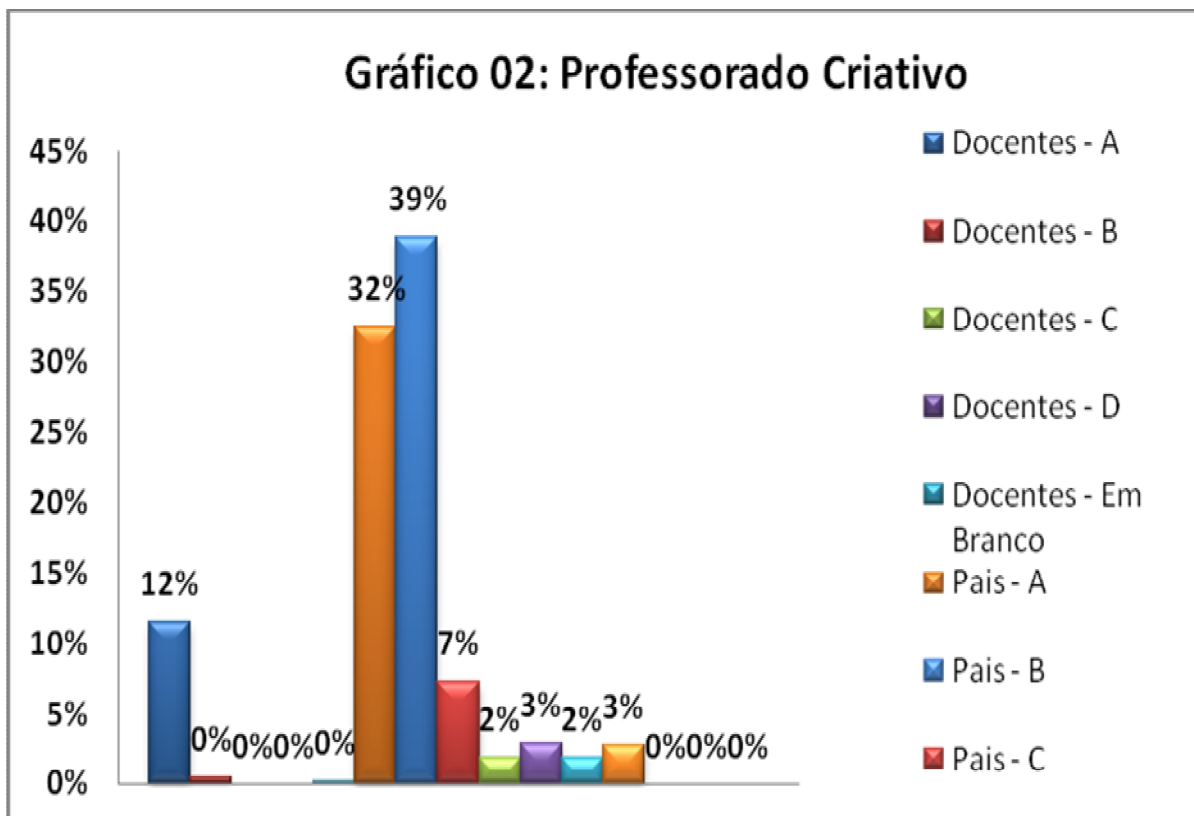
**TABELA 13 - Professorado Criativo - Respostas por população (%)**

<b>PROFESSORADO CRIATIVO</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	95	A	Continuamente. Evidências Claras.
	4	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	1	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	39	A	Continuamente. Evidências Claras.
	47	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	9	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	2	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	40	A	Continuamente. Evidências Claras.
	60	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 14 - Professorado Criativo - Síntese das Respostas**

<b>PROFESSORADO CRIATIVO</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>DOCENTES + PAIS + GESTORES</b>	Continuamente. Evidências Claras.	A	45,8	87,9
	Várias Vezes ou Ocasionalmente. Existem Evidências.	B	42,1	
	Às Vezes ou Ocasionalmente.	C	7,3	9,1
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	1,8	
	EM BRANCO			3

O gráfico 02, a seguir, sintetiza as respostas dadas pelos atores contemplados com o questionário VADECRIE e suas respectivas avaliações qualitativas (conceitos A, B, C e D).



Considerando-se os dados contidos nas tabelas e gráfico, temos que 87,9% dos participantes, Docentes, Pais e Gestores, assinalaram indicadores convergentes aos conceitos A e B, reconhecendo, desse modo, que o quadro de professores do Colégio Adventista de Araguaína se enquadra na perspectiva de um professorado criativo. Os indicadores que expressam os conceitos C e D, por seu turno, correspondem a 9,1 % das respostas; e 3% dos pais deixaram em branco as respostas para esta avaliação.

#### 4.3.3. Cultura inovadora

No que diz respeito à Cultura Inovadora, buscamos identificar como o Colégio Adventista de Araguaína se enquadra nesta categoria de análise. Os critérios para tal identificação são, dentre outros, o fato de as relações institucionais e organizacionais da escola serem flexíveis, autônomas, cordiais e manterem projetos pedagógicos inovadores, além de se relacionar efetivamente com o meio ambiente, as famílias dos estudantes levando em conta, também, a diversidade cultura de seu entorno. Dessa forma, buscamos perceber a existência de uma relação articulada

entre as partes e o todo presentes no planejamento de projetos com ações inovadoras (SUANNO, 2013), de modo que essas inovações prosperem com flexibilidade e abertura do coletivo escolar. O quadro a seguir delinea os indicadores dessa categoria:

**Tabela 15. Cultura inovadora – Indicadores**

<b>CULTURA INOVADORA</b>	
1.	A escola promove ações que tem a ver com seu entorno social e meio ambiental.
2.	A escola tem autonomia para adaptar-se às situações novas.
3.	As pessoas que trabalham na escola são, frequentemente, cordiais umas com as outras.
4.	A escola possui, constantemente, novos projetos inovadores em marcha.
5.	A articulação organizacional acontece com visão de conjunto.
6.	Existe planejamento da inovação na escola.
7.	O clima interno da escola propicia a cultura inovadora e as ideias prosperam.
8.	Há planejamento de programas de impacto a curtos prazos.
9.	Há a disposição e abertura da escola em busca da melhoria constante.
10.	Há a valorização da diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riquezas.

Fonte: Suanno (2013, p. 187).

Nas tabelas 14, 15 e gráfico 03 estão as respostas em relação à categoria cultura inovadora, quando pais de alunos, professores e gestores deixaram suas impressões acerca dessa categoria de análise do questionário originado do instrumento VADECRIE. Na tabela 14 são apresentados os percentuais identificados; na tabela 15 trazemos uma síntese da tabela anterior. Esses dados estão expostos de forma clara no gráfico 03.

**Tabela 16 - Cultura Inovadora - Respostas por população (%)**

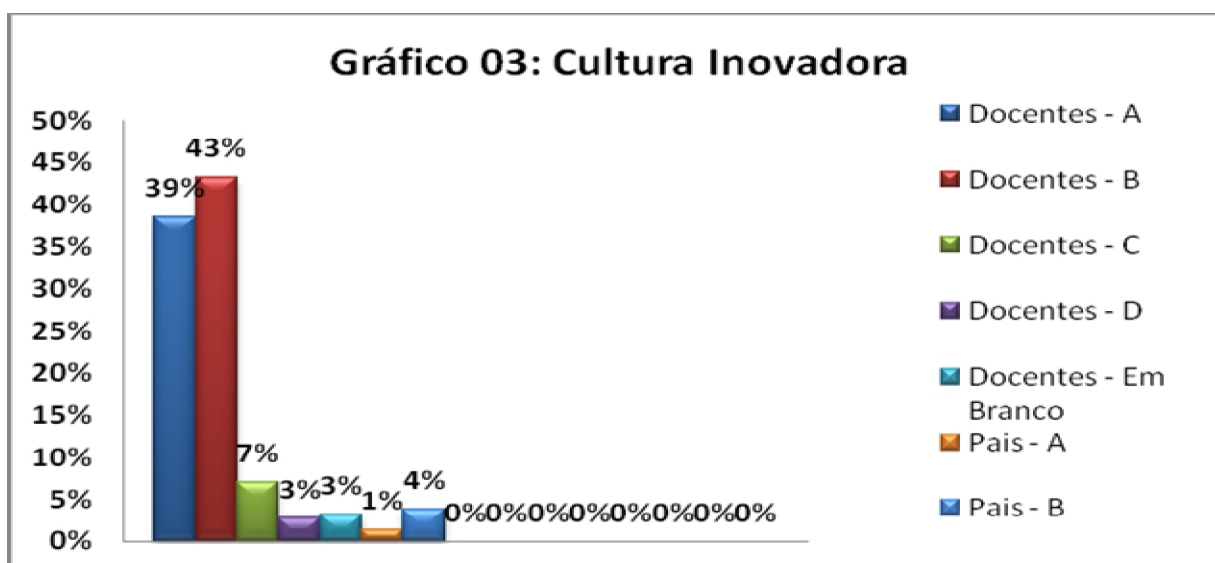
<b>CULTURA INOVADORA</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	89	A	Continuamente. Evidências Claras.
	10	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	1	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	41	A	Continuamente. Evidências Claras.
	46	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	7	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.



		D	Nunca Ou Quase NUNCA.
	3	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	27	A	Continuamente. Evidências Claras.
	73	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 17 - Cultura Inovadora - Síntese das Respostas**

<b>CULTURA INOVADORA</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>DOCENTES + PAIS + GESTORES</b>	Continuamente. Evidências Claras.	A	45,9	88,5
	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.	B	42,6	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	6,4	8,8
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	2,4	
	EM BRANCO			2,7



A análise dos dados permite identificar uma cultura inovadora no Colégio Adventista de Araguaína, pois, 88,5% dos participantes da pesquisa atribuíram conceitos A e B; enquanto isso, 8,8% classificaram com C e D e 3% deixaram de responder à pergunta. Os dados demonstram que na visão dos pais, gestores e professores, a escola detém certa flexibilidade, além de autonomia no trato às questões sócio ambientais, quando o entorno é valorizado pelo corpo educativo da escola.

#### 4.3.4. Criatividade como Valor

Nessa categoria de análise – criatividade como valor – o intuito foi perceber as trocas simbólicas entre o social e tudo que é produzido na escola, respeitando as individualidades de cada sujeito, identificando no planejamento das atividades a gestão do tempo, o reconhecimento do uso da criatividade, a existência de espaços de debates, a promoção de diálogos e discussões, a interação e a avaliação, conforme Suanno (2013). A tabela 16, a seguir, apresenta os dez indicadores da criatividade como valor.

**Tabela 18. Criatividade como valor - indicadores**

<b>CRIATIVIDADE COMO VALOR</b>
1. Os alunos têm acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social.
2. A aprendizagem de cada aluno é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses.
3. A criatividade é levada em consideração no planejamento anual das atividades.
4. A escola é flexível no uso dos espaços e horários de aulas.
5. A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora.
6. A criatividade das atividades da escola é reconhecida pelos pais dos alunos.
7. As aulas e as atividades se relacionam com a vida social e pessoal do aluno.
8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais.
9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola.
10. A avaliação contempla os progressos em atitudes e valores.

Fonte: Suanno (2013, p. 194).

Nas tabelas e gráfico a seguir estão descritos os dados da pesquisa em relação à percepção de gestores, docentes e pais de alunos acerca da categoria criatividade como valor na escola.

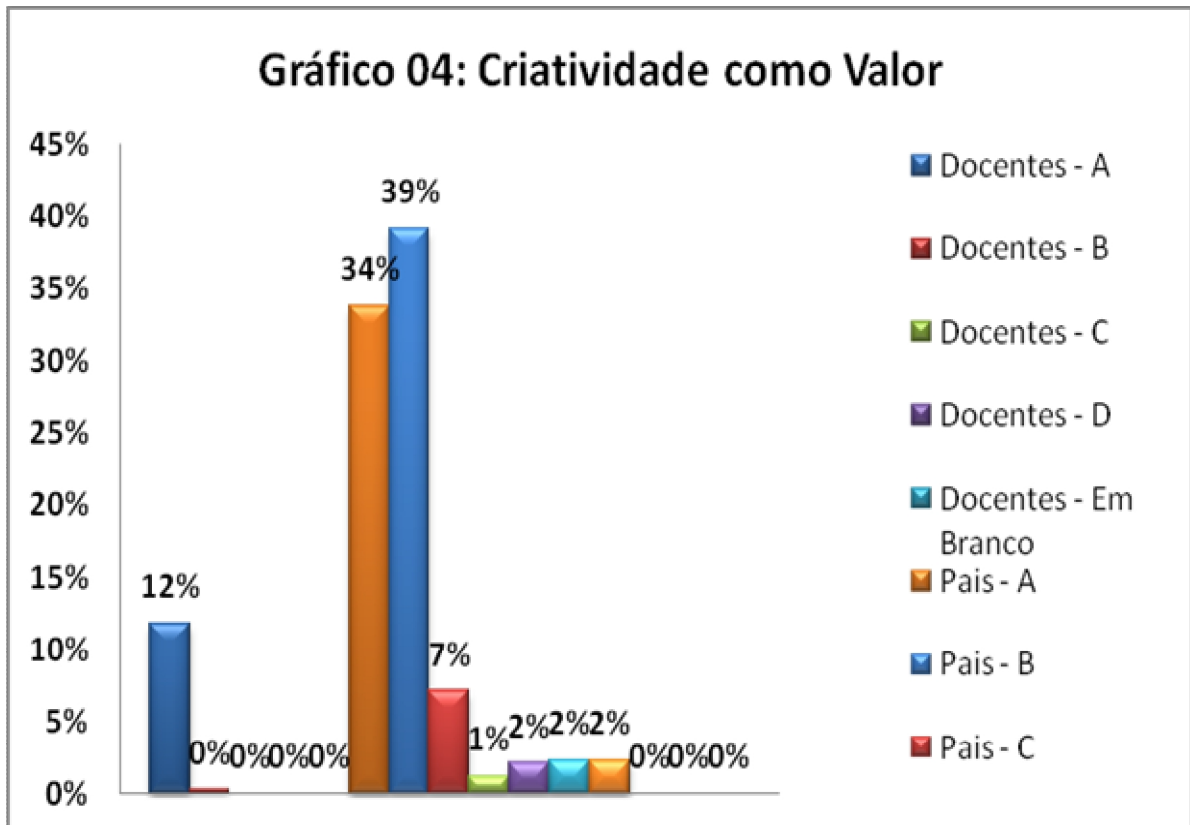
**Tabela 19 – Criatividade como Valor – Respostas por população (%)**

<b>CRIATIVIDADE COMO VALOR</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	98	A	Continuamente. Evidências Claras.
	3	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	41	A	Continuamente. Evidências Claras.
	47	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.

	9	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	1	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	50	A	Continuamente. Evidências Claras.
	50	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 20 - Criatividade Como Valor- Síntese das Respostas**

<b>CRIATIVIDADE COMO VALOR</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>DOCENTES + PAIS + GESTORES</b>	Continuamente. Evidências Claras.	A	47,9	89,6
	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.	B	41,7	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	7,1	8,3
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	1,2	
	EM BRANCO			2,1



Conforme podemos perceber no gráfico acima, 89,6% dos participantes da pesquisa atribuíram conceitos A e B, reconhecendo que a escola pesquisada tem como princípio a Criatividade como valor, enquanto 8,3% atribuíram conceitos C e D, e 2% não responderam.

#### **4.3.5. Espírito Empreendedor**

Na categoria de análise espírito empreendedor a pesquisa deteve-se na busca pela identificação das estratégias dos professores para alcançar as metas estabelecidas, considerando as mudanças que inevitavelmente surgem, e na habilidade de administrar as relações interpessoais com os alunos e com seus pares. Segundo Suanno (2013) o empreendedor, no âmbito das relações educacionais, é compreendido como um sujeito capaz de introduzir a inovação, por meio da reflexão e da ação que substitui, rompe e supera velhos paradigmas, num processo que abre espaço para novas formas de enfrentar os dissabores da vida além da academia. A capacidade empreendedora, assim, é percebida no sujeito que é capaz de identificar oportunidades e as aproveita, criando algo de valor. Para empreender é preciso realizar, fazer, executar. Nesse sentido, é fundamental articular teoria, prática e valores visando à construção de uma ação transformadora que requer atitudes transdisciplinares.

Nesse sentido, sujeitos transformadores são os que se percebem e são capazes não somente de empreender algo de valor, mas detêm potencialidades que serão adequados no agir, formando e transformando seres inacabados (FREIRE, 1997), em sujeitos plenamente emancipados. Para Morin (1997), é primordial a promoção de uma metamorfose no âmbito interrelacional do individual ao planetário, para que possamos romper com o velho paradigma enraizado no seio das instituições escolares, construindo uma nova realidade mediante princípios que rompem com a incerteza, orientados pelos paradigmas emergentes. Na tabela 21, a seguir, estão os indicadores pesquisados na categoria espírito empreendedor.

**Tabela 21 - Espírito Empreendedor - Respostas por população (%)**

<b>ESPÍRITO EMPREENDEDOR</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
DOCENTES	80	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	15	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	0	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	0	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	5	EM BRANCO	
PAIS	30	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	55	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	9	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	4	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	2	EM BRANCO	
GESTORES	63	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	37	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	0	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	0	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 22 – Espírito Empreendedor – Síntese das Respostas**

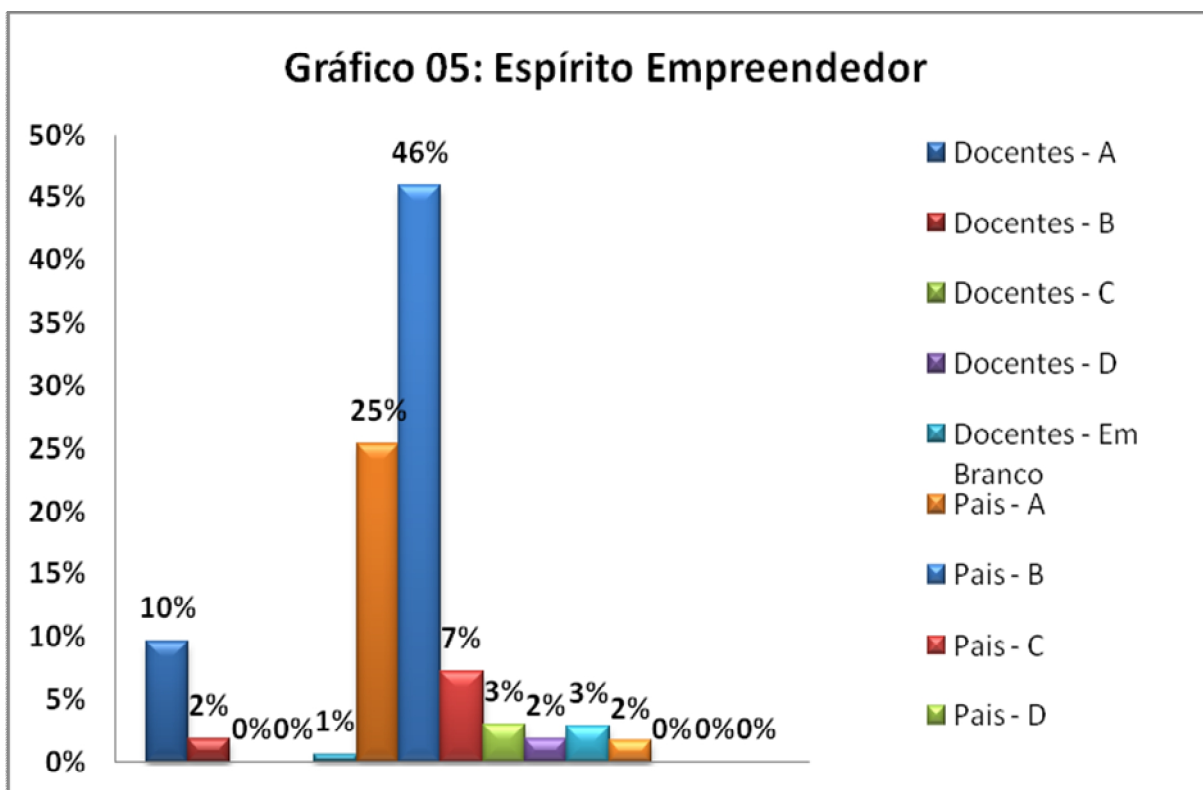
<b>ESPÍRITO EMPREENDEDOR</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
DOCENTES + PAIS + GESTORES	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.	A	37,9	87,3
	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.	B	49,4	
	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.	C	7,3	10,3
	NUNCA OU QUASE NUNCA.	D	3	
	EM BRANCO			2,4

**Tabela 23 – Espírito Empreendedor - indicadores**

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

Fonte: Suanno (2013, p. 199).

A seguir descrevemos nas tabelas e num gráfico os dados que permitiram sintetizar e reconhecer os indicadores para a percepção de um espírito empreendedor na escola pesquisada.



As respostas ao questionário conferidas pelos participantes da pesquisa indicam que o Colégio Adventista de Araguaína apresenta indícios marcantes de um

espírito empreendedor por parte de seu corpo educativo. Tal afirmação parte do pressuposto de que 87% dos sujeitos da pesquisa atribuíram conceitos A e B em suas respostas, sendo que 10% conferiram C e D e 3% não responderam.

#### 4.3.6. Visão Transdisciplinar e Transformadora

Para analisarmos a categoria Visão Transdisciplinar e Transformadora como um atributo da equipe educativa e, conseqüentemente, do Colégio Adventista de Araguaína, trabalhamos a partir dos indicadores conforme a tabela 22 a seguir.

**Tabela 24 – Visão Transdisciplinar e Transformadora**

<b>VISÃO TRANSDISCIPLINAR E TRANSFORMADORA</b>
1. Os professores procuram retirar o melhor de cada aluno buscando o crescimento integral dos mesmos.
2. A escola dá importância ao despertar de valores éticos e morais de todos.
3. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola.
4. O saber é uma construção compartilhada.
5. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados.
6. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza.
7. Não há limitação na programação, há o aceite das emergências, com abertura e tolerância.
8. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados.
9. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora.
10. A escola assume as relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza.

Fonte: Suanno (2013, p. 207).

Com efeito, cada um desses indicadores nos remete ao capítulo dois dessa Tese, quando dialogamos com o corpo teórico que sustenta nossas argumentações com destaque para Nicolescu (1997, 2008) e D'Ambrósio (2009), dentre outros. Segundo Nicolescu (1997), o momento atual marcado por diferentes tensões econômicas, culturais, espirituais, são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação fundado em valores de outro século, em descompasso com as mudanças contemporâneas. A guerra entre as economias, as culturas e as civilizações, não deixa de conduzir à guerra fria, repercutindo na educação pois, no fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação. Para esse autor, apesar da enorme diferença entre os sistemas de educação de um país para

outro, a mundialização dos desafios da nossa época leva à mundialização de problemas transnacionais, incluindo a educação.

Não obstante,

[...] Os abalos que sacodem o campo da educação em um ou outro país são apenas os sintomas da fissura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Se não há, por certo, nenhuma receita milagrosa, há, no entanto, um centro comum de interrogação que convém não ocultar se desejamos verdadeiramente viver em um mundo mais harmonioso (NICOLESCU, 1997, p. 4).

Tratando a Transdisciplinaridade na perspectiva de uma educação transformadora, D'Ambrósio (2009) afirma que:

[...] o essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D'AMBRÓSIO, 2009, pp. 79-80).

Para esse autor, a Transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica. Tampouco uma ciência das ciências. Muito menos uma nova atitude religiosa. Isso porque ele acredita que em todas as culturas o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e de valores. Indivíduos e povos criam, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a estes, desenvolvem técnicas e habilidades para explicar, entender, conhecer e aprender, visando ao saber e ao fazer. Assim, teorias e práticas são respostas a questões e situações diversas geradas pela necessidade de sobrevivência e transcendência. A Transdisciplinaridade é o reconhecimento de que não há espaço nem tempo privilegiados que permitam julgar e hierarquizar - como mais corretos ou verdadeiros - complexos de explicações e de convivência com a realidade.

Sendo assim, apresentamos, nas tabelas a seguir os dados da pesquisa quando solicitamos que os participantes se posicionassem acerca da incidência, ou não, de uma Visão Transdisciplinar e Transformadora na escola pesquisada.

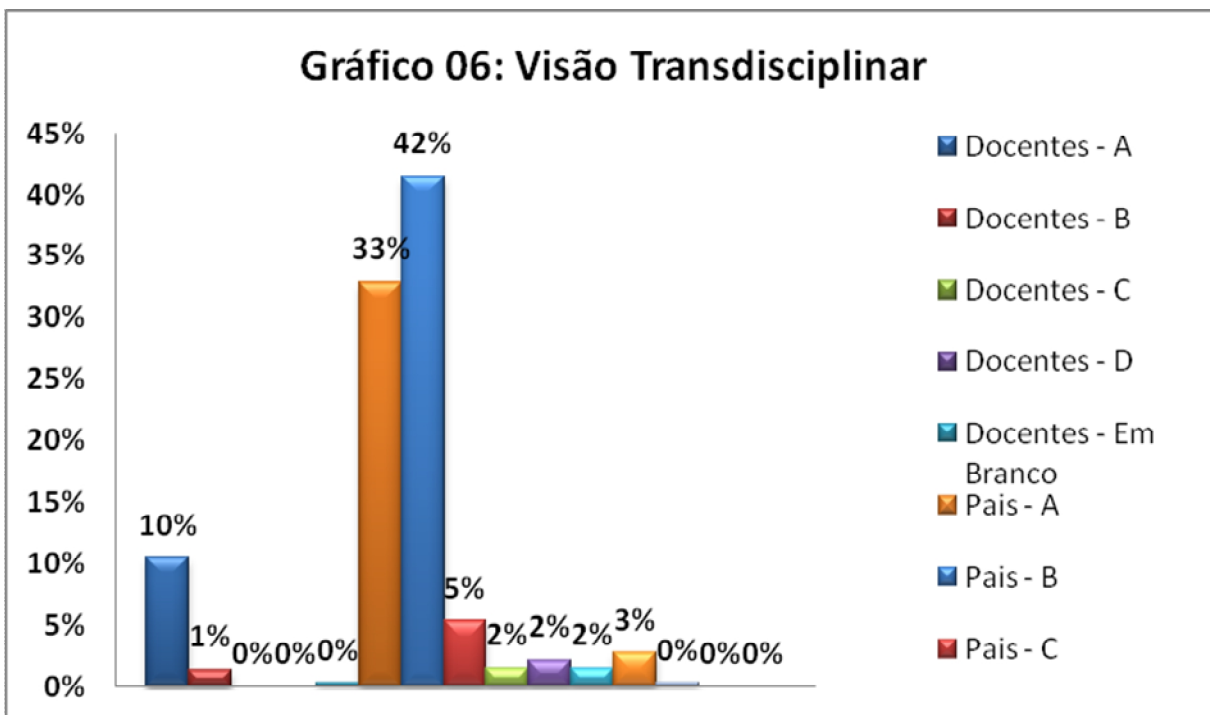


**Tabela 25 - Visão Transdisciplinar e Transformadora - Respostas por população (%)**

<b>VISÃO TRANSDISCIPLINAR</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
DOCENTES	86	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	11	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	0	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	0	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	6	EM BRANCO	
PAIS	39	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	50	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	6	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	2	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	3	EM BRANCO	
GESTORES	33	A	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.
	60	B	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.
	7	C	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.
	0	D	NUNCA OU QUASE NUNCA.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 26 - Visão Transdisciplinar - Síntese das Respostas**

<b>VISÃO TRANSDISCIPLINAR</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
DOCENTES + PAIS + GESTORES	CONTINUAMENTE. EVIDÊNCIAS CLARAS.	A	44,8	90,4
	VARIAS VEZES OU OCASIÕES. EXISTEM EVIDÊNCIAS.	B	45,6	
	ÀS VEZES OU OCASIONAMENTE.	C	5,6	7,2
	NUNCA OU QUASE NUNCA.	D	1,6	
	EM BRANCO			2,4



Considerando as informações das tabelas 25 e 26 e gráfico 06, percebemos que 90,4% dos participantes da pesquisa, pais, gestores e professores, conceituam como A e B a escola em relação a uma Visão Transdisciplinar e Transformadora de seu corpo educativo, Enquanto 7,2% atribuíram conceitos C e D e 3% deixaram sem resposta. Essa constatação nos gráficos nos leva a perceber o olhar dos sujeitos e sua percepção que o Colégio Adventista de Araguaína tem uma maneira diferenciada de ver as relações, as diversidades, a inclusão e a integração no seu contexto.

#### 4.3.7. Currículo Polivalente

O Currículo Polivalente é uma das dez categorias de análise do questionário originado do instrumento VADECRIE que por ser polivalente busca averiguações acerca das características de um currículo que busca contribuir para a emergência de uma escola criativa. A seguir apresentamos a tabela 25 com os indicadores dessa categoria para que possamos discutir os dados das tabelas 26 e 27 e gráfico 07.

**Tabela 27 - Currículo Polivalente – Indicadores**

<b>CURRÍCULO POLIVALENTE</b>	
1.	O currículo se relaciona com o entorno e com a responsabilidade social.
2.	O currículo prevê o desenvolvimento de competências e potencialidades dos alunos.
3.	O planejamento se conecta com outras formas de saber a partir da comunicação e escuta sensível.
4.	Existe abertura para escuta de outras ideias, respeitando tempos e ritmos.
5.	O aluno constrói novos significados ao mesmo tempo em que melhora suas estruturas e habilidades.
6.	Os alunos são estimulados a ter sua iniciativa, espírito empreendedor e capacidade relacional.
7.	Os objetivos do ensino são abertos a imprevistos e emergências.
8.	Os conteúdos integram diversos saberes, interesses particulares e socioculturais.
9.	As atividades fomentam desafios e a resolução de problemas.
10.	Os resultados das atividades são relacionados a benefícios institucionais, sociais e pessoais.

Fonte: Suanno (2013, p. 218).

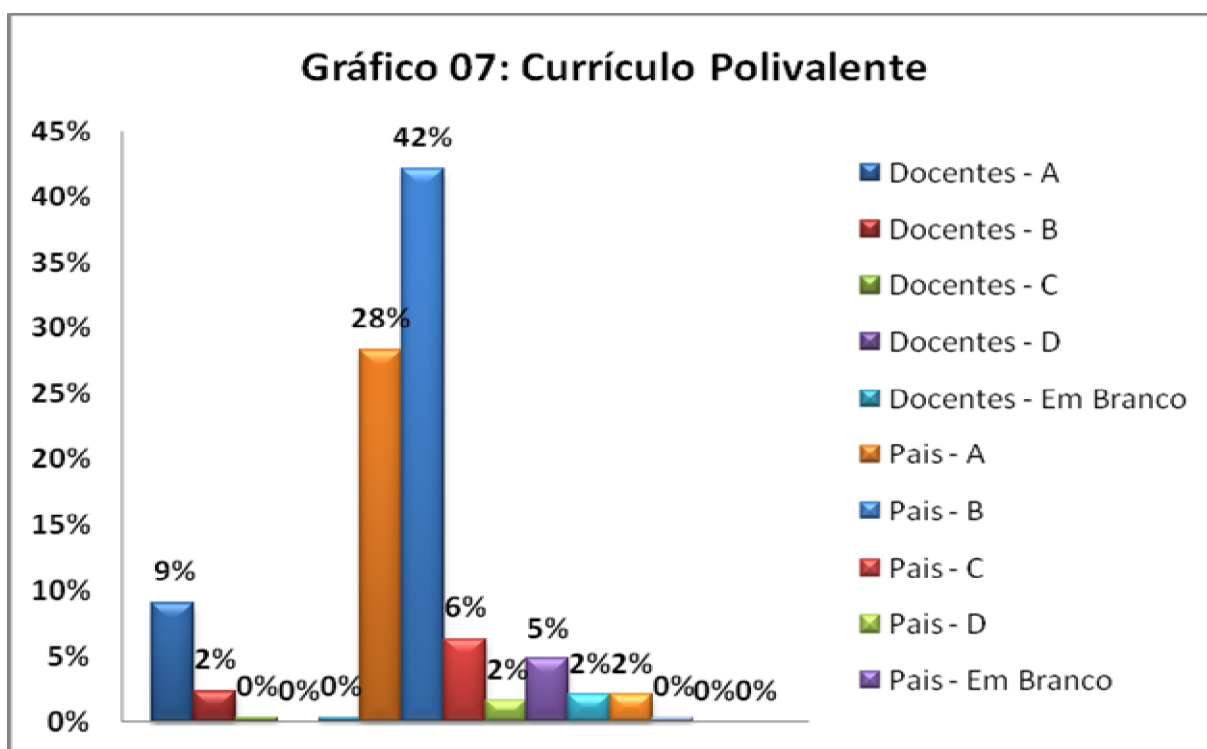
As tabelas a seguir trazem com detalhes os dados da pesquisa com as respostas dos pais, professores e gestores acerca da incidência, ou não, de um currículo polivalente na instituição escolar em estudo.

**Tabela 28 - Currículo Polivalente - Respostas por população (%)**

<b>CURRÍCULO POLIVALENTE</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	75	A	Continuamente. Evidências Claras.
	20	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	3	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	34	A	Continuamente. Evidências Claras.
	51	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	8	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	2	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	6	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	47	A	Continuamente. Evidências Claras.
	47	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	6	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

Tabela 29 - Currículo Polivalente - Síntese das Respostas

CURRÍCULO POLIVALENTE				
PARTICIPANTES	VALORAÇÃO	CONCEITO	RESPOSTAS (%)	AGRUPAMENTO
DOCENTES + PAIS + GESTORES	Continuamente. Evidências Claras.	A	39,5	86,2
	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.	B	46,7	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	7	8,7
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	1,7	
	EM BRANCO			5,1



Os dados das tabelas e do gráfico acima são reveladores no sentido de reconhecer que a escola pesquisada trabalha com um currículo polivalente. Isso porque os sujeitos da pesquisa, pais, gestores e professores atribuíram conceitos A e B num total de 86,2%, sendo que 8,7% deram conceito C e D e 5 % se abstiveram de se posicionar sobre o assunto.

#### 4.3.8. Metodologia e Estratégias Criativas

A análise da categoria Metodologia e Estratégias Criativas avalia, segundo Suanno (2013), a articulação, o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar por meio das estratégias criativas desenvolvidas. Os indicadores pesquisados nesta categoria estão identificados na tabela a seguir.

**Tabela 30 – Metodologias e Estratégias Criativas – Indicadores**

<b>METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS</b>
1. O plano elaborado pela escola leva em consideração os recursos materiais, humanos e as estratégias.
2. As consciências ambiental, social e emocional são objetivos nos projetos da escola.
3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade.
4. Os professores buscam alternativas de soluções de problemas nas atividades com os alunos.
5. Arte, música e teatro são recursos estratégicos utilizados.
6. Os professores criam situações e diálogos sobre a realidade observada com os alunos.
7. Os professores possibilitam aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o agir.
8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação.
9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos alunos.
10. Os professores relacionam recursos analógicos com as tecnologias virtuais na aprendizagem dos alunos.

Fonte: Suanno (2013, p. 225).

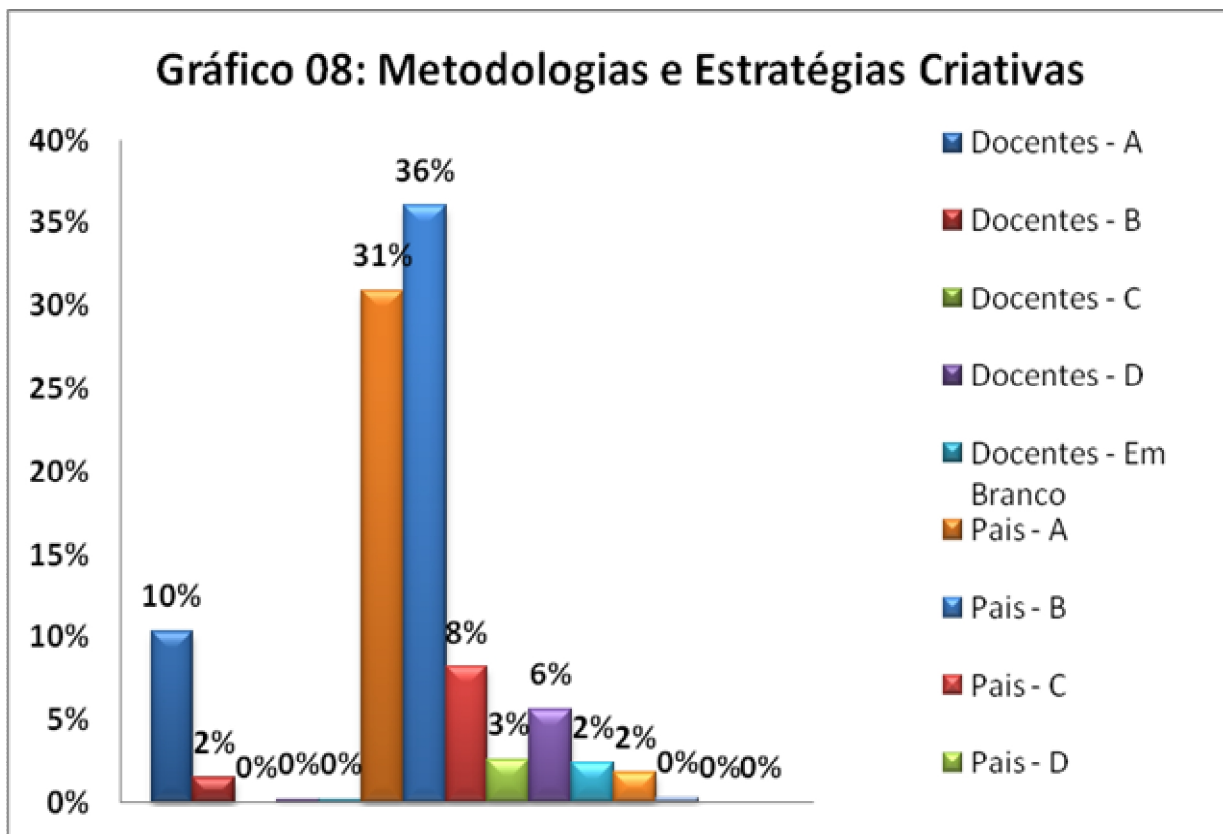
Nas tabelas a seguir estão às respostas dadas ao questionário aplicado aos participantes da pesquisa (pais de alunos, docentes e gestores) para esta categoria. Na primeira tabela são mostrados os percentuais por população. Na segunda, a tabela síntese, as respostas são agrupadas para visualização do total das respostas da pesquisa para esta categoria. Temos também um gráfico que esclarece com mais visibilidade os dados da pesquisa em relação à categoria Metodologia e Estratégias Criativas.

**Tabela 31 - Metodologias e Estratégias Criativas - Respostas por população (%).**

<b>METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	85	A	Continuamente. Evidências Claras.
	13	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	1	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	1	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	37	A	Continuamente. Evidências Claras.
	43	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	10	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	3	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	7	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	53	A	Continuamente. Evidências Claras.
	40	B	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.
	7	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

**Tabela 32 - Metodologias e Estratégias Criativas - Síntese das Respostas**

<b>METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>DOCENTES + PAIS + GESTORES</b>	Continuamente. Evidências Claras.	A	43,6	83
	Várias Vezes Ou Ocasões. Existem Evidências.	B	39,4	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	8,5	11,2
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	2,7	
	EM BRANCO		5,8	5,8



A pesquisa em sua indagação acerca de a escola em estudo se inserir na categoria Metodologia e Estratégias Criativas, solicitou aos participantes da pesquisa que atribuíssem um conceito de A e D para tal evidência no Colégio Adventista de Araguaína. Nesse sentido, 83% atribuíram conceitos A e B, reconhecendo que essa instituição escolar desenvolve metodologias e estratégias criativas e inovadoras; enquanto 11,2% atribuíram C e D e 5,8% não responderam.

#### 4.3.9. Avaliação Formadora e Transformadora

No tocante à categoria Avaliação Formadora e Transformadora, buscamos perceber quais concepções, processos e instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem escolar permitem identificar a instituição dentro da perspectiva dessa categoria de análise. A tabela a seguir descreve os indicadores de uma avaliação formadora e transformadora.

**Tabela 33 – Avaliação Formadora e Transformadora – Indicadores**

<b>AVALIAÇÃO FORMADORA E TRANSFORMADORA</b>	
1.	A avaliação é utilizada para percepção das mudanças ocorridas e influência no desenvolvimento do aluno.
2.	Os alunos saem da avaliação reforçados em suas aprendizagens mediante reflexões dos processos.
3.	A criatividade, os talentos e as qualidades dos alunos são levadas em conta na avaliação.
4.	A formação humana não é somente um referencial ideal, mas estimulada e valorizada.
5.	Avalia-se as relações dos alunos com a família e as relações com os professores e colegas.
6.	Suficiência, pertinência, valor, eficácia, eficiência e efetividade são avaliados nos alunos.
7.	Todos na escola são abertos a avaliação no sentido de reconhecimento e melhoria processual.
8.	A avaliação é multidimensional tanto para sujeitos, como para conteúdos e estratégias utilizadas.
9.	A avaliação é realizada com respeito e consideração com o outro.
10.	São levadas em consideração as situações emergentes, imprevistas e especiais no momento da avaliação.

Fonte: Suanno (2013, p. 232).

As tabelas 34,35 e o gráfico 9 delineiam as respostas que os participantes da pesquisa, pais, gestores e professores deram ao questionário aplicado, tendo em vista a importância de se perceber a instituição como praticante de uma avaliação formadora e transformadora. Na primeira tabela estão os percentuais por população. Na segunda, a tabela síntese, as respostas estão agrupadas para visualização do total das respostas da pesquisa para esta categoria.

**Tabela 34 - Avaliação Formadora e Transformadora - Respostas por população (%)**

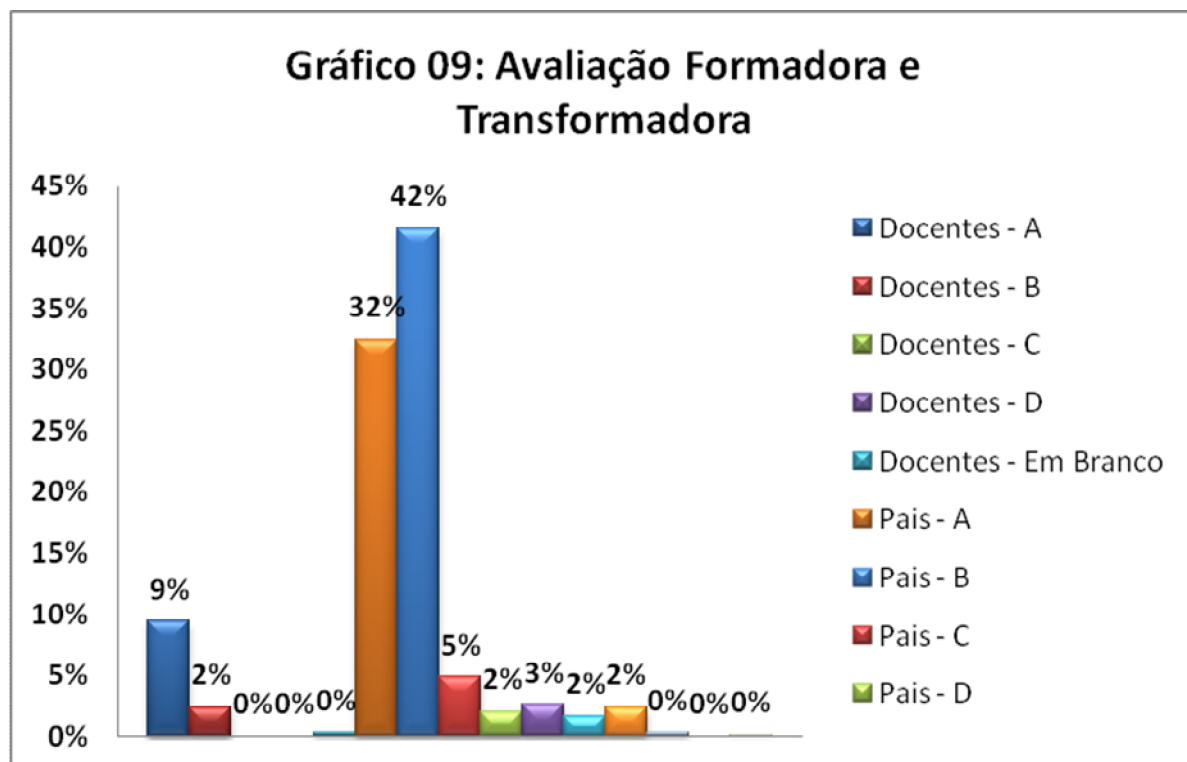
<b>AVALIAÇÃO FORMADORA E TRANSFORMADORA</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>VALORAÇÃO</b>
<b>DOCENTES</b>	78	A	Continuamente. Evidências Claras.
	20	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	
<b>PAIS</b>	39	A	Continuamente. Evidências Claras.
	50	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.



	6	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	2	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	
<b>GESTORES</b>	37	A	Continuamente. Evidências Claras.
	53	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	7	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	3	EM BRANCO	

**Tabela 35 - Avaliação Formadora e Transformadora - Síntese das Resposta**

<b>AVALIAÇÃO FORMADORA E TRANSFORMADORA</b>				
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>VALORAÇÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>	<b>AGRUPAMENTO</b>
<b>DOCENTES + PAIS + GESTORES</b>	Continuamente. Evidências Claras.	A	43,5	89,9
	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.	B	46,4	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	5,1	7,1
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	2	
	EM BRANCO		3	3



De acordo com o gráfico acima que traduz os dados das tabelas 34 e 35, 90% dos entrevistados deram conceitos A e B, revelando a percepção que a escola

pesquisada como detentora de processos avaliativos formadores e transformadores; enquanto 7,1% atribuíram C e D e 3% não responderam.

#### 4.3.10. Valores Humanos

Para que possamos analisar se a categoria Valores Humanos está contemplada na proposta educacional da escola pesquisada, foi necessário partir dos indicadores conforme a tabela 36 a seguir.

**Tabela 36 – Valores Humanos – Indicadores**

<b>VALORES HUMANOS</b>
1. Os alunos são motivados ao desenvolvimento da responsabilidade e da autossuperação.
2. O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos.
3. A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente estão presentes no planejamento e nas aulas.
4. Solidariedade, colaboração, ajuda, trabalho em equipe e harmonia são partes dos conteúdos.
5. Presença de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade.
6. A escola auxilia o aluno a reconhecer-se como ser pessoal, social e organizativo.
7. A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo-social e a ampliação da consciência dos alunos.
8. A escola favorece a inclusão social e é atenta às necessidades educativas especiais.
9. São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária.
10. A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola.

Fonte: Suanno (2013, p. 238).

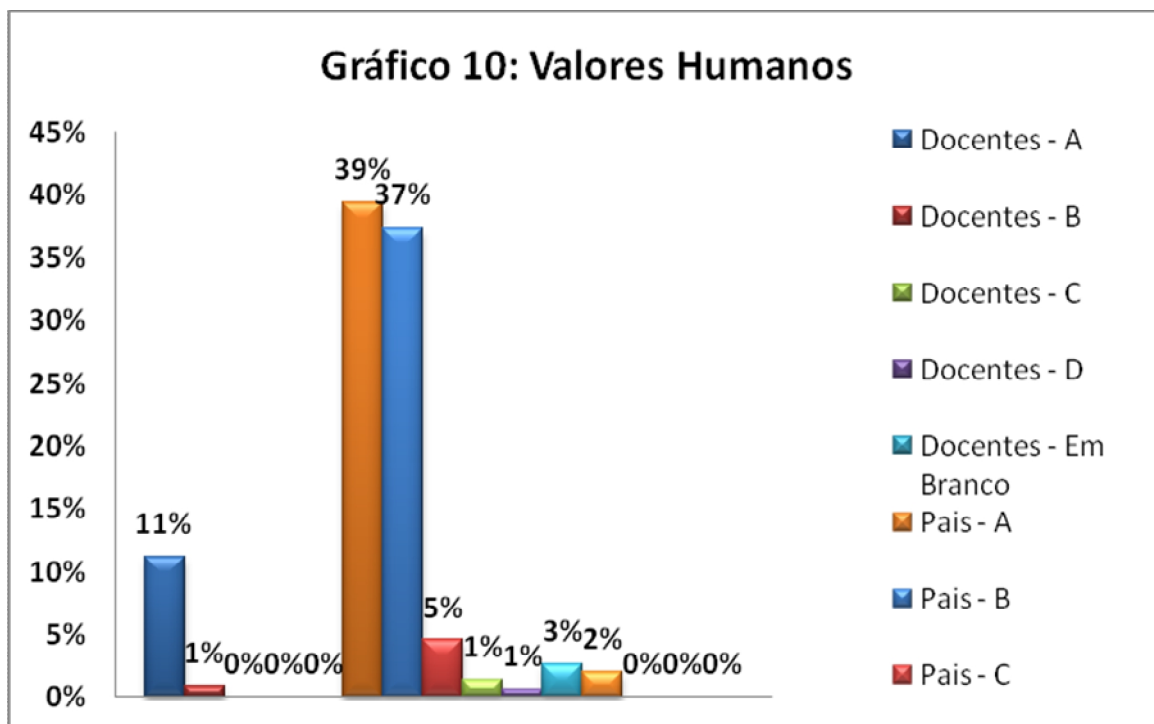
As tabelas abaixo mostram as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, pais de alunos, docentes e gestores, para esta categoria analítica. Na primeira tabela temos os percentuais por população. Na segunda, uma tabela síntese, apresenta as respostas agrupadas para visualização do total das respostas da pesquisa para esta categoria. Temos também um gráfico que dá uma visão ampla dos dados.

Tabela 37 - Valores Humanos - Respostas por População (%)

VALORES HUMANOS			
PARTICIPANTES	RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO	CONCEITO	VALORAÇÃO
DOCENTES	93	A	Continuamente. Evidências Claras.
	8	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	
PAIS	47	A	Continuamente. Evidências Claras.
	45	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	5	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	2	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	1	EM BRANCO	
GESTORES	57	A	Continuamente. Evidências Claras.
	43	B	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.
	0	C	Às Vezes Ou Ocasionalmente.
	0	D	Nunca Ou Quase Nunca.
	0	EM BRANCO	

Tabela 38 - Valores Humanos - Síntese das Respostas

VALORES HUMANOS				
PARTICIPANTES	VALORAÇÃO	CONCEITO	RESPOSTAS (%)	AGRUPAMENTO
DOCENTES + PAIS + GESTORES	Continuamente. Evidências Claras.	A	53,2	92
	Várias Vezes Ou Ocasionalmente. Existem Evidências.	B	38,8	
	Às Vezes Ou Ocasionalmente.	C	4,6	6
	Nunca Ou Quase Nunca.	D	1,4	
	EM BRANCO		2	2



Considerando-se os dados contidos nas tabelas e gráfico, temos que 92% dos participantes assinalaram indicadores convergentes aos conceitos A e B, reconhecendo, desse modo, que a escola pesquisada promove ações em que os valores humanos são contemplados. Os indicadores que expressam os conceitos C e D, por seu turno, correspondem a apenas 6% das respostas e 2% não responderam.

#### 4.4. PERFIL DOS ESTUDANTES DOS 6º AO 9º ANOS DO COLÉGIO ADVENTISTA DE ARAGUAÍNA: UMA ESCOLA COM CARACTERÍSTICAS CRIATIVAS

As entrevistas semi estruturadas foram aplicadas aos alunos, permitindo uma participação voluntária, a partir do convite e explicação da atividade com objetivo de avaliar a percepção discente em relação à escola, sua vivência, relacionamento, atividades e principalmente, perceber se a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa apresenta características criativas.

Foram elaboradas questões abertas, com possibilidade de ampliação e outras manifestações espontâneas, em conjunto com o questionário originado do instrumento VADECRIE de auto percepção como docente criativo, criado pelo Prof. Saturnino e adaptado pelo Prof. João Suanno. Sendo assim, realizamos uma adaptação com 30 questões, com alteração no discurso da pessoa para os

questionamentos dos alunos, cujas análises estarão expostas no próximo capítulo. As questões abertas, sobre a escola criativa, seguiram um roteiro básico visando a uma aproximação maior, ao mesmo tempo em que priorizamos a liberdade de expressão dos estudantes.

As entrevistas com os alunos do 6º ao 9º ano ocorreram no dia 19 de junho de 2015, quando foram entregue notas e relatórios bimestrais. Como já estávamos em sala de aula há 04 meses, estendemos o convite para todos os discentes. No dia compareceram 32 alunos, mas os que participaram foram 03 do 6º A, 02 do 6º B, 05 do 7º, 8º e 9º anos. Para um efetivo anonimato dos estudantes colaboradores da pesquisa, optamos para identificação uma nomenclatura abreviada com letras e números, dependendo do ano que os mesmos estão cursando.

- ❖ Sexto ano: A1-6º A; A2-6º A; A3-6º B; A4-6º A; A5-6º B.
- ❖ Sétimo ano: A1-7º A; A2-7º B; A3-7º B; A4-7º B; A5-7º B.
- ❖ Oitavo ano: A1 -8ª A; A2-8º A; A3-8º A; A4-8º A; A5-8º A.
- ❖ Nono ano: A1-9º A; A2-9º A; A3-9º A; A4-9º A; A5-9º A.

A partir das falas e organização do grupo que iniciou com 32 alunos e após as palavras iniciais, 12 pediram licença porque não gostariam mais de participar. Ficamos, então, com 20 alunos e em círculo conduzimos enfim a atividade. Das questões levantadas, percebemos que 06 destacaram, no transcorrer de suas falas, a percepção deles no contexto escolar, seu relacionamento, vivência e visão da escola para a vida. Após uma calorosa discussão, cada aluno recebeu uma folha e elaborou seu posicionamento respondendo as perguntas do questionário, quando rerepresentamos a proposta da pesquisa em linhas gerais e o roteiro seguiu com os questionamentos conforme os excertos a seguir.

#### **Excerto 1. Você gosta de estudar no Colégio Adventista? Por quê?**

**A1-6º A:** Sim, porque aqui na escola tem coisas criativas, tem duas *aulas* de educação física e eles leva para parques.

**A2-6º A:** Sim. Pois os professores são legais e ensinam muito bem.

**A3-6º B:** Mais ou menos, agora tem muitas regras.

**A4-6º A:** Sim, pois as pessoas que trabalham lá tratam a gente bem e também nos agudam e etc.

**A5-6º B:** Sim, por que além de a escola ser religiosa e isto é bom a educação que eles nos dão é muito bom.

**A1-7º A:** Sim, eu gosto, pois aqui nós passa um sentimento de segurança, de respeito, os monitores são gentis, educados etc. mas muitas vezes é chato pois pegam muito no pé em relação as regras.

**A2-7° B:** Não, pois houve várias alterações na escola.

**A3-7° B:** Sim, pois ele *ensina* os valores da vida além do conteúdo.

**A4-7° B:** Sim. Eles ensinam a ter uma religião, a ser cristão e várias outras coisas.

**A5-7° B:** Sim. Porque eu estudo aqui há 08 anos e não me vejo estudando em outro colégio, Ele ensina além das matérias, o caráter.

**A1-8° A:** Mais ou menos, porque são muitas regras aí fica muito chato os adventistas não podem usar assim joias tipo eu concordo em não usar coisas muito valiosas tipo ouro mais que já que é por igualdade social porque não pode entrar de joias mais dentro com bolsa que custa mais de 2,00 R\$.

**A2-8° A:** Sim, pois o método de ensino é muito bom, as aulas são boas, diferentes os professores são legais, sabem falar em uma linguagem para que todos possam entender.

**A3-8° A:** Mais ou menos pois a escola tende a ensinar de um jeito bom porém algumas vezes tende a ser rígida.

**A4-8° A:** Sim, pois é um colégio bastante conceituado e também toma por base os aspectos cristãos.

**A5-8° A:** Sim, pois é o primeiro colégio que eu estudo com um ensino diferente, é mais educativo, mais prazeroso e mais religioso e também tem coisas legais no colégio.

**A1-9° A:** Sim porque tem uma excelente equipe pedagógica que sempre faz o possível para nos entender e ensinar de forma objetiva, clara e dinâmica.

**A2-9° A:** Sim, porque é uma escola que possui princípios bíblicos, onde os coordenadores, professores e etc. se dedicam atentamente para o aluno crescer com uma capacidade maior e vários outros atributos que me fazem gostar dessa escola.

**A3-9° A:** Sim. Pois além de ensinar conteúdos ensina sobre Deus.

**A4-9° A:** Sim e não. De fato é um colégio que se importa bastante com o seu aluno, porém essa preocupação se torna excessiva em certo ponto, como uso de joias, cabelo penteado, entre outras coisas. A escola devia se preocupar com o que o aluno é, e não com o que ele usa, afinal, não estamos mais no século XX...

**A5-9° A:** Sim, pois no Colégio Adventista, à base cristã ajuda aos alunos a terem um convívio melhor um com o outro e para a maioria dos professores serem mais que professores para alunos. O Colégio realmente quer auxiliar seus alunos e quer saber das dificuldades, para orar em favor de seus alunos.

## **Excerto 2. O que o colégio faz que você mais gosta?**

**A1-6° A:** Quando tem inter classe.

**A2-6° A:** As feiras de ciências, gincana, passeios, dentre outros.

**A3-6° B:** As gincanas, as feiras de ciências, os passeios é sempre muito legal.

**A4-6° A:** As interclasses que é muito legal e também a feira de ciências que tem todos os anos.

**A5-6° B:** Ele faz que nós gostemos mais de estudar as matérias eles, os professores nós ajudam na hora de tristeza ou coisa ruim.

**A1-7° A:** Pregam o amor a Deus nos motivam ajudar ao próximo, as gincanas, a feira, as capelas.

**A2-7° B:** O interclasse.

**A3-7° B:** A capela.

**A4-7° B:** Quando vem algum feriado e eles acrescentam recesso.

**A5-7° B:** Insistir na educação espiritual, em princípios etc.

**A1-8° A:** Ele tem muitos feriados tem muitos passeios que eu gosto muito porque ele deixa dias pra descansar.

**A2-8° A:** As aulas de educação física, a capela entre outros.

**A3-8° A:** Ele geralmente tenta fazer coisas diferentes, eventos diferentes como: A gencana, A feira, entre outros.

**A4-8° A:** O que eu mais gosto no colégio é a meditação pois a partir dela eu tiro lições para minha vida.

**A5-8° A:** Cantar na capela.

**A1-9° A:** Procura nos capacitar com valores de amor ao próximo, solidariedade, união e outros.

**A2-9° A:** Ele faz gincanas, feiras, passeios que apesar de tudo nos ensinam ter amor ao próximo e mais amizades além de ensinar princípios fundamentais para nossa vida.

**A3-9° A:** Aulas praticas e diferentes com a maioria dos professores.

**A4-9° A:** Gincanas, feira de ciências.

**A5-9° A:** A capela, para muitos é difícil adorar a Deus na escola mas como o Colégio Adventista é baseado na religião cristã, ajuda; para que alunos tenham a possibilidade de adorar a Deus, nosso Senhor e Salvador.

### **Excerto 3. O que essa escola tem de diferente das outras escolas?**

**A1-6° A:** Educação, Respeito e a higiene é ótimo.

**A2-6° A:** Essa escola ensina várias coisas da bíblia.

**A3-6° B:** As atitudes, porque aqui eles ajudam mais.

**A4-6° A:** O jeito das pessoas tratarem os alunos na Escola Adventista é diferenciada e também a questão das religiões que eles falam muito de Deus e isso é bom por isso o nome Colégio Adventista de Araguaína.

**A5-6° B:** Que a escola adventista e uma escola religiosa que ensina sobre o ser mais preciosa do mundo que e deus, e isto que eu gosto.

**A1-7° A:** O ensino, pregam Deus, as regras etc. as exigências.

**A2-7° B:** O aprendizado dessa escola e evoluído. E melhor que as outras os professores pegam no per mesmo.

**A3-7° B:** Além do conteúdo a escola nos ajuda a ser pessoas boas.

**A4-7° B:** A preocupação que eles tem com os alunos são super diferentes das outras escolas.

**A5-7° B:** Não permite certos atos, é rígido quando é necessário e acolhe quando é preciso, aqui todo mundo é uma família.

**A1-8° A:** Ela é uma escola muito religiosa i eu acho que é a única aqui com isso! Porque eu já ouvi falar que a maioria não faz isso! E também regras desnecessárias.

**A2-8° A:** A norma de trabalhar com o aluno.

**A3-8° A:** Como foi dito na minha ultima resposta a escola tenta fazer eventos diferentes porem o que a muda seria a sua religião, que algumas vezes é rígida.

**A4-8° A:** Ela se baseia no aspecto cristão como muitas poucas escolas.

**A5-8° A:** O ensino que é muito diferente das outras escolas a disciplina que é bem rígido que é uma coisa muito bom, porque ensina a nós preparar para a vida.

**A1-9° A:** Ela busca mostrar a vida de forma educativa e prática. Nas aulas aprendemos os conteúdos de forma clara e assim melhora o conhecimento. Os professores falam exemplos de fatos que tem a ver com o conteúdo deixando a matéria mais pratica. A escola também ensina valores todos os dias capacitado os alunos.

**A2-9° A:** Tem os princípios de ensinamentos bíblicos, que nos garantem a ter fé no criador e esperança de um mundo melhor.

**A3-9° A:** nessa escola falam muito de Deus.

**A4-9° A:** Ela é bem rígida em todos os aspectos, do que demanda rigidez até os completamente inúteis.

**A5-9° A:** Sua base em Cristo, e que eles não tentam forçar em cima do aluno a religião Adventista.

#### **Excerto 4. Você pratica fora da escola as coisas que você aprende dentro da escola?**

**A1-6° A:** Sim, como não jogar lixo no chão.

**A2-6° A:** Sim, eu aprendo a respeitar os meus pais.

**A3-6° B:** Sim, com certeza.

**A4-6° A:** Sim as vezes vamos mas não é habitualmente que vamos.

**A5-6° B:** Sim por que e o certo por que a escola ensina o aprender de todos e lá fora devemos fazer que as pessoas façam o mesmo.

**A1-7° A:** Muitas vezes sim, sempre procuro ajudar sendo gentil.

**A2-7° B:** Não. Pois la fora é tipo um outro mundo, ou seja o que eu aprendo na rua eu não trago para a escola.

**A3-7° B:** Sim.

**A4-7° B:** Não.

**A5-7° B:** Sim.

**A1-8° A:** Aqui nessa Escola não saímos muito. Sim aqui eu aprendo, eu pratico lá fora!

**A2-8° A:** Sim, pois é sempre bom pratica o que aprendemos.

**A3-8° A:** Algumas vezes.

**A4-8° A:** Sim, um exemplo é o respeito ao próximo.

**A5-8° A:** Sim, como amor o proximo, falar com deus, ser mais cuidadoso, ser responsável com a vida e muitas coisas boas.

**A1-9° A:** Sim. Eu procuro mostrar habitualmente tanto o lado do conhecimento como o lado do cidadão.

**A2-9° A:** Sim, pois na escola eu sou uma pessoa respeitosa com todos.

**A3-9° A:** Sim.

**A4-9° A:** Algumas coisas sim, certos valores morais.

**A5-9° A:** Sim, as vezes cito o que os professores falam na minha igreja, coisas que me ajudaram de alguma forma.

#### **Excerto 5. O que você aprende em relação ao meio ambiente na escola? Explique**

**A1-6° A:** Que não pode jogar lixo no chão, nos rios e proteger o meio ambiente.

**A2-6° A:** Para não queimar matas, jogar lixo no chão, etc.

**A3-6° B:** Sobre o bem da natureza. O certo e o errado.

**A4-6° A:** Agente fala muito na questão da falta de água no mundo a gente se preocupa.

**A5-6° B:** Que não devemos jogar o lixo na rua pois isto e muito feio por que se não o meio ambiente ele fica poluído e ruim, ensina a não deixar a tornera aberta para não gastar água e etc.



**A1-7° A:** Devemos valorizar o que Deus deixou, passam na capela vídeos etc.

**A2-7° B:** Não jogar lixo no chão manter o pátio limpo e etc.

**A3-7° B:** Que devemos preservá-lo, pois é muito importante.

**A4-7° B:** A ter mais respeito com o que temos, à preservar enquanto ainda temos a oportunidade.

**A5-7° B:** Devemos respeitar e cuidar porque se não um dia vai acabar. Frequentemente aqui acontece palestras sobre conscientização.

**A1-8° A:** Várias coisas mais eu acho au invece de aprender podemos sair mais da sala de aula e ter aprendizado com o meio ambiente pessoalmente.

**A2-8° A:** Para cuidar, não jogar lixo na rua, ter a consciência em que a gente cuidando agora vai ser melhor para o nosso futuro.

**A3-8° A:** Aprendemos a preservá-lo pois é um bem feito por Deus com perfeições. Eis alguns exemplos e projeto que será feito em junho onde cada pessoa recebe uma muda de árvore ou na ocasião onde os alunos recebem sementes para plantar em casa.

**A4-8° A:** Nós aprendemos que devemos cuidar do planeta pois é nele que nossas gerações futuras viveram.

**A5-8° A:** Muitas coisas. Como preservar a natureza, economizar água e entre outras coisas.

**A1-9° A:** Muitas coisas, temos diversos projetos de conscientização do meio ambiente, feiras, trabalhos e outros.

**A2-9° A:** Nós fazemos gincanas de vários temas, mas nesse ano foi saúde, aprendemos que o meio ambiente deve ser preservado pois e ele que nos mantém vivo pelo que contém na natureza Ex: água, ar, luz solar isso tudo que contem no meio ambiente nós garante uma vida melhor.

**A3-9° A:** Que devemos cuidá-lo e respeita-lo.

**A4-9° A:** Individualmente nada.

**A5-9° A:** Que devemos preservar o meios ambiente e que de certa forma é o nosso lar, alem de simplesmente ser o dever de cada pessoa cuidar daquilo que tem. Não devemos jogar lixo em qualquer lugar que não seja o lixeiro.

## **Excerto 6. Elabore uma frase que demonstre seu sentimento sobre a Escola Adventista**

**A1-6° A:** À escola é legal.

**A2-6° A:** Eu sempre estudei nessa querida escola.

**A3-6° B:** A escola é legal mais precisam melhorar sei que no futuro ela vai alcançar.

**A4-6° A:** “A Escola Adventista de Araguaína ensina muito a nos alunos”.

**A5-6° B:** Que a escola ADVENTISTA e uma escola ótima e que eles nos ajudam a estudar, e a escola tem muitos funcionários muito legais, e pegam no nosso pé quando estamos errados.

**A1-7° A:** Depois que entrei nessa instituição, digamos que minha vida mudou, sou mais paciente, educada e me aproxime mais de Deus.

**A2-7° B:** A escola adventista, ela é uma escola que fala sobre as coisas deus o aprendizado e ótimo e eu recomendo vem estudar aqui.

**A3-7° B:** Ela é importante para nós.

**A4-7° B:** A educação adventista formando cidadãos de destaque.

**A5-7° B:** Melhor escola da cidade não tem outra igual, só acho que deveria melhorar pouco na professora de português, mas em geral é ótima e indico pra todo mundo.

**A1-8° A:** Educando e cuidando das vidas das pessoas e mudando a vida delas pra gerações.

**A2-8º A:** Tudo o que temos e vivemos depende da nossa querida escola.

**A3-8º A:** A Escola Adventista é uma escola diferente pelo fato do bom ensino porém é rígida quanto a religião.

**A4-8º A:** A escola adventista é paz e harmonia.

**A5-8º A:** Bom o que eu tenho para falar dessa escola são muitos elogios, pois é uma das 1ª escolas que eu estudo e 1ª a me apaixonar pela escola, os professores são caumos, são esemplares muitas outras coisas boas, mais não dar para descrever, se eu fosse falar, sobre tudo de bom que tem na escola nem daria 5 folhas só de elogios e coisas boas.

**A1-9º A:** É uma realização porque através dela e de mim vou conseguir realizar meus sonhos.

**A2-9º A:** A Escola Adventista é uma que contém princípios que não só ajudam os componentes da escola, mas também os seus filhos, pois a disciplina dessa escola e bem favorável a todos.

**A3-9º A:** SEM RESPOSTA

**A4-9º A:** A Escola Adventista é uma instituição que ajuda a formar cidadãos melhores, porém deveria ter cuidado para não formar cidadãos mecanizados, que só obedecem e não pensam.

**A5-9º A:** É uma escola boa, têm seus defeitos como todos os outros colégios mas tenta melhorar esses defeitos.

#### 4.4.1. Considerações das falas e evidências na Escola

No contexto geral da instituição, percebemos a satisfação dos alunos em frequentar uma escola que estabelece contato com os professores e os projetos, principalmente na relação de ensino e da aprendizagem pautados no Projeto Pedagógico do Colégio Adventista e nas ações de salas de aula, assim como nas atuações dos professores, coordenadores e direção.

Vale ressaltar que os questionamentos trabalhados com os alunos não foram na nomenclatura e disposição das dez categorias propostas pelo instrumento VADECRIE, porque já no início o aluno **A3-9º A** se posicionou: “Professora, se você for dar aquele questionário da minha mãe, eu não dô conta de responder, tem muita coisa que nem sei o que é”. Com isso, podemos perceber que a atividade proposta trabalhou com questões a respeito dos indícios da proposta da escola criativa, mas respeitando a maturidade, o nível de entendimento dos alunos e principalmente a liberdade de expressão de cada um. Para que tivéssemos efetivamente a análise do posicionamento dos alunos em relação ao corpo educativo da escola, percebendo, ou não, em suas ações, características, ou não, de uma escola criativa.

Nessa perspectiva, as respostas dos alunos deixam transparecer uma evidente motivação no que diz respeito à forma como a escola conduz o ensino, promovendo uma aprendizagem não somente intelectual, mas formando pessoas

para a vida, mediante um currículo que prioriza uma formação holística e autopoietica (MATURANA E VARELA, 1995).

Segundo Suanno (2013), tal motivação é impulsionada por princípios valores a ações resultantes de uma liderança estimulante e criativa, que o corpo educativo da escola exerce no dia-a-dia da vida escolar presentes com veemência nas práticas pedagógicas dos professores. Ademais, essa performance da liderança escolar é também percebida em relação à Direção que se esforça para que exista uma gestão dialógica, participativa e colaboradora, acionando e integrando um trabalho realizado inter e transdisciplinarmente, coadunando ações docentes e administrativa, tendo como meta o alunos e suas expectativas, em prol de uma educação escolar que tem como foco o ensino e a aprendizagem de todos que lá chegam, transformando seres inacabados (FREIRE, 1997), em cidadãos planetários, conscientes de sua atuação como forma de transformar o mundo.

Referindo-se especificamente acerca do papel exercido pelo corpo educativo da escola, notadamente os professores e os gestores, incluindo diretoria e coordenação, destacamos algumas falas nos excertos anteriormente destacados, que traduzem a percepção de indicadores para uma escola criativa, através uma liderança estimulante e criativa, pautada no respeito e na interação entre a instituição escolar e os estudantes que lá buscam uma formação que vá além do utilitarismo, formando-os para a vida.

Nesse sentido, o estudante **A4-6ºA** destaca que um diferencial da Escola Adventista de Araguaína em relação às demais escolas é “O jeito das pessoas tratarem [...] é diferenciada e também a questão das religiões que eles falam muito de Deus [...]. Já o aluno **A2-7ºB** considera que “O aprendizado dessa escola e evoluído. E melhor que as outras os professores pegam no *per* mesmo”. Para **A4-7ºB**, “A preocupação que eles tem com os alunos são super diferentes das outras escolas”. No entendimento de **A5-6º B**, “a escola ADVENTISTA e uma escola ótima e que eles nos ajudam a estudar, e a escola tem muitos funcionários muito legais, e pegam no nosso pé quando estamos errados”. Segundo **A5-7ºB**, um ponto positivo da escola é que esta “Não permite certos atos, é rígido quando é necessário e acolhe quando é preciso, aqui todo mundo é uma família.

Como podemos perceber, os estudantes entendem que o fato de a escola, bem como seus professores e demais funcionários terem uma metodologia de ensino que vai além dos conteúdos programáticos, tais como “disciplina”, “pegar no

pé”, mas acolher quando necessários fazem com que eles sintam-se em família, pois são valorizados pela instituição escolar.

Essa prática traduz o primeiro, oitavo e décimo indicador de uma liderança estimulante e criativa, metodologia e estratégias criativas e valores humanos, ou seja, “As pessoas são valorizadas dentro da escola”, o que é muito bem visto pelos estudantes, que recebem uma formação para a vida, conforme a fala de **A5-8ºA**, ao afirmar que “O ensino que é muito diferente das outras escolas a disciplina que é bem rígido que é uma coisa muito bom, porque ensina a nós preparar para a vida”.

Reforçando tal afirmação, a estudante **A1-9ºA** entende que a escola “[...] busca mostrar a vida de forma educativa e prática. Nas aulas aprendemos os conteúdos de forma clara e assim melhora o conhecimento [...] Os professores falam exemplos de fatos que tem a ver com o conteúdo deixando a matéria mais pratica. A escola também ensina valores todos os dias capacitado os alunos”. Na visão de **A5-8º A**, “[...] o que eu tenho para falar dessa escola são muitos elogios, pois é uma das 1ª escolas que eu estudo e 1ª a me apaixonar pela escola, os professores são *caumos*, são *esemplares* muitas outras coisas boas, *mais* não *dar* para descrever, se eu fosse falar, sobre tudo de bom que tem na escola nem daria 5 folhas só de elogios e coisas boas”. Evidenciamos nessas falas o indicador de professorado criativo e visão transdisciplinar e transformadora.

Na perspectiva dos estudantes, os indícios das características da escola criativa são claros. Ao se sentirem acolhidos num espaço onde eles buscam formas de enfrentamento das vicissitudes de suas vidas, considerando que o contexto social e cultural em que se inserem está cada vez mais insustentável, tanto do ponto de vista ecológico quanto emocional e ético, ao serem contemplados na escola como pessoas que tem um futuro a ser construído, e que este futuro encontra na escola uma possível concretização, faz com que esses adolescentes vislumbrem uma situação mais confortável no futuro, e o Colégio Adventista de Araguaína tem um papel primordial a cumprir.

Com efeito, a incidência, em destaque, de uma liderança estimulante e criativa na escola favorece não somente o desempenho satisfatório que promove um crescimento qualitativo da instituição, mas também o crescimento intelectual e humano das pessoas que dela fazem parte. Ademais, dentre os atributos para que a escola seja avaliada em seu corpo educativo como detentora de uma liderança estimulante e criativa, encontra em Menchén Bellón (2012) as evidências

necessárias, quais sejam: inovação, complexidade, comunicação, incerteza, desaprendizagem e aspectos axiológicos indiscutíveis.

Menchén Bellón (2012) destaca vários princípios de uma liderança criativa, sendo eles: inovação, independência, incerteza, complexidade, comunicação reticular, desaprendizagem e axiologia. Na visão de Suanno (2013), uma liderança estimulante e criativa se faz presente no diálogo coletivo sobre os objetivos traçados, no estilo inovador, no compartilhar de informações que serão transformadas em conhecimento; na geração de clima favorável à aprendizagem, na promoção do crescimento das pessoas, visando ao aproveitar do que de melhor existe de cada uma delas, na gestão dos recursos de forma consciente e responsável e na atitude de auto-organização permanente.

Podemos perceber já de início da atividade que através da pergunta, "Você gosta de estudar na Escola Adventista...", ficou bastante claro que os alunos percebem claramente os objetivos da escola, existe um sentimento de que o trabalho da escola é cooperativo, o aluno sente-se participante e situado na escola; a figura dos dirigentes e professores revelam, apesar dos limites e exigências, a manutenção da relação interpessoal saudável e cooperativa.

Dos vinte alunos, dezessete apontaram positivamente e três apontam o seguinte: Para o aluno **A3-6º B** "Mais ou menos, agora tem muitas regras"; **A1-8º A** "Mais ou menos, porque são muitas regras..." e **A2-7º B** "Não, pois houve varias alterações na escola".

De acordo com o aluno **A4-6ºA** uma das características que a escola tem em relação à formação humana e de diferente reside no fato de que "[...] as pessoas que trabalham lá tratam a gente bem e também nos *agudam*...; para o aluno **A3-7ºB**, a escola "[...] *encina* os valores da vida alem do conteúdo; na concepção do estudante **A3-7ºB**, "Além do conteúdo a escola nos ajuda a ser pessoas boa"; na visão do estudante **A5-8ºA**, "O ensino que é muito diferente das outras escolas a disciplina que é bem rígido que é uma coisa muito bom, porque ensina a nós preparar para a vida"; segundo **A2-6ºA**, a partir dos ensinamentos da escola "[...] eu aprendo a respeitar os meus pais, e para o aluno **A4-8ºA**, a escola nos dá como exemplo "[...] o respeito ao próximo".Percebemos claramente os indícios dos valores humanos bem evidentes.

Respeito, cuidado, e um forte senso de alteridade é o que marca a fala dos estudantes ao se dirigirem à escola, fonte de formação e emancipação humana. Para esses estudantes os valores humanos expressos nas atitudes de professores e demais integrantes do corpo educativo da instituição, tem um substancial valor em relação à formação para a vida, presente nos conteúdos atitudinais expressos mediante ações catalizadoras que convergem para uma educação planetária, transdisciplinar e ecoformativa.

De acordo com o aluno **A3-8ºA** uma das características que a escola tem de diferente está no fato de que “[...] fazer coisas diferentes, eventos diferentes como: A gincana, A feira, entre outros; para o aluno **A1-9ºA**, a escola “[...], temos diversos projetos de conscientização do meio ambiente, feiras, trabalhos e outros; *para o aluno A2-9ºA* “[...], Nós fazemos gincanas de vários temas, mas nesse ano foi saúde, aprendemos que o meio ambiente deve ser preservado pois é ele que nos mantém vivo pelo que contém na natureza Ex: água, ar, luz solar isso tudo que contem no meio ambiente nós garante uma vida melhor.

Os alunos em suas falas revelam indícios da cultura inovadora na escola, do espírito empreendedor e da visão transformadora, despertando os valores éticos, morais e a relação com temas do meio ambiente. Isso se evidencia também a partir do contato e satisfação que esses têm com os professores e os projetos propostos, em sala de aula ou fora da escola, com as ações e atividades que passam pelos os processos de ensino e de aprendizagem pautados na Pedagogia Adventista e na criatividade dos professores, da direção e das coordenações, através dos projetos desenvolvidos.

Seguem os projetos mais mencionados pelos alunos:

- ❖ A "**Semana da Cortesia**" (realizada na primeira semana de aula), com o objetivo de ensinar aos nossos alunos o respeito ao próximo, que ser cortês é uma qualidade acessível para todos;
- ❖ A "**Semana da Bíblia**". Um momento que os alunos se familiarizam com a bíblia;
- ❖ A **Semana do Meio Ambiente**. (Ocorre na 1ª semana de junho). Acontece uma semana de palestras sobre o tema e no final sempre saímos para as ruas a fim de mostrarmos para a população sobre a importância de cuidar do meio ambiente que esse é um dever de todos. Fazemos isso entregando material, com faixas, banners e outros;

- ❖ A **Feira de Leitura FLIC**, com objetivo de leitura como ferramenta de aprendizagem dos alunos. E no final teremos a FLIC, que será um momento de cada turma mostrar o que foi trabalhado em sala;
- ❖ **Quebrando o Silêncio** (ocorre na 2ª semana de março) é um projeto educativo e de prevenção contra o abuso e a violência doméstica promovido, com os objetivos do projeto são: conscientizar a população em geral, em particular as crianças, mulheres e idosos sobre a importância de pôr um basta à violência, através do ensino de regras simples e eficazes de prevenção e sobrevivência ao abuso; Orientar as famílias, pais e filhos, educadores e alunos sobre o assunto, levando esclarecimento quanto a seus direitos e alertando quanto à necessidade de quebrar o silêncio e buscar junto aos órgãos competentes o apoio necessário;
- ❖ **Viva Saudável, Viva Feliz:** (ocorre o ano todo), é um projeto que incentiva a comunidade escolar a mudança de hábitos alimentares, físicos e mental. Ao longo do ano foram realizadas as seguintes atividades: Realizar capelas com os temas pertinentes ao mês, elaborar banners e camisetas para a divulgação do projeto, realizar caminhadas para entrega de água e do livro missionário do ano que fala sobre o tema, estimular o uso de água diariamente.

Nesse sentido, evidenciamos, através das falas dos estudantes, uma coerência entre as atividades educativas, integrando pensamento, emoção e ação com valores explícitos de sócio afetividades, de liberdade, convivência, solidariedade, respeito ao meio-ambiente e cidadania.

Ademais, percebemos, também com maior relevância, uma coerência que se coaduna com o proposto pelo VADECRIE, reconhecendo a presença de referências no nível teórico de uma consciência com indícios e características de criatividade, tais como visão, missão, cultura e valor, assim traduzidos na Liderança Estimulante e Criativa, Cultura Inovadora, na Criatividade como Valor, no Espírito Empreendedor, na Visão Transdisciplinar do Projeto Educativo e Valores Humanos, Sociais e Ecológicos, caracterizadas no dinamismo e na variedade de projetos desenvolvidos e práticas pedagógicas no contexto escolar através de um Currículo Polivalente, aplicando uma didática de ensino pautada em Metodologia e Estratégia Criativa aliada a um processo de Avaliação Transformadora, não deixando de respeitar, o individual, o coletivo, as diferenças e ressaltando, assim, os Valores Humanos.

No final da atividade, os alunos se expressaram em relação a algumas críticas, mas não quiseram escrever, apenas falar. Dentre os vários pontos positivos já ressaltados, destacamos os pontos criticados.

- ❖ Ficar na sala no intervalo, quando desobedece;
- ❖ Tarefa todos os dias, até na sexta-feira;
- ❖ Não ter mais aula de informática e educação física;
- ❖ Não liberar o uso do celular durante as aulas;
- ❖ Não deveria ter aula dupla, principalmente de matemática;
- ❖ Não liberar venda de lanche frito na cantina;
- ❖ Não ter aula nos dias das provas escritas.

Por fim e por meio desta etapa da investigação realizada no Colégio Adventista de Araguaína, tendo como participantes os alunos, os pais de alunos, os docentes e a gestão, e com os dados levantados por meio de observações, entrevistas e questionários, análise documental escolar e das atividades realizadas com os alunos e participação dos eventos escolares, é possível observar que o Colégio Adventista de Araguaína apresenta características e indícios de criatividade segundo os parâmetros das Redes Internacional de Escolas Criativas - RIEC.

Diante disso, o Colégio Adventista de Araguaína tem buscado desenvolver valores de um bem estar social tanto para si como para todo seu entorno, através de seu cenário educacional e suas práticas inovadoras no seu dia a dia. Vale ressaltar que em todos os parâmetros analisados e discutidos, a criatividade esteve no foco de um olhar diferenciado na visão complexa, transdisciplinar e ecoformadora do contexto escolar.

A escola investigada apresenta marcas fortes de um planejamento harmônico, numa sequência regular e perceptível de todas as atividades pedagógicas, com um sentimento de satisfação da comunidade escolar, principalmente dos docentes e discentes que não podem ser confundidas simplesmente como uma escola criativa na sua totalidade, mas apresenta características e marcas de criatividade com possibilidades de ser ainda potencializadas, proporcionando, assim, a escola uma formação para além de seu espaço, para a vida, para os enfrentamentos; interligando-se aos diferentes valores sociais, morais, pessoais, culturais e ambientais os protagonistas de sua própria aprendizagem.



#### 4.5. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos discursiva e analiticamente os resultados da pesquisa em relação aos questionários aplicados ao corpo educativo da escola, aos pais dos alunos e aos estudantes. No capítulo seguinte trazemos a Tese que defendemos, quando retomamos alguns dados da pesquisa em relação à prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO II: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA CRIATIVA E DA ECOFORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR - O LETRAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA

#### 5.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa versa acerca de uma Educação que, em consonância com o pensamento da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade, bem como os Novos Estudos do Letramento, possibilita identificar as contribuições da **Escola Criativa e da Ecoformação** para uma prática pedagógica capaz de formar pessoas para uma vida plena.

O objetivo é perceber se há práticas ecoformadoras no Colégio Adventista de Araguaína e suas contribuições as contribuições para uma prática pedagógica transdisciplinar do Professor de Língua Portuguesa.

#### 5.2. PERFIL DA PROFESSORA

A professora participante de nossa pesquisa leciona a disciplina de Língua Portuguesa trabalhando com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, e seus respectivos alunos. No momento da pesquisa, encontravam-se regularmente matriculados nos anos (6ºA-31), (6ºB-24), (7ºA-36), (8ºA-36) e (9ºA-38), no primeiro semestre de 2015, totalizando 165 estudantes. Na fase de levantamento diagnóstico, participaram, por meio de aplicação do questionário originado do instrumento VADECRIE, a vice direção, dois coordenadores pedagógicos e os professores da 2ª fase do ensino fundamental. E os alunos participaram respondendo um questionário semiestruturado sobre a percepção do docente criativo em relação à professora de Língua Portuguesa, conforme o capítulo IV dessa tese.

A professora Adriana<sup>44</sup>, no ano de 2015 tinha 36 anos, é casada e tem dois filhos. Ela trabalha desde o ano de 2000. Mas só começou a lecionar em 2005, portanto possui dez anos de experiência. Inicialmente exerceu a função de auxiliar

---

<sup>44</sup> Este é um nome fictício visando a preservar a identidade da professora.

de sala de aula, período em que teve as primeiras experiências como educadora, então “acabei gostando e resolvi ser professora”, diz ela. A professora está lecionando no Colégio Adventista de Araguaína desde 2010, portanto no momento da entrevista acumulava cinco anos de trabalho nesse estabelecimento de ensino.

A professora é graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Tocantins UFT. No tocante à sua prática docente, ela afirmou que sempre lecionou a disciplina de Língua Portuguesa.

### 5.3. DA ESCOLA CRIATIVA AO LETRAMENTO DA PROFESSORA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE PORTUGUÊS PROMOTORA DE UM LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Para que possamos identificar as contribuições da Escola Criativa e da Ecoformação para uma Prática Pedagógica Transdisciplinar do Professor de Língua Portuguesa apresentamos, inicialmente, os resultados da pesquisa em relação ao Letramento de uma professora a partir da revelação que os dados nos proporcionaram, mediante aplicação do questionário originado do instrumento VADECRIE.

Reiteramos que nossa pesquisa se efetivou a partir de procedimentos que aglutinaram aspectos qualitativos e quantitativos, considerando os aportes teóricos do Estudo de Caso realizados no Colégio Adventista de Araguaína Tocantins. Aqui relatamos, discutimos e analisamos o que percebemos quando observados aulas de Português de uma professora. O intuito foi perceber como a docente desenvolve sua aula, notadamente no que diz respeito às práticas de Letramento Acadêmico, envolvendo atividades de leitura, escrita e produção de texto.

Segundo Street (2007), o letramento promovido na escola, isto é, o Letramento Acadêmico ou Escolar é do tipo autônomo, e se realiza a partir das atividades do professor. Para Bortoni-Ricardo (2008), o Letramento do Professor se configura como um aspecto primordial para que o ensino de Língua Portuguesa seja eficaz o suficiente, para que os alunos apreendam e se apoderem das teorias e consigam praticar um letramento ideológico que, de acordo com Street (2014), é um letramento crítico, situado e local, que possibilita desvendar intenções, ideologias e empoderamento, indo muito além da conotação dicotômica das práticas do letramento autônomo, que se realizam desconsiderando o contexto sociocultural.

Os dados aqui apresentados foram gerados mediante a observação durante das aulas, quando também analisamos textos de livros didáticos nas atividades propostas pela professora, identificando práticas de letramento desenvolvidas com os alunos. A intenção foi identificar, na didática da professora, como são trabalhados os gêneros textuais, percebendo-os como aporte para práticas de letramento capazes de desenvolver nos alunos ações discursivas nos diferentes domínios de suas práticas acadêmicas e sociais.

Segundo Almeida (2015) o letramento, ao se constituir como um tratado, estabelece um acordo entre pessoas e contexto, numa dialética que tende para aperfeiçoamento das relações intersubjetivas. Sendo assim, ao analisarmos as atividades da professora participante da pesquisa, levamos em conta sua subjetividade, e pudemos perceber que o letramento se revela como uma atividade permeada de conotações intersubjetivas, incorporando aspectos da subjetividade (da professora e dos alunos) e social (da escola).

Segundo Mitjás Martínez (2003) e González Rey (2003), a condição de sujeito está relacionada à forma como se estabelece a relação entre o indivíduo e as instituições sociais, no âmbito das subjetividades individual e social. Nesse sentido, os autores apresentam uma concepção de subjetividade que compreende a complexidade dialética da psique humana, com implicações importantes na construção do conhecimento no âmbito das relações entre o individual (psique humana) e o social (o meio onde interagem as pessoas). É nessa perspectiva que percebemos a subjetividade da professora participante de nossa pesquisa, conforme delineamos ao analisar a fala da professora conforme segue.

### **5.3.1. O Letramento do Professor**

O Letramento do Professor, segundo Medeiros (2009) e Bortoni Ricardo (2008), tem a ver com as habilidades e competências inerentes à prática docente dentro de uma Instituição de Ensino e em muitos outros ambientes com o objetivo de promover as práticas sociais em função da socialização dos sujeitos numa sociedade estratificada, frente à oralidade, à leitura e à escrita, em favor do avanço da educação. Para Marcuschi (2003), o Letramento do Professor caracteriza-se por práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, que inexitem separadamente, numa relação de interdependência sistêmica.

Nesse sentido, concordamos com Medeiros (2009), quando argumenta que na escola é predominante uma concepção de leitura e escrita como competências ou mesmo um conjunto de habilidades desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nesse processo abrem-se margens para o professor descobrir, moldar, ressignificar, algumas práticas já existentes em determinados grupos e criar novas práticas de acordo com um grupo específico de alunos, categorizando, de forma objetiva e analítica sobre o que realmente é relevante para esse grupo em diversos contextos: sociais, culturais, interacionais, educacionais, que norteiam o processo de aprendizagem que algumas vezes negam a cultura de um grupo ou entram em conflito com ela, conforme Medeiros (2009).

Nessa perspectiva, o professor altera seu campo de visão, e diferencia alfabetização de letramento (SOARES, 2003), pois a primeira é um estado e o segundo um processo. Dessa forma o professor criativo e transdisciplinar se torna autônomo em suas atribuições, mas o seu letramento é ideológico, permeado por práticas sociais inovadoras, exercendo com autonomia suas atividades, mediante um planejamento do ensino e uma escolha adequada do material didático e de apoio pedagógico.

Ademais, o convívio em ambientes que valorizam a escrita, um ambiente letrado, mesmo o professor de formação tradicional, como é o caso da professora Adriana, poderá aos poucos refletir sobre como propiciar atividades que, de fato, contribuam para um letramento vernacular de seus alunos, refletindo sobre como fazer e registrar as observações avaliativas, tanto para diagnosticar como para mensurar aprendizagem. Segundo Kleiman (2003) e Medeiros (2009), a diferença entre ensinar uma prática aleatoriamente e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Sendo assim, as autoras entendem que, na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita.

### **5.3.2. O Professor e sua Prática Pedagógica: entre o Letramento Autônomo e o Ideológico na sala de aula**

Com efeito, passamos a descrever, discutir e analisar as respostas da professora quando aplicamos um questionário com perguntas semiestruturadas. Nossa intenção é revelar que na escola, agência de práticas e eventos de letramento autônomos, é possível a incidência de outro tipo de letramento que se opõe ao letramento dominante na sala de aula, o autônomo. Nesse sentido, e visando a uma eficácia maior para o entendimento do pensamento da professora acerca da sua prática pedagógica, optamos por colocar sob a forma de excertos suas respostas mais longas, fazendo uso de um outro tipo de letramento, o multimodal, conforme Almeida (2015).

#### **1) Para você, qual a importância e os desafios do ensino de Língua Portuguesa?**

##### **Excerto 7**

São Grandes os desafios, pois as pessoas não têm interesse em aprender, mesmo sabendo que isso lhe será necessário mais tarde, sem contar que não temos tecnologias para esta área a fim de poder tornar um pouco mais atraente o estudo de Língua Portuguesa.

Sabendo que a Língua Portuguesa é de grande importância, pois além de ser nossa Língua Materna precisamos dela em nossos estudos para escrevermos bem e principalmente para interpretarmos o mundo a nossa volta.

Como podemos perceber, a professora Adriana é consciente dos desafios que enfrenta na sala de aula, e destaca a falta de interesse dos estudantes, apesar da necessidade que os mesmos têm de aprender bem o nosso idioma. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), o crescente desinteresse por parte dos alunos da educação básica pelo ensino da Língua Portuguesa deve-se, em grande parte, à forma equivocada como a gramática é ensinada na escola. Vejamos o que diz a Professora Adriana acerca disso, conforme a pergunta 2.

#### **2) Quais atividades você realiza para relacionar a leitura e a escrita com a gramática?**

Respondendo a este questionamento a professora afirmou que utiliza os gêneros poema e quadrinhos, inclusive aqueles com temas bíblicos, pois, como o Colégio Adventista é uma instituição ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia, este assunto é de interesse institucional, o que favorece a disseminação da Doutrina Cristã.

Tratando sobre as práticas de letramento “Leitura e Escrita”, Moura (2015) sugere que trabalhar em sala de aula os gêneros textuais que são relevantes para os alunos, principalmente no Ensino Fundamental, é uma forma de valorizar práticas sociais de letramento cotidianas, e destaca os quadrinhos que desde a infância faz parte da vida de muitas crianças. Nesse sentido, e ainda tratando dos gêneros textuais em consonância com as práticas de letramento como uma atividade pedagógica criativa, perguntamos à Professora Adriana<sup>45</sup>:

### **3) O que você pensa sobre a concepção dos gêneros textuais e os letramentos?**

#### **Excerto 8.**

Trabalhamos os gêneros textuais para que o aluno compreenda os vários tipos de textos que existem e possa interpretar as situações a ele estabelecidas, para que possa interpretar, entender e não somente ler e escrever mecanicamente.

O letramento ideológico seria o ideal em todo o processo de ensino e aprendizagem na Língua Portuguesa, mas ficamos bastante na prática do letramento escolar; cumprimos regras e mais regras; seguimos o padrão e tudo teoricamente acaba” conforme combinado Falar em letramento é pensar nos diversos textos, de crescimento do aluno, articular sua vivência com o domínio da língua, trabalhar a temática do texto levando o aluno para seu contexto social e outros.

A fala da professora Adriana é elucidativa. Ao estabelecer coerência na sua prática docente em relação ao trabalho com gêneros textuais, ela leva em consideração o objetivo maior de seu trabalho que é a aprendizagem dos alunos. Dentre as vantagens de utilizar esse tipo de procedimento, ela elenca a necessidade de não somente ensinar a ler e escreve, “mecanicamente”, mas interpretar criticamente aquilo que ler, o que irá possibilitar uma escrita contextualizada e, conseqüentemente, um letramento vernacular. Sendo assim ao executar uma

---

<sup>45</sup> Para uma melhor compreensão da fala da Professora Adriana, optamos por colocar sua fala, desde que seja mais longa, em excertos, o que permite melhor visualização e, conseqüentemente, entendimento de seu pensamento ao responder nossas perguntas.

metodologia criativa a professora está praticando esse tipo de letramento, o que favorece a compreensão crítica dos estudantes.

Outra constatação importante na fala da professora a, é sua percepção do letramento ideológico em contraponto ao letramento escolar, ou seja, autônomo. Ela acredita que o letramento escolar não dá conta de uma aprendizagem crítica dos seus alunos. No entanto, ela desenvolve atividades que promovem o letramento ideológico, mediante uma metodologia criativa e transdisciplinar.

Tratando ainda acerca dos gêneros textuais perguntamos:

#### **4) Há alguma relevância dos gêneros textuais para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental?**

##### **Excerto 9.**

Sim, toda relevância, pois é no Ensino Fundamental que eles aprendem os variados gêneros textuais existentes e assim tomarem-se mais preparados para o estudo aprofundado da escrita.

De acordo com a professora, a importância dos alunos do Ensino Fundamental estudar os gêneros textuais está no fato de que estarão se preparando para uma escrita mais eficaz, contribuindo, assim, para uma prática de letramento que vai além do que estabelece o modelo autônomo, dominante e descontextualizado da vida prática dos estudantes. É, pois no âmbito do empoderamento de formas próprias de escrever, exercitando sua criatividade, que a professora se aproxima da prática um letramento ideológico, estendendo-o aos seus alunos. Segundo Street (2014), as evidências da prática social a partir dos contornos ideológicos do letramento permitem que professores e alunos estabeleçam, de forma intencional, realces de suas subjetividades, de modo que o empoderamento seja real. Aqui o político e o pedagógico estão em estreita sintonia, favorecendo as relações interpessoais, de sorte que o contexto é parte indissociável das práticas sociais de letramento.

Partindo dessas premissas, é possível identificar o letramento da professora em consonância com o letramento dos alunos, perpassando as teorias e as práticas de forma dialética, nos moldes do que estabelece Bortoni-Ricardo (2008).



Retomando a questão do ensino de Língua Portuguesa aliado ao ensino da gramática normativa, indagamos:

**5) Como você explora o estudo da gramática? Está relacionado nos textos? Justifique.**

**Excerto 10.**

Primeiro gosto de trabalhar a gramática pura e depois aplicá-la aos textos, porque se conhecermos bem a gramática poderemos entendê-la em qualquer contexto.

É muito relevante o ensino da língua portuguesa pelos gêneros textuais no Ensino Fundamental, mas se a concepção do professor for estritamente ligada à questão gramatical, não serve de nada. No entanto, pensando no ensino como dinâmica e multi facetada, pensando em levar o aluno a conhecer os vários usos da escrita e os contextos sociais em que circulam é prepará-los para vida na sua totalidade. Se o preparamos para além da escola, e não só para obter uma nota, esse sim será um ensino de suma importância...

Aqui, inicialmente, percebemos que a professora assume uma posição mais simplista. Ao afirmar que gosta de **“trabalhar a gramática pura e depois aplicá-la aos textos, porque se conhecermos bem a gramática poderemos entendê-la em qualquer contexto”**, ela acena com uma prática que tem sido largamente questionada por teóricos como Bortoni-Ricardo (2015) e Sousa (2015).

Para essas autoras, trabalhar a gramática prescritiva sem considerar aspectos como a situação sociolinguística dos alunos e o contexto em que s inseridos promove não somente o desinteresse pelas aulas de Português, mas uma aversão à gramática. Todavia, em seguida ela assume uma posição mais crítica e defende que é papel do professor promover atividades que vão além do currículo oficial, e é assim que ela procede em suas aulas de Língua Portuguesa.

Preocupadas com essas implicações no ensino da gramática, aspecto essencial para que possamos escrever de forma adequada, as autoras citadas publicaram o livro **“Porque a Escola não Ensina Gramática assim<sup>46</sup>?”**, abordando desde concepções iniciais das palavras às funções da língua como objeto variável de comunicação. Discute também questões de coesão e concordância verbal e nominal – duas das mais constantes dificuldades em Língua Portuguesa, sem prescindir das regras gramaticais.

<sup>46</sup> BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.] (orgs.). *Porque a escola não ensina gramática assim?* Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 256 páginas, 2014.

Visando a averiguar como ocorrem os procedimentos da produção escrita na sala de aula, considerando as notórias dificuldades que permeia a aprendizagem da Língua Portuguesa pergundamos à Professora Adriana:

**6) Como acontece a escrita dos alunos em sala e se eles acham a produção textual difícil ou não?**

**Excerto 11.**

Fazemos discussões em sala sobre determinados assuntos e então pesquisamos sobre ele. Sim, acham difícil principalmente porque hoje eles estão muito acostumados com uma linguagem informal tanto no dia a dia como nas leituras atuais.

Os alunos do 6º ao 8º anos são mais motivados para a escrita, gostam bastante das aulas de redação, já os alunos do 9º ano são menos motivados, tudo reclamam e estão com preguiça; mas o que eles reclamam mesmo é a revisão da própria escrita. Como as atividades do livro didático são bem criativas e sempre trabalham em torno de assuntos variados e ligando experiências da rotina de vida, eles adoram o momento que estamos desenvolvendo algum projeto dentro das aulas de leitura e produção textual.

No tocante à escrita dos alunos em sala e como eles percebem a produção textual, se veem dificuldade em realizar as tarefas, a professora entende que uma estratégia positiva é abordar assuntos que sejam de interesses dos mesmos, e uma forma de fazer isso é pesquisar juntos – professora e alunos – os temas a serem estudados. Entretanto, a professora entende que uma dificuldade enfrentada, é realmente promover o interesse dos estudantes, uma vez que o cotidiano do uso de uma linguagem informal, resultado da interação digital, conforme Marcuschi (2009).

Outra inferência notada na fala da professora é a importância das atividades do livro didático aliada a práticas criativas. Isso porque ela segue uma metodologia que prioriza o que ocorre no cotidiano dos estudantes, o que torna muito mais atrativo o ensino e, por conseguinte, promove uma aprendizagem mais eficaz.

Ainda abordando as dificuldades em relação ao ensino de Português, e tentando perceber as práticas de letramento da professora Adriana, solicitamos:

**7) Cite e explique duas (ou mais) dificuldades mais fortes que você percebe na sua rotina para trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa nos dias atuais.**

**Excerto 12.**

O gosto pela leitura, pois entendemos que se somos bons leitores, seremos bons na escrita e na interpretação. Como os alunos são muito ligados a tecnologia hoje o estudo tradicional não os chama atenção, então se tivéssemos mais recursos tecnológicos para língua portuguesa poderia ajudar.

Dentre as dificuldades que a professora identifica em seus alunos quanto aos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, está o “gosto pela leitura” que, segundo ela, ao ler os estudantes se formarão também como bons escritores, o que ajuda também na interpretação daquilo que ler. Mais uma vez ela entende que, por os alunos estarem muito envolvidos com as tecnologias atuais, uma atividade de leitura, por ser considerada “tradicional”, torna-se desinteressante. Então, para enfrentar tal impasse, ela recorre em maior grau aos recursos tecnológicos, o que ajuda nas aulas de Português, o que se configura como um aspecto criativo em sua prática pedagógica.

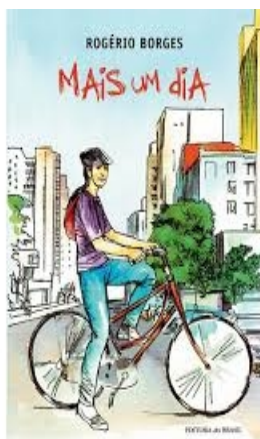
Prosseguindo suas considerações sobre o ensino que ministra, a professora Adriana afirmou que, para além das práticas tradicionais que prevalecem quando precisamos ensinar gramática aos alunos do Ensino Fundamental, ela faz uso de alguns artifícios para envolvê-los, utilizando jogos como: “*scotland yard* para momentos de interpretação textual, afirmando que “São casos do detetive sherlock Holmes” que precisam ser lidos e através das pistas desvendar os mistérios relacionados a assassinatos roubos e sequestros”. Em seguida ela apresentou os seguintes artefatos visuais que auxiliam seu trabalho com jogos na sala de aula:

**Figura 12. Jogo Scotand Yard**

As atividades que envolvem jogos são de extrema relevância para pré-adolescentes e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental. Por seu teor desafiador e competitivo, os estudantes são incitados a desenvolverem estratégias para saírem vitoriosos, o que contribui para maior agilidade no raciocínio lógico e perceptual. São atividades repletas de desafios que contribuem para que outras atividades intelectuais sejam também enfrentadas.

Ademais, o gosto pelos jogos permitir que meninos e meninas pratiquem regras de ética, mediante ações do reconhecimento da alteridade, aspecto de extrema relevância nos dias atuais. Afinal, as regras da boa convivência são práticas sociais repletas de significados que interferem positivamente no letramento ideológico dos estudantes.

Ainda discorrendo sobre a prática pedagógica da Professora Adriana, vista sob uma perspectiva criativa e transdisciplinar, trazemos, no exceto a seguir, a descrição de uma atividade a partir dos gêneros textuais paródia e quadrinhos.

**Excerto 13<sup>47</sup>.**

Para motivar os alunos a escrita, trabalhamos o livro de imagens “mais um dia” de Rogério Borges, divididos em grupos os alunos usaram a imaginação e criaram suas histórias a partir das imagens do livro. Pude fazer a reescrita de cada uma e estamos trabalhando o projeto meu primeiro livro publicando as histórias que ganharam vários gêneros textuais em um aplicativo (wattzap), onde além de publicar gratuitamente suas histórias eles podem fazer até as capas para seus livros. Blog de: Suely Aymoni com jogos de Língua Portuguesa e nova ortografia com os *net books* para cada aluno, muito bom. E memorização através de músicas e acróstico principais verbos de ligação: **v** irar; **s** er; **e** star; **c** ontinuar; **a** andar; **p** parecer; **p** ermanecer; **f** icar; **t** ornar.

Paródia (Terezinha de Jesus) para as principais preposições: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás. Paródia (atirei o pau no gato) para as principais conjunções: e, nem, por que, já que, pois, portanto, logo, por isso, se caso, para que, afim de que, mas, contudo, entretanto, porém, no entanto.

Com efeito, o trabalho com os gêneros textuais é um poderoso aliado para uma prática pedagógica criativa na sala de aula. Aliada a essa metodologia, a professora Adriana buscou, nos gêneros mais próximos do universo das crianças e adolescentes, nesse caso os quadrinhos e as paródias, promover atividades que fossem relevantes para seus alunos, revelando, assim o letramento ideológico, pois possibilita o empoderamento dos estudantes de práticas sociais que são relevantes para suas vidas.

Em suas considerações adicionais durante a entrevista, a professora Adriana, muito à vontade falou que “O que mais faço na rotina é atividade relacionada à leitura, interpretação oral e escrita, produção de textos, revisão e reescrita de textos (os alunos não gostam da reescrita)”. Com efeito, uma das formas mais eficazes de interferir positivamente na aprendizagem dos alunos é durante o processo de avaliação quando a professora solicita uma reescrita dos textos. Essa metodologia é muito eficaz, pois possibilita ao estudante retomar os conteúdos, o que promove maior fixação do que é estudado.

Refletindo acerca de sua prática pedagógica, a professora Adriana assim se manifestou:

<sup>47</sup> Os destaques em vermelhos são da professora.

**Excerto 14.**

Confesso que às vezes fujo um pouco das regras convencionais, mas a escola cobra e os pais também. Geralmente faço uma sondagem dos novos assuntos de gramática, intercalo o conteúdo com muitos exercícios, até porque os alunos precisam cumprir as tarefas agendadas no planejamento bimestral. Dependendo da turma trabalho o texto junto com a gramática.

Uma das características da Transdisciplinaridade na educação, assim como da Ecoformação em consonância com os Novos Estudos do Letramento, é a relação entre todo o corpo educativo da escola, que não se limita aos docentes, mas também à gestão e às relações intersubjetivas, envolvendo as subjetividades individuais e sociais. Nesse sentido, a professora Adriana falou o seguinte:

**Excerto 15.**

A escola é bastante presente na minha vida, enquanto docente. Apesar das dificuldades, desenvolvemos bastantes projetos e temos oportunidade de ampliar nossas experiências, gosto muito das feiras de ciências e do livro, trabalhamos praticamente um bimestre inteiro, depois vemos o resultado e a alegria dos alunos e dos pais. Não resta dúvida que preocupo com a leitura e a escrita dos meus alunos, que tenham domínio da escrita para toda a vida deles, mas na escola aprendemos também todos os dias que o respeito ao próximo e ao meio ambiente são fundamentais para minha prática docente minha vida na comunidade escolar e social. Sou muito feliz como professora! E nessa escola.

A fala da professora é incisiva. O fato de realizar um trabalho que lhe confere satisfação pessoal revela o que sua prática pedagógica é um contínuo aprendizado tanto no ambiente escolar quanto social. Segundo Freire (2007), um dos componentes fundamentais que leva o professor ao exercício de uma prática docente que atenda aos anseios dos alunos, ou seja, que possibilite a aprendizagem é um envolvimento emocional efetivo, sendo mesmo indissociável separar o cognitivo do emocional. E esse atributo é perceptível na prática docente da professora Adriana.

#### 5.4. PRÁTICAS (PEDAGÓGICAS) DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção são apresentadas descrições e análises das aulas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas observadas em turmas do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa ministradas

pela professora Adriana no Colégio Adventista de Araguaína. Para o nosso propósito, selecionamos uma aula de cada ano, ou seja, do sexto, sétimo, oitavo e nono anos. A escolha dessas aulas deu-se por percebermos que as mesmas apresentam práticas de leitura e de escrita, conteúdos e padrões de interação e produção textual em consonância com os objetivos de nossa pesquisa. As descrições são narrativas que representam uma síntese das notas de campo, realizadas *in loco*.

Ademais, as análises esclarecem quais os significados das práticas de letramento nos eventos observados, bem como a prática pedagógica da docente, quando percebemos indícios de criatividade, mediante sua própria percepção de suas ações, e também a percepção dos alunos durante as aulas, conforme aplicação do questionário.

#### **5.4.1. Identificando práticas de letramento nas aulas da Professora de Língua Portuguesa**

Nessa subseção são apresentadas as descrições das aulas observadas nas quatro turmas. Selecionamos, para análise, uma aula em cada turma conforme relatado no projeto de produção textual. Sendo assim apresentamos, a seguir, as notas de campo referentes às observações, quando realizamos as análises sobre as práticas de letramento que ocorreram nessas aulas.

##### **5.4.1.1. Aula da 6º ano: Descrição da Aula (2ª feira, dia 06/04/15 - 1º horário)**

Com duração de 50 minutos, a aula se iniciou com um pedido da professora para que os alunos abrissem os livros na página 58. O objetivo foi realizar uma revisão dos **VERBOS**, e também para um entendimento melhor sobre a diferença das **frases nominais e verbais**. Neste momento, a Professora lembra aos alunos que eles estão sendo avaliados o tempo todo, inclusive no que tange à participação durante toda a aula.

Em seguida a professora escreveu no quadro três sentenças: **“Quando chove, o trânsito se complica”**; **“O homem da cidade anda cansado.”**; **“Digite a senha”**, solicitando para que um aluno se deslocasse até o quadro para explicar onde estavam os verbos e qual a diferença entre eles. Um aluno respondeu certo

aos dois exemplos que indicavam ação e característica de fenômeno da natureza e uma aluna rapidamente levantou-se e explicou que o verbo era **ANDA** e que era “*a maneira do homem ser e sentir*”. Nesse ínterim, alguns alunos (três) fizeram perguntas sobre o verbo que informa um estado; então a professora explicou esse verbo pode ser substituído pelo verbo estar, por exemplo: “*O aluno anda triste*”; Em seguida um aluno responde: “*já entendi!!!! O aluno está triste*”. Enquanto isso, a professora marcava numa ficha o nome de cada aluno que participou da tarefa.

Prosseguindo a aula, a professora apagou o que estava escrito no quadro e fez duas colunas e colocou duas sentenças em cada uma com os seguintes dizeres: “*Olá, como vai? Me perdoe a pressa; Quanto tempo!!; Tudo bem?*”, e perguntou quem gostaria de ir ao quadro para explicar se havia diferença entre as frases. Um aluno levantou a mão e de repente a sala ficou tumultuada. A professora pediu silêncio e a sala atendeu.

O aluno pegou o pincel e foi até a frase escrita, “*olá, como vai?*” e grifou VAI, dizendo que “*vai é verbo*” e que na frase “*Tudo bem?*”, não tem verbo. “*Eu não sei o que TUDO é, mas sei que não é verbo*”. A professora acrescenta que tudo é pronome e que o aluno estava correto, pois a diferença entre as frases é a presença ou não dos verbos, por isso “*com verbos são verbais e sem são nominais*”. Geralmente são frases curtas, com bastante sentido e apresenta a marca da fala através da pontuação.

Logo em seguida, uma aluna falou que não entendeu “*marca da fala*”, a professora solicitou que “*alguém que ainda não tivesse ido ao quadro, se apresentasse para escrever a seguinte frase: Oi e Adeus*”. Uma aluna se apresentou e escreveu: “*Oi e Adeus*”. A professora solicitou que outro aluno fosse ao quadro e colocasse ponto de exclamação, interrogação, reticências ou outros. Outra aluna levantou e pontuou: “*Oi!! Adeus...*” A professora elogiou a aluna, porque usou corretamente a pontuação e pediu para todos lerem agora. A sala gritou: “*Oi!!!*”. Assim a professora encerra explicando para a aluna sobre a questão das marcas da fala. Neste instante, a professora solicita que não se esqueçam de fazer a tarefa e que na próxima continuariam com os exercícios no livro. Em seguida, tocou a campainha e aula acabou.

Com efeito, as práticas de letramento definidas para essa aula priorizou a oralidade, ocorrendo a escrita apenas no quadro para exposição e revisão. Como a professora não solicitou que pegasses o caderno para anotação, entende-se que era



um reforço para avaliação, e apenas situou o aluno em que página estava o conteúdo no livro, reforçando a interação mediada pela oralidade.

Assim não houve eventos de leitura nem produção textual. Mas ocorreu um evento de letramento autônomo, pois segundo Kleiman (2003, p. 40), eventos de letramento são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Sendo assim, inferimos que a Professora, em suas práticas pedagógicas e de letramento, tenta quebrar a ideia tradicional de que o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno, pois incitou aos alunos para participarem também da aula, transmitindo os conteúdos e sendo agentes da aquisição do conhecimento.

Não obstante, percebemos que esse formato de aula, comum e regular, baseia-se na leitura de frases para a identificação dos elementos gramaticais, que nem todos os alunos conseguem reproduzir do mesmo modo. Por isso a tentativa da professora, na sequência da aula, em relacionar ao texto a identificação da nomenclatura gramatical. O foco da aula foi reforçar a definição do que é verbo e apresentar as frases nominais e verbais. Os dois conteúdos foram tratados dentro de uma mesma lógica e sequência, porém não ocorreu a prática de escrita como formas de ação social, característica do letramento autônomo, conforme Almeida (2015).

Vale ressaltar que expor apenas a definição, sem a leitura e o texto, é uma prática pedagógica vista por Street (1995) como objetificação da escrita, atividade em que o letramento em sala de aula não se relaciona à vida cotidiana nos diferentes contextos culturais e sociais dos estudantes. Esse é, pois, um evento de letramento autônomo.

#### 5.4.1.2. Aula da 7º ano: Descrição da Aula: (6ª feira, dia 17/04/2015 - 3º horário)

Após o intervalo a professora retomou a aula solicitando à turma que fizesse silêncio e organizasse as cadeiras em dupla para atividade da p. 129 e 130 do livro didático. Enquanto eles se organizavam, a professora solicitou que fizessem leitura silenciosa do texto *“Maria Antonieta”* e em seguida, colocou uma música e explicou que a letra da música é da banda Capital Inicial. A música foi tocada mais de uma vez e na segunda vez, a professora solicitou que os alunos cantassem juntos. Em

seguida, todos leram o texto, a letra da música, em voz alta e compassadamente. Quando terminaram, a professora orientou que cada dupla teria cinco minutos para discutir aspectos importantes de uma estrofe escolhida e dizer o que entenderam.

De repente, a classe ficou barulhenta, então a Professora começou pela primeira dupla. Foi quando duas alunas escolheram o trecho “*Comprar, comprar Até o sol apagar. Comprar, comprar Vai gastar dinheiro Até desmaiar*”. Explicando que “*A Maria Antonieta é viciada em comprar, deve ser muito rica ou muito burra.*” Depois, todos queriam falar ao mesmo tempo e ficou combinado que levantassem a mão.

Assim sendo, cada dupla continuou: “*Silicone, coluna social. Daria sua vida pra sair no jornal.*” Então um aluno comentou que “*ela só preocupa com a beleza e quer ser aparecida, achando ser melhor que os outros pelo que compra.*” Foi quando outro aluno levantou a mão e disse: “*mas quem tem dinheiro não pode comprar o que quer?*” Outro responde: “*Oh! Mané!!! O detalhe é a ganância que o texto fala, não é professora?*” Então a professora explica quem foi Maria Antonieta, rainha da Áustria, que foi obrigada, por questões políticas, a se casar com Luís XVI, rei da França em 1774. “*Ela era arrogante, amante do luxo, influenciava nas decisões do rei e não apoiava a classe mais pobre*” conclui a professora.

Foi então quando outra dupla pediu para ler a parte de que mais gostou: “*Ela olha em volta, mas não vê pobreza. Que os outros comam o que sobrar de sua mesa.*” Na sequência a atividade foi se repetindo até o término da aula, com a professora fazendo perguntas sobre trechos da música, comentando e os alunos participando avidamente. Estes, por sua vez, falavam livremente, e a professora então direcionou o encerramento da aula, lembrando que em casa deveriam fazer a tarefa das páginas 131 e 132 do livro didático, para correção na próxima aula. Enquanto isso, foram alinhando as carteiras para próxima aula e de repente o sino tocou.

Na figura 13 a seguir apresentamos o texto trabalhado pela professora Adriana na classe.

Figura 13. Atividade 1.

Leia atentamente o texto, procurando entender os sentidos que ele produz. Um poema deve ser lido no mínimo duas vezes para se começar a produzir os diversos sentidos implícitos.

Texto D – Gênero: *Letra de música*

### Maria Antonieta

A Maria Antonieta tropical  
 Não entende grande coisa mas não faz mal  
 Um carro novo e uma casa maior  
 Faz ela acreditar ser alguém melhor  
 Ela é só uma garota mimada  
 Com as roupas certas e as ideias erradas

Um grande e reluzente diamante  
 Faz seu coração parar por um instante  
 Miami é a terra prometida  
 Ter sempre mais dá sentido à sua vida

Comprar, comprar  
 Até o sol apagar  
 Comprar, comprar  
 Vai gastar dinheiro  
 Até desmaiar

Sua pele é perfeita, tudo no lugar  
 Ela quer ser eleita a mais bonita e popular  
 Nada de bebidas, nada de fumo  
 A sua droga favorita é mesmo o consumo  
 Ela olha em volta mas não vê pobreza  
 Que os outros comam o que sobrar de sua mesa

Uma grande montanha de rubis  
 É o seu sonho, o que ela sempre quis  
 As lojas da cidade são a terra prometida  
 Ter sempre mais dá sentido à sua vida

Comprar, comprar  
 Até o sol apagar  
 Comprar, comprar  
 Vai gastar dinheiro  
 Até desmaiar

A nossa princesa tropical  
 Dormiu e perdeu uma história vital  
 Talvez fosse bom lhe contar o fim  
 Da Maria Antonieta original  
 Da sorte é melhor não abusar  
 É bom manter a cabeça no lugar

Silicone, coluna social  
 Daria sua vida pra sair no jornal  
 Cinco estrelas, estar na tv  
 Ela se acha melhor do que você

Dinho Ouro Preto/Alvin L.

Como podemos perceber, o evento de letramento para essa aula consiste na relação do texto proposto com a linguagem sonora e musical. A professora explora uma sequência de passos para o desenvolvimento desse evento de letramento: *“leitura silenciosa, audição da música, leitura da letra da música pelos estudantes, comentários da professora sobre as respostas dos estudantes, comentários das duplas.”* Nesse sentido, a aula caracteriza-se como um evento de letramento que pode ser identificado como “letramento ideológico”, criado pela oralidade em que seus participantes leem e interpretam um texto. Não houve produção textual, e mais uma professora usou a linguagem oral para estabelecer, conduzir e ordenar toda a atividade, mas ocorreu um posicionamento crítico dos alunos, característica do letramento ideológico, conforme Street (2014).

Não obstante, a professora controla a fala dos alunos e a dela também, estabelecendo uma interação caracterizada pelo tempo e hora de cada um falar.

Heath (1983) afirma que os eventos de letramento, nesse caso as aulas de Língua Portuguesa observadas, apresentam normas sociais de interação (Dell Hymes, 1962) que regulam o tipo e a quantidade de fala sobre o que está escrito e define os modos por meio dos quais a linguagem oral reforça, nega, amplia e estabelece o material escrito.

A professora complementou com informações adicionais, conduzindo para questões políticas e sociais. Os alunos conseguiram enxergar a ideia proposta através dos versos. O objetivo da aula era atividade de leitura crítica, a maioria das duplas participou, considerando que com a resolução dos exercícios da aula seguinte, o sentido da aula ficaria mais claro.

Observamos, também, que sempre ocorre o controle da professora em relação às atividades, nesse caso, a tarefa, mas percebemos que os alunos tiveram liberdade de expressão nas respostas. Considerando as características dos letramentos autônomo e ideológico de Street (2014), podemos perceber que o letramento da professora não é somente autônomo, uma vez que identificamos aspectos criativos na sua prática, inovando e promovendo eventos na sala de aula com teor ideológico do letramento, local onde impera o letramento autônomo, dominante e desvinculado da realidade dos estudantes.

#### 5.4.1.3. Aula do 8º ano: Descrição da Aula: (5ª feira, dia 14/05/2015 - 1º horário)

Nessa aula a professora iniciou, como sempre, cumprimentando os alunos, lembrando que a aluna responsável pela acolhida poderia começar a leitura de reflexão. Em seguida, a aluna leu sobre a importância do cidadão em respeitar o próximo no trânsito. A professora retoma a fala já no quadro escrito: “Correção de exercícios” do livro da minigramática. A professora solicitou à turma que abrisse o livro na página 469 para correção de exercícios gramaticais sobre o uso de *Onde/Aonde*, lembrando que *“Onde: Indica lugar em que algo ou alguém está, deve ser utilizado somente para substituir vocábulo que expressa a ideia de lugar. Aonde: Indica também lugar em que algo ou alguém está, porém quando o verbo que se relacionar com ‘onde’ exigir a preposição ‘a’, deve-se agregar esta preposição, formando assim, o vocábulo ‘aonde’ expressa a ideia de destino, movimento”*.

Em seguida a professora escreveu no quadro o item a) “*Não sei onde fica a cidade de Araguari.*” b) “*Aonde você irá depois das aulas vespertinas?*” e ao mesmo

tempo, os alunos acompanhavam as explicações, anotando no livro e outros participando oralmente com as respostas. Ainda no quadro a professora escreve a programação das provas: “03/11/15 redação, 09/11/15 interpretação e gramática”, reforçando o estudo de todo conteúdo e estimulando para fechar o ano com bom resultado. A professora solicitou que os alunos copiassem no caderno os exercícios corrigidos. Uma aluna perguntou: “Pra quê copiar, se já tá no livro e respondemos?” A professora respondeu: “*Para treinar e reforçar o aprendizado*”. Enquanto alguns alunos começaram a copiar, outros conversavam.

De repente, o barulho aumentou e a professora pediu silêncio, explicando que na próxima aula seria conteúdo novo. Percebemos, então, que alguns alunos não estavam mais participando da atividade. Outros abriram o livro da próxima aula e copiando a tarefa do colega. Enquanto isso, a professora começa a recolher as minigramáticas e encerrou a aula, despedindo-se e lembrando que “amanhã, sexta, é aula de redação. “Alguns gritaram: “*Eh!!!! A melhor aula!!!!*”

Durante a aula percebemos que os eventos de letramento iniciam-se pela solicitação da professora para que os alunos abram o livro para correção de exercícios. A princípio, revela-se uma prática pedagógica naturalizada nas aulas como de rotina. O assunto da aula é correção de exercícios gramaticais, descontextualizados em relação a leitura e texto, focalizando apenas o uso da língua nos exemplos, não conseguindo a participação de todos. Porém, os alunos realizaram a tarefa, expressando insatisfação no comando de transcrever para o caderno algo pronto que eles em nada tinham contribuído.

Observamos que a aula girou em torno de classificação de termos gramaticais, não deixando de constituir uma prática de letramento escolar, mas podendo não revelando um sentido maior para além da aula. O evento de escrita não apresentou uma relação de contexto, apenas como objeto de classificação gramatical. Percebemos que essa prática de letramento *por si só* não contribui para a construção do pensamento crítico e criativo. Mais uma vez prevaleceu o letramento escolar, autônomo, realizado mediante uma atividade descontextualizada do universo sociocultural dos alunos.

Já agência de letramento, de acordo com Street (2010), é o local onde se manifestam as práticas sociais que geram o letramento, por exemplo, escola, família, trabalho, dentre outros. As práticas de letramento, por seu turno, são atividades de

um determinado tipo e modelo, que, nesse caso, realizaram-se durante uma aula, isto é, um evento de letramento, em uma dada agência, nesse caso, a escola.

Não obstante, acreditamos que a análise gramatical é muito importante e rica de significados, quando a prática de letramento consegue relacionar-se com a linguagem e seu contexto. Todavia, como foi trabalhada durante esse evento de letramento, a aula de Língua Portuguesa de uma classe do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Adventista de Araguaína, não é muito produtiva.

#### 5.4.1.4. Aula do 9º ano: Descrição da Aula: (5ª feira, dia 21/05/2015 - 4º e 5º horário)

A professora iniciou a aula solicitando que a classe formasse grupos de 04 ou 05 estudantes. A proposta era para ler o texto “*Os significados da pobreza*”. Primeiramente leriam silenciosamente, anotando suas observações, e em seguida discutisse em grupo, sendo que as questões seriam respondidas em forma de resumo do texto, entregando ao final da aula. Percebemos que aos poucos, os alunos foram organizando os grupos e já definindo quem ficaria responsável por fazer as anotações de escrita do texto. Nem todos estavam participando, alguns conversavam e outros aguardavam que os colegas terminarem de ler. Em todos os grupos, um membro do grupo escrevia o que os outros diziam. Enquanto estavam realizando a atividade, a professora avisou que passaria dando visto nos cadernos de tarefa da semana.

Foi então que um aluno perguntou se “*poderia apenas responder às perguntas, se valeria nota*”. A professora respondeu que a atividade final era a produção do resumo do texto e que tudo conta como nota de participação. A maioria dos grupos ficou envolvida na atividade, lendo, discutindo, formulando as frases do resumo, enquanto o colega escrevia o que lhe era ditado. Repentinamente a conversa aumentou e a professora pediu que retomassem a atividade e separou dois grupos que estavam atrapalhando.

Em seguida, a Professora começou a receber os resumos e avisou que poderia entregar na próxima aula, quem não terminasse. Uma aluna pediu para ler o resumo do seu grupo, porque já havia terminado. A professora pediu silêncio e o resumo foi lido. Enquanto isso, a campainha tocou e a aula foi encerrada.

Na figura 14 a seguir podemos conferir o texto estudado na íntegra.

Figura 14. Atividade 2.

Texto B – Gênero: Pesquisa científica

## Os significados de pobreza


Sabe-se que o desenho das políticas públicas antipobreza tem três desafios: (a) impedir que as pessoas morram de fome; (b) possibilitar oportunidades para que os pobres saiam da pobreza, seja via programas de geração de renda, microcrédito e/ou desenvolvimento sustentado local, tais como a agricultura familiar; (c) impedir através de uma política social que se caia na pobreza, seja via pensões, seguro-desemprego.

Reconhecendo a importância destes desafios, este trabalho traça um perfil da pobreza brasileira, distinguindo na população total, as mulheres e homens, que de acordo com sua renda são pobres ou indigentes. O ponto de partida é o critério de renda, especificamente a renda familiar. Entende-se que a família é uma unidade de consumo e de rendimento. Nesta pesquisa se usam os múltiplos do salário-mínimo, como os valores de definição para a população pobre. A base de dados utilizada são os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2001. Também foram usados dados censitários produzidos pelo referido instituto para discutir as questões de gênero. A PNAD é uma pesquisa amostral anual, tendo como referência a situação da população em 30 de setembro de cada ano, exceto os anos em que é realizado o Censo Demográfico. Cobre todo o território nacional, com exceção das áreas rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, e entrevista 100.000 domicílios.

**Famílias Pobres e Indigentes:** Foram consideradas como famílias pobres aquelas com renda familiar *per capita* menor ou igual à metade do salário-mínimo vigente no mês de referência, setembro de 2001, que era de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) e acima de um quarto do salário-mínimo vigente no mês de referência: R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais). E famílias indigentes aquelas com renda familiar *per capita* menor ou igual a um quarto do salário-mínimo vigente no mês de referência. Ou seja, auferiam R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais) ou menos. É interessante notar que da maneira como foram construídas as variáveis, o conjunto das famílias pobres e indigentes não possui intercessão. [...].

**Renda Média de Todas as Fontes de Trabalho:** Foi calculada para os chefes de família a partir do somatório de todos os rendimentos provenientes do trabalho, seja ele principal ou secundário de todos os chefes de família e dividido pelo total de chefes de família.

**Figura 15. Atividade 3.**



A pobreza no Brasil tem uma dimensão importante. Estima-se que são 49 milhões as pessoas que vivem na pobreza e na indigência, o que equivale a 29% da população nacional (PNAD/IBGE, 2001). No Brasil, há diversos estudos e metodologias para estimar o tamanho da pobreza no país. Os dados estatísticos publicados pelo governo Fernando Henrique (1995/2002) mostram que após uma redução dos níveis de pobreza e indigência entre 1993/95, houve uma estabilidade entre 1996/98 e ligeiro crescimento a partir de 1999. Um estudo relevante foi feito por Monteiro (1995) a partir de informações vinculadas à área de saúde. Calculando o Índice de Massa Corporal (IMC), este autor concluiu que no Brasil há uma prevalência de *déficit* energético leve, pois encontrou 4,9% da população (com 25 anos ou mais) brasileira abaixo do valor limite (18,5 kg/m). A taxa de participação da população rural com *déficit* energético foi praticamente o dobro da encontrada para a população urbana.

A maioria dos estudos nacionais define pobreza como uma situação na qual as necessidades não são atendidas, depende basicamente do padrão de vida e da forma como estas diferentes carências podem ser satisfeitas num contexto socioeconômico, estuda principalmente a renda como variável básica na discussão da pobreza, fugindo da associação de pobreza à fome. O Programa Fome Zero do governo federal, o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) do Ministério do Planejamento estimam pobres e indigentes a partir dos dados de renda e a pesquisadora Rocha (2003) também. Indigentes e pobres são aqueles cuja renda familiar per capita é insuficiente para aquisição de uma alimentação adequada, mas eles não são necessariamente subnutridos. Desta forma a autora conclui que utilizar a linha de pobreza e de indigência para delimitar a população que passa fome significa, felizmente, superestimar o tamanho da pobreza (Rocha, 2003, 174). Aliando o parâmetro monetário vinculado ao custo do atendimento das necessidades básicas e os aspectos da condição de vida, estes vinculados à moradia, acesso a serviços públicos para qualificação da população que se situa abaixo da linha de pobreza, isto é, pobre do ponto de vista da renda. Com relação a esta abordagem há um certo consenso nos estudos brasileiros quanto à análise do problema da pobreza e este trabalho segue este fio condutor.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e Pobreza no Brasil**. Brasília: Cepal-SPM, 2005. 47 p. Relatório final do projeto *Governabilidad Democrática de Género em América Latina y el Caribe*. Disponível em: <[http://200.130.7.5/spmu/docs/GGeneroPobreza\\_Brasil04.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/GGeneroPobreza_Brasil04.pdf)>. Acesso em: 07/11/2008. Fragmento.

274

Com efeito, a prática de letramento, nessa aula, foi a leitura do texto proposto, discussão oral das questões e a escrita do resumo. Foi, pois um evento de letramento autônomo, mediante atividade organizada em pequenos grupos e compartilhando o mesmo espaço da aula para elaboração do resumo, mas revelando aspectos do letramento ideológico, pois a leitura possibilitou que os estudantes se posicionassem criticamente diante do polêmico tema tratado no texto. Segundo Street (2014), uma das características que permite diferenciar o letramento ideológico do autônomo, é o fato de seus atores agirem de forma crítica em relação



aos eventos, no caso aqui estudado, a sala de aula e as atividades impostas aos alunos sem suas anuências.

Todavia, percebemos que eram poucos alunos fazendo as anotações individuais e organizando a transcrição para o responsável da escrita final. No decorrer da atividade, a maioria dos alunos preferiu a discussão oral à produção escrita. Como a professora estava visando à conferência das tarefas, termina passando despercebido o não envolvimento de alguns alunos.

Observamos no planejamento da professora, que a atividade seria contextualizada na próxima aula com o gênero textual de resumo. Percebemos também uma satisfação em relação ao tema trabalhado, por parte do aluno, e as possibilidades de realização das práticas de letramento pela leitura e escrita pareciam estar relativamente equilibradas, porque é comum orientar alguma atividade nas aulas de Língua Portuguesa, focalizando apenas a escrita e não a leitura ou vice & versa. De certo modo, a aula alcançou seu objetivo.

#### 5.4.1.5. Descrição da Aula de Redação

A aula de redação (produção textual) ocorre sempre com a mesma regularidade do 6º ao 9º anos, sob a regência da professora de Português, Adriana. Geralmente o tema da redação é debatido desde o início para uma melhor compreensão, no estudo do vocabulário, na leitura expressiva, crítica e comparativa através dos textos propostos no material didático do aluno. A professora sempre apresenta a correção dos textos produzidos na aula posterior, focando nos tópicos do uso da Língua que apresentaram maior problema.

Os temas são trabalhados igualmente em todos os anos, respeitando o nível de discussão, pesquisa, entendimento e escrita de cada turma. A motivação e o envolvimento dos alunos para as atividades da aula de redação são diferentes, porque todos ficam mais tranquilos e querendo logo começar as atividades, até mesmo as turmas do 8º e 9º anos, que geralmente conversam mais e são bastante agitados.

Quando à atividade, esta é elaborada em grupo, ou seja, estão desenvolvendo algum projeto, por exemplo, a construção de um livro. Mesmo antes da professora entrar na sala e dar as orientações, todos já estão preparados e

começando a realizar o texto. Outro momento das aulas de redação que os alunos gostam muito é o da correção.


A professora inicia a proposta do tema, apresentando o roteiro e explica como todos participarão e o resultado final é a produção textual. Por exemplo: “Ações individuais e transformações globais” seguiram os seguintes passos: sequência de uma temática se deu pela apresentação do texto, com leitura e discussão. A figura a seguir ilustra esse momento.

**Figura 16. Atividade 4.**



Em seguida, a professora disponibiliza a pesquisa dos novos vocabulários para discussão na próxima aula. O aluno vai construindo individualmente um portfólio do assunto. “WATTS, STANDBY, PC, MSM, MP3, HDTV, DTS, TV, LCD”. Na sequência, a professora amplia o assunto com a discussão e anotações através da leitura crítica, podendo ocorrer também pesquisa e anotações. Vejamos na figura 17 a seguir.

**Figura 17. Atividade 5.**



### LEITURA CRÍTICA

1. A mídia em geral tem veiculado campanhas contra o desperdício de água, energia e outros bens naturais. Órgãos governamentais, escolas, instituições privadas, ONGs têm se mobilizado em planejar programas de educação ambiental, orientação para consumo responsável de recursos naturais e ainda estamos assistindo, muitas vezes, passivamente, ao desperdício de papel, de comida, de água, de energia, para não dizer que nós podemos ser os esbanjadores, os vilões. De quem e do que depende uma postura definitiva de compromisso em preservar o planeta? Discuta isso com seus colegas e o professor.
2. Discuta ainda se interrupções mais frequentes ou programadas no fornecimento de eletricidade – os apagões – e o rodízio no fornecimento de água a áreas consideradas “nobres” seriam soluções para conscientizar a população quanto ao consumo responsável da água e energia.

**163**

Nessa atividade, a professora orientou a realização de um debate oral sobre as questões do tópico 2 e a produção textual seria um relatório individual fazendo menção à fala do debatedor discordando ou concordando, por exemplo: *De acordo Com fulano.....mas penso que...;Concordo com o que disse Fulano...mas é preciso lembrar que...* Dessa forma, a produção ocorre durante a aula e a entrega também. Na aula de correção, a professora devolve o texto com suas observações e o aluno revê a atividade nos seguintes aspectos:

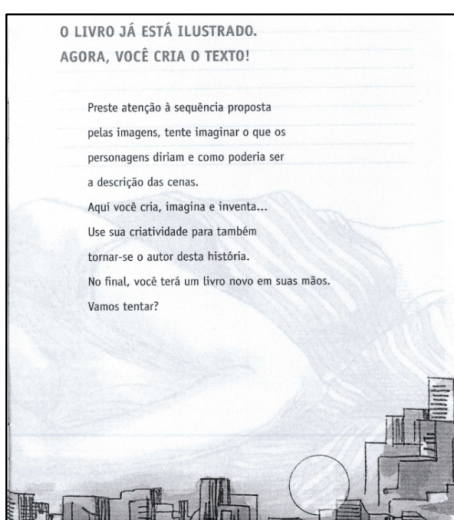
**Figura 18. Atividade 6.**

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	S	N
• Houve um ambiente propício ao debate?		
• O moderador cumpriu os principais requisitos de sua função?		
• Os debatedores respeitaram o tempo e outras regras estabelecidas?		
• Quanto ao modo de falar e aos recursos da língua, os debatedores não apresentaram nenhuma característica negativa ou inadequada ao momento?		
• Houve um bom relacionamento entre os debatedores, mediador e ouvintes?		
• O professor e os colegas ouvintes saíram esclarecidos quanto às posições defendidas pelos debatedores?		

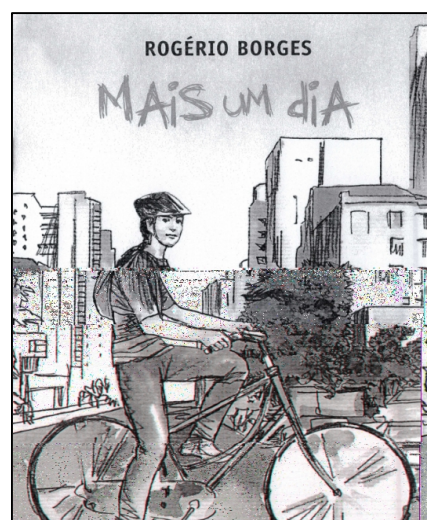
Nessa perspectiva, a professora trabalha também, além dessa regularidade, nas aulas de redação com o projeto institucional que é a elaboração de um livro para a Feira do Livro, expondo suas produções escritas e outros.

Para realização dessa atividade, a Professora leciona um bimestre inteiro, dentro de um roteiro bem planejado, junto à coordenação e aos alunos, expondo o gênero textual escolhido. A partir daí, a Professora contextualiza toda a proposta em suas exposições de conteúdo e leituras necessárias. Ademais, nas turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, para o ano letivo de 2015, ficou definido a construção do livro ilustrado **“MAIS UM DIA”**, com a proposta de criação, imaginação e invenção de personagens, enredo e descrição das cenas. Segue abaixo, a proposta do livro:

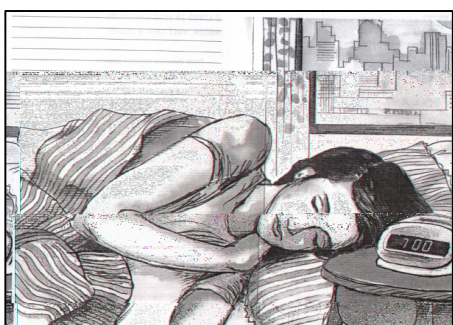
**Figura 19. Atividade 7.**



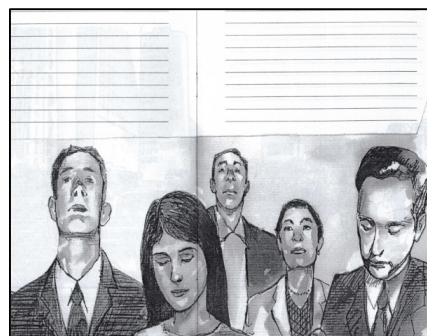
1



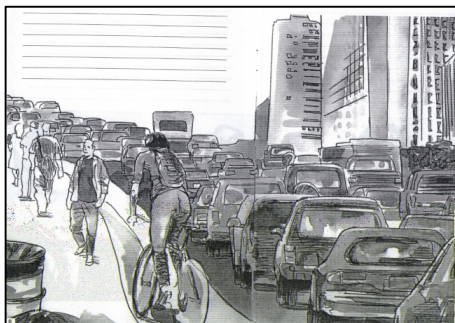
2



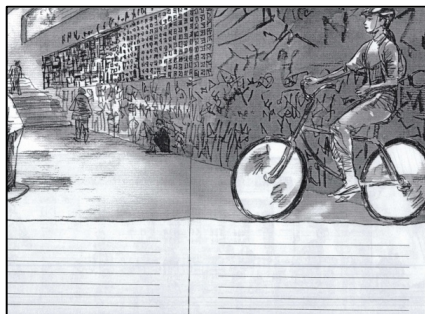
3



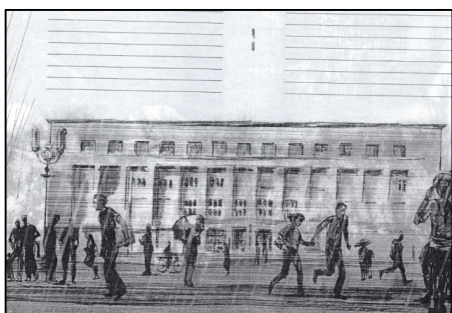
4



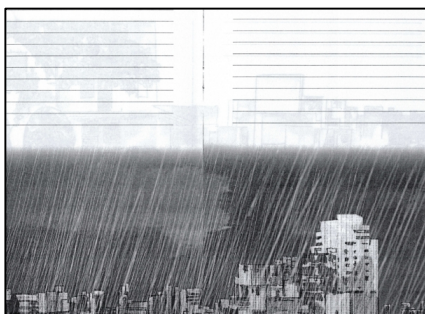
5



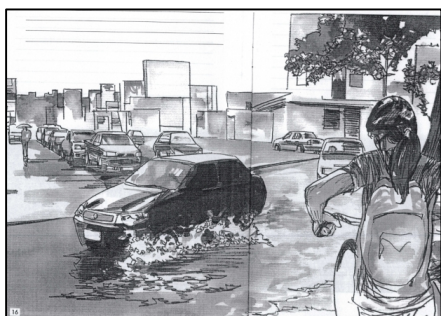
6



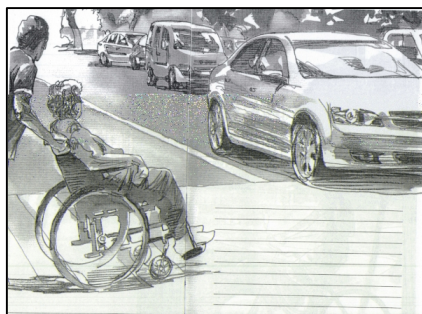
7



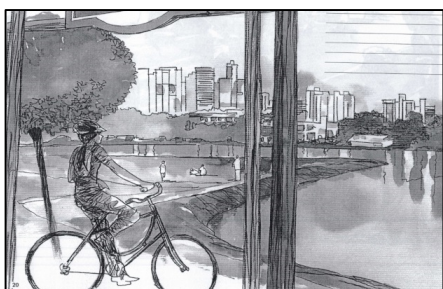
8



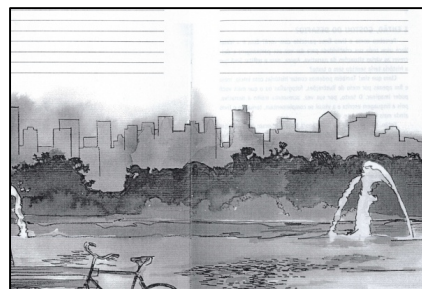
9



10



11



12

Nessa mesma aula, que também é um evento de letramento, a professora prossegue falando em relação à participação dos alunos no projeto de escrita do livro: *“De início os alunos reclamam da proposta, até porque após a produção, eles têm o trabalho de revisão da própria escrita (reescrita). Mas como antes de partimos*

*para produção final, fazemos várias leituras do gênero trabalhado, eles “adoram” esse momento..., e com o passar do tempo, não reclamam mais. Eles ficam ansiosos para chegar o dia da aula do projeto.”*

Em seguida, a fala dos alunos a respeito do projeto e outras atividades da escola, imprimindo sua satisfação: **6º Ano:** “... as feiras de ciências, do projeto do livro, gincana, passeios, dentre outros. Mas o que eu mais gosto mesmo é das aulas de ciências e redação, agente entende a matéria e é agente mesmo que escreve o livro.” **9º Ano:** “Ela, a professora, busca mostrar a vida de forma educativa e prática... Nas aulas de português, principalmente de redação, aprendemos os conteúdos de forma clara e assim melhora o conhecimento. Um exemplo é na aula de redação, quando temos que fazer o livro, a aula são livres, os exemplos de fato que tem a ver com o conteúdo deixando a matéria mais prática.”

Com efeito, as análises das práticas de letramento durante as aulas de Língua Portuguesa destacam-se pela presença de práticas de letramento construídas com a oralidade, a leitura e a escrita, cujos significados do letramento são construídos e motivados pela participação coletiva da professora e alunos, tendo como objetivo incentivar a prática da leitura e da escrita para a vida social de cada um.

Não obstante, a apresentação do texto, total e parcial, tratou como objeto único para o ensino de regras e algumas vezes para certo controle das práticas de letramento dos estudantes durante a aula, principalmente em atendimento ao planejamento escolar que precisa discriminar todas as tarefas e atividades de leitura e escrita, e principalmente devem ser aprendidas e aplicadas em testes e provas.

Com efeito, percebemos o enfoque da oralidade como recurso de estruturação dos eventos e práticas de letramento durante as aulas, construindo uma participação dos alunos e professora para o conhecimento proposto. A relação da professora com as turmas apresenta indícios de respeito, autoridade e valores éticos facilitando a condução das aulas. Segue a fala da professora em relação a sua concepção dos letramentos e atividades nas aulas.

**Excerto 16.**

O letramento ideológico seria o ideal para todo processo ensino & aprendizagem na escola, por vezes ficamos no letramento escolar, cumprimos regras e seguimos o padrão tradicional. Mas não abro mão, na tentativa de todas as atividades propostas através da leitura, interpretação oral ou escrita e produção textual de motivar a integração dos alunos, perceber o seu melhor e influenciar nas escolhas de textos capazes de transformá-los no seu meio social; é preparar o aluno para a vida.

Assim, as análises demonstram que há um esforço de equilíbrio entre as práticas de letramento autônomo e ideológico, contribuindo para manutenção do sistema escolar tradicional do ensino de Língua Portuguesa, enquanto o outro avança na ampliação do repertório textual através dos gêneros, a fim de instrumentalizar os alunos nos diversos domínios sociais.

## 5.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS NAS AULAS

Nesta seção é relatada a prática pedagógica da docente pesquisada, identificando indícios de criatividade (ou não), mediante sua própria percepção e também dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa. Para perceber a incidência de percepção criativa da docente foi aplicado o “Questionário de Auto percepção do Docente Criativo” elaborado pelo Professor Saturnino de La Torre e adaptado pelo Professor João Suanno. Ratificamos que as aulas de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental do Colégio Adventista de Araguaína são de responsabilidade de uma única professora.


Com efeito, o Projeto Pedagógico da escola no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, está ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), do Ensino Fundamental 6º e 9º anos (BRASIL, 1998), apontando para um trabalho linguístico desenvolvido com o aluno de forma reflexiva e situado no seu contexto de vida. Dentre os principais objetivos, destacamos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;  
Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1998, p. 07).

As aulas de Língua Portuguesa apresentam uma carga horária semanal de 05 horas/aula de 50 min. O planejamento pedagógico das aulas é elaborado em conjunto com a coordenação e orientação educacional bimestralmente. Há previsão de todas as atividades, incluindo aulas e avaliação. Segue um exemplo abaixo do 1º Bimestre de 2015 do 8º Ano, nas demais turmas ocorre o mesmo procedimento. O quadro a seguinte descreve um dos planejamentos da professora.

**Tabela 39. Atividade 8.**

		<b>Escola Adventista de Araguaína</b> Quadra 106 Sul, Alameda 06, Lote 06 – Centro – 78020-116 – Araguaína - TO			
		<b>Língua Portuguesa</b>	<b>1º Bimestre – 26/01 a 24/04/2015</b>	<b>Profª Ana Maria</b>	<b>Turma 8ºAno Mat</b>
<b>Cronograma Bimestral de Atividades – Ensino Fundamental</b>					
<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Tarefa de casa</b>		
Aula 01	26-01	Boas Vindas dinâmica e esclarecimentos sobre a matéria	Leitura		
Aula 02	27-01	Revisão e exercícios e entrega de livros para leitura bimestral	Leitura		
Aula 03	28-01	Revisão e exercícios	Leitura		
Aula 04	29-01	Início do conteúdo no caderno	Leitura		
Aula 05	30-01	Exposição do conteúdo	Leitura		
Aula 06	02-02	Interpretação- Gênero – Capítulo de manual pág 10	Pág. 12 à 16		
Aula 07	03-02	Interpretação - correção - 17 à 20	Pesquisar e trazer para sala capítulo de manual		
Aula 08	04-02	Gramática – Revisão Morfossintática I – pág. 21	Pág. 21 à 24		
Aula 09	05-02	Gramática – correção – revisão no caderno			
Aula 10	06-02	Redação – pág. 20	Pág. 20		
Aula 11	09-02	Interpretação – Gênero capítulo de manual pág. 25	Pág. 28, 29,30		
Aula 12	10-02	Interpretação Correção –	Pesquisar sobre gênero depoimento		
Aula 13	11-02	Gramática - Revisão Morfossintática II, no caderno			
Aula 14	12-02	Gramática – Correção – verbos existir, ter e haver – recursos de coesão pág. 31	Pág. 31, 32		
Aula 15	13-02	Redação – Mapa turístico	Produção textual pág. 30,31		
Aula 16	19-02	Interpretação Gênero: Depoimento	Pág. 35, 36		
Aula 17	20-02	Interpretação correção –	Pesquisar artigo de revista		
Aula 18	23-02	Gramática – Formação do imperativo pág. 38	Pág. 38, 40, 41, 42		
Aula 19	24-02	Gramática Correção – sinais de pontuação palavras abrangentes pág. 55	Pág. 55,56		
Aula 20	25-02	Redação Depoimento	Produção textual pág. 37		
Aula 21	26-02	Interpretação – correção - Gênero Artigo de revista	Pág. 47, 48		
Aula 22	27-02	Interpretação correção – pág. 50	Pág. 53, 54		
Aula 23	02-03	Gramática – Paralelismo pág. 60	Pág. 62, 63		



Aula 24	03-03	Gramática - Correção –		
Aula 25	04-03	REVISÃO		
Aula 26	05-03	REVISÃO		
Aula 27	06-03	REVISÃO		
Aula 28	09-03	AVALIAÇÃO		
Aula 29	10-03	Redação – pág. 59	Pág. 59, 60	
Aula 30	11-03	Interpretação - Gênero Anúncio institucional pág. 57	Pág. 58, 59	
Aula 31	12-03	Interpretação – correção –	Pesquisar sobre o gênero piada e trazer para sala as que julgar legal e ou engraçada. (OBS: não poderá ser piada preconceituosa ou maliciosa)	
Aula 32	13-03	Gramática – Objeto		
Aula 33	16-03	Gramática – Correção – pontuação e adequação		
Aula 34	17-03	Redação De piada para tirinha	Produção textual pág. 66	
Aula 35	18-03	Interpretação – Gênero piada pág. 63	Pág. 64	
Aula 36	19-03	Interpretação – correção -	Pesquisar sobre introdução de livro	
Aula 37	20-03	Gramática – Complemento nominal pág. 78	Pág. 80 e exercícios no blog	
Aula 38	23-03	Gramática Correção –		
Aula 39	24-03	Redação – Introdução	Produção textual pág. 77, 78	
Aula 40	25-03	Interpretação correção – Gênero: introdução de livro	Pág. 70 à 74	
Aula 41	26-03	Interpretação - correção	Pesquisando sobre capítulo de livro	
Aula 42	27-- 03	Gramática - revisão		
Aula 43	30-03	Gramática Correção –		
Aula 44	31-03	Redação Cartaz –		
Aula 45	01-04	Interpretação – Gênero capítulo de livro	Pág. 82 à 86	
Aula 46	02-04	Interpretação - correção	Pág. 82 a 86	
Aula 47	06-04	Gramática – exercícios no caderno	Atividade Mini Gramática	
Aula 48	07-04	Gramática – correção	Pág.76 a 78	
Aula 49	08-04	AVALIAÇÃO		
Aula 50	09-04	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	Preparação de slides e outros	
Aula 51	10-04	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	Preparação de slides e outros	
Aula 52	13-04	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	Preparação de slides e outros	
Aula 53	14-04	ENTREGA DE AVALIAÇÃO		
Aula 54	15-04	CORREÇÃO DE AVALIAÇÃO	Reescrita	
Aula 55	16-04	CORREÇÃO DE CADERNOS		
Aula 56	17-04	CORREÇÃO DE CADERNOS		
Aula 57	20-04	FECHAMENTO		
Aula 58	22-04	FECHAMENTO		
Aula 59	23-04	FECHAMENTO		
Aula 60	24-04			
<b>Avaliações</b>				
Instr. Av.	Data		Pontos Distribuídos	Pontos Obtidos
A1	09/03	Interpretação de texto – Gramática formação do imperativo, conjugação verbal	4,0	
A2	08/04	Interpretação de texto – Gramática complemento nominal	4,0	
Portfólio	04	Atividades desenvolvidas no decorrer do bimestre no caderno/portfólio, pesquisas, etc.	1,0	
Dia a Dia	Sempre	Uniforme + Pontualidade + Assiduidade + Disciplina + Agenda (SOE)	1,0	
<b>Total</b>			10,0	
<b>Recuperação</b>				
Se dará ao término do bimestre em relação a A1 e A2, os demais instrumentos avaliativos são recuperados de acordo com a solicitação do professor.				
<b>Sites para pesquisa</b>		<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>Blog do Professor</b>	

<a href="http://WWW.passeiweb.com">WWW.passeiweb.com</a> <a href="http://WWW.soportuques.com.br">WWW.soportuques.com.br</a>	Gramática Reflexiva – Cereja e Magalhães – Atual Práticas e Linguagem – Ernani e Nicola - Scipione	<a href="http://prof-queila.blogspot.com">http://prof-queila.blogspot.com</a>
<b>Regras da Turma/ Combinados para todo o ano de 2015</b>		
A entrada de alunos em sala após a entrada do professor será permitida pelo encaminhamento do SOE; Não comer, beber, utilizar brincos, piercings, bonés ou outros adereços em sala; As saídas ao banheiro são autorizadas pelo professor;		
Os alunos deverão sentar em filas e ou grupos, conforme orientação da professora;no espelho de sala; Só serão aceitas atividades fora da data, mediante apresentação de atestado médico na aula seguinte à(s) falta(as) ao SOE; As atividades realizadas fora do material próprio (livro, apostila, caderno) valerá a metade dos pontos destinados a mesma; As aulas escritas, teóricas ou práticas poderão ser avaliadas, assim como a participação, comprometimento e organização dos alunos; Aluno sem material será encaminhado à disciplina ou direção. Depois de notificado voltará para a aula, acompanhado pelo monitor; Cada aluno deverá ter o seu material principalmente nos dias de avaliação, canetas preta ou azul para realização das mesmas.		
<b>Instruções para realização das atividades</b>		
Serão aceitas as atividades elaboradas conforme o solicitado; Os itens de múltipla escolha deverão ter sua resposta justificadas no caderno ou no próprio livro ou apostila; O aluno poderá ser bonificado por sua organização; É de inteira responsabilidade do aluno o cuidado e manuseio de todo o material (caderno, livros, apostila), podendo ser penalizado por sua perda, estrago ou extravio.		
Observação: Toda e qualquer alteração no cronograma será avisada com antecedência.		
<b>Assinaturas</b>		
Pai, Mãe ou Responsável: Data:    /    /    .		
Aluno(a): Data:    /    /    .		

Para além das práticas de letramento ideológico e autônomo amplamente discutido neste capítulo, identificadas indiscutivelmente no ambiente pesquisado, precisamos considerar outros aspectos como, por exemplo, o papel da escola, independentemente de seus atributos, quer seja criativa ou transdisciplinar. Afinal, a escola, instituição sociocultural e local onde as subjetividades se entrecruzam na dinâmica das relações interpessoais, tem o dever de agregar valores, disseminar conhecimentos e contribuir para uma sociedade sustentável.

Nesse sentido, Rojo (2009) vem nos alertar que um dos principais objetivos da escola é possibilitar aos alunos, sob orientação de seus professores, a participem das diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, isto é, do letramento, na vida social e cultural, de maneira ética, crítica e democrática. Precisamos, pois, conforme nos revelaram os dados de nossa pesquisa, fomentar o letramento dos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de aprendizagem.

Sendo assim, é primordial que o professor, assim como a professora Adriana, trabalhe a partir de gêneros diversos na sala de aula, atuando na direção de uma prática letrada que poderá redefinir as estatísticas desoladoras de insucessos na

alfabetização e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes do Ensino Fundamental.

Segundo Rojo (2009), em detrimento de nossa experiência em sala de aula, e para além da visível falta de interesse, do desânimo e da resistência de alunos e professores diante de uma escola onde a proposta de ensino e o letramento oferecido pelas práticas escolares urge que a escola reveja suas práticas de letramento para ir além do letramento autônomo.

É papel, pois, da escola, potencializar o diálogo, efetivando uma prática de letramentos múltiplos, que, dialeticamente promoverão a universalização do ensino na Educação Básica, notadamente no período que compreende o Ensino Fundamental.

### 5.5.1. Auto percepção da Docente em relação a sua Prática Criativa

Conforme afirmações anteriores, elegemos como foco a auto percepção da docente de se seus indícios de criatividade e também a percepção dos alunos, considerando os mesmos aspectos de indícios, segundo o questionário elaborado pelo professor Saturnino de La Torre, adaptado pelo professor João Suanno e readaptado por mim em 30 questões, quando alteramos a pessoa do discurso para reflexão e resposta do aluno. Lembramos que conforme exposto no capítulo IV, os alunos participantes dessa atividade foram 03 do 6º ano A, 02 do 6º ano B, 05 do 7º, do 8º e do 9º anos, totalizando 20 alunos. Os comandos nas questões são: É habitual (**A**); Frequentemente (**B**); De vez em quando (**C**); Nunca ou quase nunca (**D**). Vejamos a tabela a seguir.

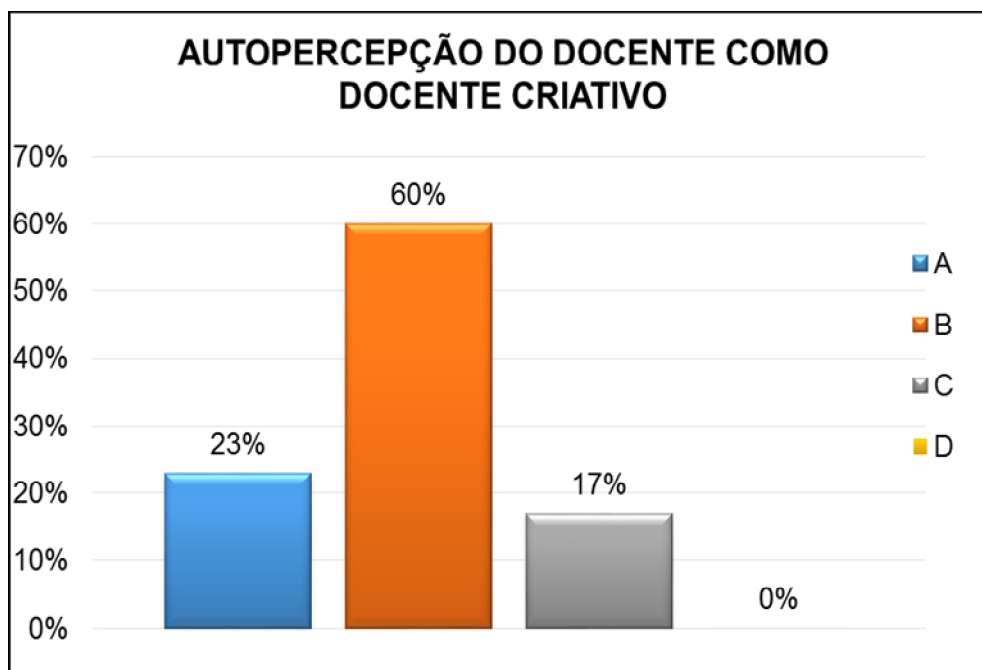
**Tabela 40. Auto Percepção Criativa**

Valora com sinceridade suas atividades, atuações e auto percepções no ensino.	Escala			
	A	B	C	D
1. Acredito em meu papel com formador de pessoas.				
2. Procuo saber o que os alunos pensam, sentem, suas preocupações, gostos, aspirações e valores.				
3. Consigo entusiasmar os estudantes em projetos que vão mais adiante das atividades de sala de aula.				
4. Amplio a consciência dos alunos para as relações com os outros, com a natureza, com o planeta.				
5. Acredito que a educação tem uma função transformadora de pessoas e da sociedade.				

6. Consigo que os alunos tenham a impressão que o tempo de aula passa rapidamente.				
7. Conecto o ensino com a vida, com os problemas e com a realidade.				
8. Busco e valorizo o novo, o diferente e o engenhoso. Invento, constrói e indaga com atitude inovadora.				
9. Faço pensar, sentir e atuar e em busca de uma formação como aluno e cidadão.				
10. Ajudo o aluno a desenvolver a consciência de valores ambientais como o uso sustentável dos recursos naturais na vida pessoal de cada um.				
11. Tento desenvolver as capacidades e atitudes dos alunos mais que os conteúdos.				
12. Tenho a facilidade de dialogar e entusiasmar os alunos, envolvendo-os nas atividades propostas.				
13. Considero os problemas como uma fonte de aprendizagem.				
14. Busco e valorizo o novo, o diferente e o engenhoso.				
15. Tenho a convicção que a educação é a alavanca para transformar a sociedade.				
16. Reconheço o potencial de cada aluno, acreditando neles e estimulando-os.				
17. Dou sentido ao que ocorre na aula conectando com a disciplina lecionada.				
18. Diálogo com os alunos acerca do cotidiano e reflete, tirando conclusões acerca do que passa.				
19. Utilizo habitualmente o impacto, a surpresa e as perguntas estimulantes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.				
20. Transmito vitalidade e otimismo e, se algo não sai bem, busco o seu lado positivo.				
21. Considero-me uma pessoa original e criativa.				
22. Promovo uma aprendizagem integrada com os sentidos, emoções diferentes linguagens.				
23. Converso com os alunos acerca da consciência dos valores pessoais como autonomia, o esforço na busca dos objetivos propostos a si mesmo, além da relação amor e amizade.				
24. Utilizo o reconhecimento das potencialidades de cada aluno como estímulo para que possam aprender por si mesmos.				
25. Demonstro ser consciente de que meu papel como educador vai além do currículo.				
26. Transformo o problema em oportunidades e visa sempre melhorar.				
27. Sei me fazer entender.				
28. Promovo que o aluno aprenda por si só, por descoberta, usando da sua autonomia.				
29. Procuro ajudar o aluno à despertar a consciência social e ética como a colaboração, respeito, integração e diálogo.				
30. Invento, construo e indago com atitude inovadora.				

Para uma efetiva compreensão da tabela acima apresentamos o gráfico que segue, descrevendo as porcentagens dos conceitos atribuídos para a auto percepção da docente, avaliando alguns aspectos de sua própria prática pedagógica.

Gráfico 11:



Conforme o gráfico apresentado, a professora atribuiu à sua prática pedagógica 60% de conceito B e 23% como A, 17% C e 0% D, o que indica que ela se percebe como uma profissional da educação criativa, oscilando entre habitual e de vez em quando. Vejamos como isso foi colocado na tabela abaixo, quando os alunos se posicionaram acerca de criatividade (ou não) de sua Professora de Língua Portuguesa.

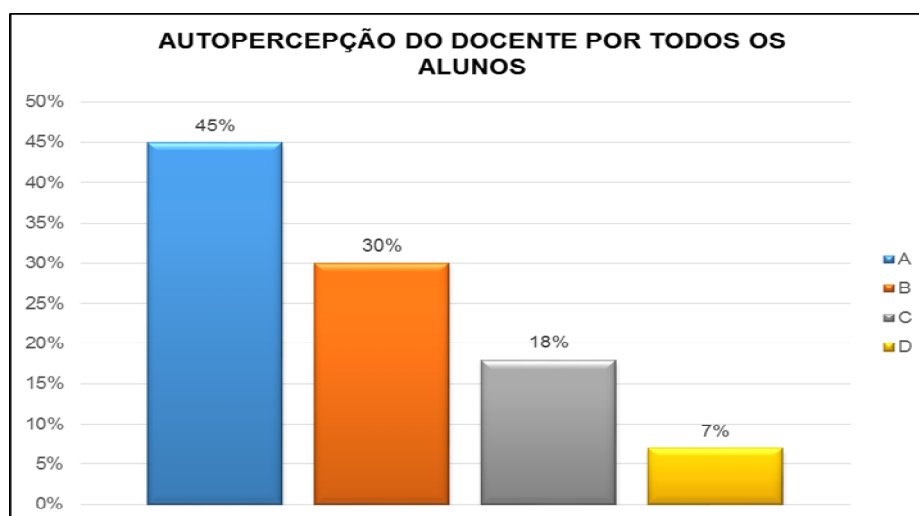
Tabela 41. Percepção criativa docente

Valora com sinceridade as atividades, atuações e percepções no ensino da professora Adriana.	Escala			
	A	B	C	D
1. A Professora desempenha um papel de ser uma formadora de pessoas.				
2. A Professora procura saber o que você pensa, sente, suas preocupações, gostos, aspirações e valores.				
3. A Professora motiva você nas atividades além da sala de aula.				
4. A Professora motiva a conscientização dos alunos para as relações com os outros, com a natureza, com o planeta.				
5. A Professora acredita que a educação tem uma função importante para as pessoas e sociedade.				
6. As aulas de língua portuguesa passam rapidamente.				
7. A Professora conecta o ensino com a vida, com os problemas e com a realidade.				
8. A Professora busca atividades diferentes e valoriza coisas novas.				
9. A Professora faz você pensar, sentir e atuar e em busca de uma formação como aluno e cidadão.				
10. A Professora ajuda você a desenvolver a consciência de valores ambientais como o uso sustentável dos recursos naturais na vida pessoal de cada um.				

11. A Professora ensina além dos conteúdos dos livros.				
12. A Professora é animada com as atividades da sala de aula.				
13. A Professora considera os problemas como uma fonte de aprendizagem.				
14. A Professora busca e valoriza o novo e o diferente.				
15. A Professora acredita que a educação é importante para transformar a sociedade.				
16. A Professora reconhece suas qualidades e potencialidades e motiva você sempre.				
17. A Professora relaciona o conteúdo da disciplina com a aula e exemplos da vida.				
18. A Professora conversa com os alunos do cotidiano e reflete, tirando conclusões acerca do que passa.				
19. A Professora usa a surpresa e as perguntas estimulantes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.				
20. A Professora transmite vitalidade e otimismo e, se algo não sai bem, busca o seu lado positivo.				
21. A Professora é uma pessoa original e criativa.				
22. A Professora ensina integrando com os sentidos, emoções e diferentes linguagens.				
23. A Professora conversa com os alunos acerca da consciência dos valores pessoais como autonomia, o esforço na busca dos objetivos propostos a si mesmo, além da relação amor e amizade.				
24. A Professora utiliza o reconhecimento das potencialidades de cada aluno como estímulo para que possam aprender por si mesmos.				
25. A Professora é só professora ou vai além disto.				
26. A Professora resolve os problemas na sala de aula tentando melhorar.				
27. A Professora quando fala você entende.				
28. A professora motiva você aprender descobrindo as coisas por você mesmo, usando suas descobertas.				
29. A Professora procura ajudar você a despertar a consciência social e ética como a colaboração, respeito, integração e diálogo.				
30. A Professora inventa, constrói e questiona com atitudes de inovadoras.				

Os dados foram transcritos em forma de gráfico, apresentando as porcentagens dos conceitos atribuídos para a percepção da prática docente criativa avaliada pelos alunos do 6º ao 9º Anos.

Gráfico 12:



O gráfico acima revela que 45% dos alunos atribuíram conceito A e 30% B, totalizando 75% dos alunos que percebem a professora Adriana como criativa, em sua prática pedagógica, oscilando entre habitual e frequentemente. Enquanto isso, 18% deram conceito C, ou seja, de vez em quando e 7% D. Aqui é possível perceber que uma parcela de 7%, ao atribuírem conceito D, está em discordância com a percepção da professora, que se atribuiu nesse quesito “0%”.

Esta constatação é importante devido ao teor crítico dos estudantes que de algum modo percebem uma lacuna em relação às ações de sua professora de Língua Portuguesa na sala de aula. Acreditamos, assim como Street (2007), que esta é uma atitude resultado do empoderamento proporcionado pelas práticas de letramento ideológico, que marca como criativa a prática pedagógica da professora. Ademais, alguns aspectos da Transdisciplinaridade e da Ecoformação também estão presentes nos tópicos avaliados, o que reforça aparição de criatividade percebida por 75% dos estudantes participantes de nossa pesquisa.

Durante a realização da atividade, os alunos não só respondiam, mas também se expressavam oralmente sobre a professora: A3-8ºA, A1-9ºA, A3-7ºA, A2-6ºB [...] resumindo a professora é brava e exigente; ensina bem, só tem muita aula de português; quer tudo certo, mas é animada; gosta de fazer coisas diferentes, respeita o jeito de cada um e gosta de nós; fala de outras coisas fora do livro. Para Torre (2012c, p.115), [...], o professor medíocre simplesmente fala, já o bom professor ensina; o excelente professor consegue fazer com que o aluno

aprenda; o professor criativo inspira e deixa registrado impressões e desejos de construção, desenvolvimento.

## 5.6. CONFRONTANDO DADOS

Nesta seção, realizaremos o confronto dos dados apresentados nas tabelas e gráficos, referentes às categorias de investigação e Auto Percepção de criatividade da professora e por parte dos alunos, com o que constatamos no período de observações em sala de aula, associando ao que fora registrado em entrevistas concedidas por nossos colaboradores. Objetivamos, com isso, identificar, à luz da transdisciplinaridade e da criatividade, indícios de práticas pedagógicas criativas desenvolvidas em aulas de português, no que tange às práticas de letramento.

No intuito de identificarmos relações entre o que diz a professora Adriana e o que constatamos em sua prática, tomamos, como ponto de partida, aula ministrada em 14 de maio de 2015. Na ocasião, nossa colaboradora conduzia atividade cujo foco da aula foi “Correção de exercícios” do livro da minigramática. A professora solicitou à turma que abrisse o livro na página 469 para correção de exercícios gramaticais sobre o uso de *Onde/Aonde*.

Toda a aula segue essa dinâmica, qual seja identificar a diferença e completar os espaços. Resulta evidente que todos os exemplos se constituem de frases soltas, sem um enunciador, sem um interlocutor, ausentes de uma situação de uso concreta, um contexto (ANTUNES, 2007). O único propósito para sua elaboração foi tão somente certificar se o aluno havia entendido ou senão memorizado compreendido regras referentes à classe gramatical desse advérbio sendo regido por verbos relacionados à ideia de movimento ou não.

Atividades como essa, supostamente pré-elaboradas para ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, os alunos elaboram o entendimento que o ensino da língua nada tem a ver com eles e não se envolvem na aula. Rapidamente o aluno compreende as questões e as responde corretamente. É justamente esse aluno que demonstra sua indiferença quando mantém o caderno fechado, conversa, movimentando-se pela sala, desenha, tenta manusear o celular, enfim, que, de uma forma ou de outra, recusa-se a envolver-se com atividade como já descrita na aula mencionada acima.



De outro lado, a professora, ao afirmar que gosta de **“trabalhar a gramática pura e depois aplicá-la aos textos, porque se conhecermos bem a gramática poderemos entendê-la em qualquer contexto”**, concebe tal atividade como significativa ao ensino de português, acreditando na aprendizagem a partir do esforço longo e repetitivo, através de um processo de memorização e repetição. Assim, sinaliza que **“as pessoas não têm interesse em aprender”**, mas a participação dos mesmos precisa estar relacionada à sua vivência e cotidiano, sendo este um dos aspectos da criatividade docente, como é destacado por Torre (2008b).

Como a professora organiza a sequência das aulas separando a gramática das demais, elegendo o texto como forma prioritária nas aulas de leitura/interpretação/produção, entre uma coisa e outra, prevalece o ensino tradicional de gramática. Assim na referida atividade, bastava à nossa colaboradora o aluno com o evento da sua leitura reconhecer as palavras, ali dispostas sem conexões e interrelações.

Nesse contexto, Santos e Pinho (2012) apud Granada et al. (2013) afirmam que

[...] o professor já formado não mais se submeta também a uma prática fragmentada de ensino, tal qual ainda ocorre com o ensino tradicional em aulas de língua materna ou estrangeira em muitas escolas brasileiras, como por exemplo: conteúdos gramaticais fracionados e acrílicos, de um lado, e, de outro, recepção e produção de texto, sem a necessária articulação entre tais conteúdos e atividades, quando não se percebe que um não dispensa o outro (SANTOS E PINHO, 2012 *apud* GRANADA, et al. 2013,p.9)

Diante das observações, nas aulas ministradas por nossa colaboradora semanalmente nos horários de gramática em todas as turmas do 6º ao 9º anos, *prevalecia* o ensino tradicional de gramática normativa, com ênfase em longos e repetitivos exercícios voltados à memorização dos conteúdos gramaticais. Como resultado a inexistência do espaço efetivo ao trabalho com o texto, ou seja, sob uma concepção de língua que o compreenda como âmbito de interação entre sujeitos, produzindo sentidos, novos saberes e experiências ali mobilizadas.

Vale lembrar que expor apenas a definição, sem a leitura e o texto, é uma prática pedagógica vista por Street (1995) como objetificação da escrita, atividade em que o letramento em sala de aula não se relaciona à vida cotidiana nos

diferentes contextos culturais e sociais dos estudantes. Esse é, pois, um evento de letramento autônomo.

Assim, a prática de nossa colaboradora nessas aulas não revela características de uma educação transdisciplinar, que objetiva (re)significar a interação professor/conhecimento/aluno, com vistas ao desenvolvimento de novas formas de o ser humano relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Vale afirmar, então, que o que fora registrado em observação nas aulas de gramática das turmas não nos permitiu verificar indícios de estratégias criativas, colocando a prática de nossa colaboradora em divergência com o que as populações professores, gestores e pais manifestaram por meio da categoria Professorado Criativo; e também pela Auto Percepção de criatividade da professora e por parte dos alunos.

Reportemo-nos, então, à forma como nossa colaboradora trabalha o texto em sala de aula. Para isso, tomamos a aula ministrada em 17 de abril de 2015. A atividade proposta tinha como evento a *“leitura silenciosa, audição da música, leitura da letra da música pelos estudantes, comentários da professora sobre as respostas dos estudantes, comentários das duplas e interpretação textual”* da p. 129 e 130 do livro didático e que poderiam ficar de duplas.

Terminado todo o evento de leitura, a professora disponibiliza espaço à manifestação dos alunos acerca dos sentidos que se produziram no ato durante a leitura, criando, assim, um lócus no qual o aluno possa sentir-se como sujeito com participação ativa, com vez e voz nas práticas de ensino e de aprendizagem, mobilizando o conhecimento que cada aluno traz consigo cujo efeito de sentido não é igual para todos.

Torre (2008b) afirma que o docente criativo, incita com perguntas divergentes. O questionamento é um instrumento criativo, que desperta a curiosidade e a vontade de busca. E durante essa busca, um ambiente dialógico é instaurado pelo professor, sendo o aluno levado ao que o autor chama flexibilidade intelectual, postura que lhe permite variar seus posicionamentos em face de outros enfoques, aceitando-os como legítimos. O conteúdo por sua vez não é uma mera transmissão, mas apresentado em forma de problema, ou, como diz Torre (2012), aproxima-os da realidade, daquilo que é próprio do cotidiano do aluno.

No âmbito de discussão como esse, ***“A Maria Antonieta é viciada em comprar, deve ser muito rica ou muito burra.”***, ***“Silicone, coluna social. Daria***

***sua vida pra sair no jornal.” “Ela era arrogante, amante do luxo, influenciava nas decisões do rei e não apoiava a classe mais pobre” e “Ela olha em volta, mas não vê pobreza. Que os outros comam o que sobrar de sua mesa...”***

acerca de aceitar a posição do outro, com o seu falar, é o momento propício que o professor pode pôr em visão crítica as relações do poder político e social, nesse caso a questão do consumismo, pautando valores como o respeito, a tolerância e a solidariedade, constitutivos de uma ética da diversidade D’Ambrosio (2012). Por assim, compreendemos que uma educação transdisciplinar e holística possibilita esse movimento, esse levar dos conteúdos para fora da sala de aula, alcançar formas de (re)significar as relações entre os homens e destes entre a natureza.

A professora usou a linguagem oral para estabelecer, conduzir e ordenar toda a atividade, ocorrendo um posicionamento crítico dos alunos, característica do letramento ideológico, conforme Street (2014). Assim como característica de uma proposta de aula inovada, podendo contribuir para o desenvolvimento integral do aluno “ser humano” e favorecendo a emergência daquilo que Torre (2009) denomina aprendizagem significativa, que tem como um de seus imperativos a participação ativa do aluno. Por essa razão, sua prática nas aulas de leitura e interpretação textual apresenta indícios de criatividade, inscrita em uma perspectiva transdisciplinar, holística e ecoformadora.

Na aula seguinte, na qual se daria a correção dessa atividade e apresentação do conteúdo Usos da Língua-Tipos de Sujeito, não pudemos estar presentes, mas tivemos a oportunidade de falar com a professora a respeito da forma como fora corrigida. A professora afirmou que corrigiu na lousa as questões de interpretação e passou também o conteúdo de tipologia de sujeito e reforçaria o conteúdo na próxima aula de gramática. Entendemos que é no âmbito da intenção em associar conteúdos escolares aos saberes prévios do aluno que a professora poderia ter apresentado também em debate a questão da tipologia de sujeito; e não reforçá-lo em exercícios nos quais a língua torna-se fragmenta, parte de um todo do qual parece desprendida e ausente de contextualização, recaindo na memorização, por meio da cópia e da repetição mecânica.

A postura da professora nos leva a supor a princípio que não tem consciência de que há algo a ser mudado, alterações a serem feitas em sua prática e planejamento, porque ela afirma: “Trabalhamos os gêneros textuais para que o aluno compreenda os vários tipos de textos que existem e possa interpretar as

situações a ele estabelecidas, **para que possa interpretar, entender e não somente ler e escrever mecanicamente.**

A tomada de consciência, já nos disse Torre (2012), é a precursora da inovação. Se a professora se percebe e tem como correta a sua prática, não há por que preocupar-se em desenvolver estratégias que possam ser descritas criativas, buscar formas de inovação às suas aulas. Mas se revisitarmos as declarações de nossa colaboradora acerca de sua prática e ações no ensino de português constataremos: **“mas ficamos bastante na prática do letramento escolar; cumprimos regras e mais regras; seguimos o padrão e tudo teoricamente acaba...” Confesso que às vezes fujo um pouco das regras convencionais, mas a escola cobra e os pais também.”**

A professora, em sua fala, utiliza por vezes a conjunção adversativa, mas para demonstrar a transitoriedade e força da influência do paradigma tradicional de ensino em sua prática e, com isso, que há um desejo, uma fuga de ruptura com antigas abordagens de ensino. Por outro lado, demonstra ter a consciência de que a inovação afigura-se como um processo complexo, cujos intentos, se não adequadamente conduzidos, podem resultar em desalinhamento com as regras estabelecidas pela escola e a ingerência dos pais.

Reportemo-nos, então, à forma como nossa colaboradora trabalha as atividades relacionadas à escrita durante as aulas de produção textual. Para isso, tomamos a aula ministrada em 21 de maio de 2015. A atividade proposta era ler o texto *“Os significados da pobreza”*, discutir e produzir as respostas em forma de um resumo textual.

Toda a aula segue essa dinâmica, leitura/interpretação e discussão oral em grupos/produção escrita, revelando evento de letramento autônomo, mas com aspectos do letramento ideológico, pois a leitura possibilitou que os estudantes se posicionassem criticamente diante do polêmico tema tratado no texto.

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

Por conseguinte, a transdisciplinaridade abre espaços e permite ao professor essa nova postura, nos diz Suanno (2015), na medida em que não apenas coloca as disciplinas em integração, mas é capaz de aproximar os sujeitos implicados em ações de ensino e aprendizagem, reconfigurando as relações em contextos escolares.

Nessa atividade, a professora conduz a proposta e os alunos se associam em grupos, realizando com razão e emoção na construção do conhecimento. Percebemos também uma satisfação em relação ao tema trabalhado, por parte do aluno, e as possibilidades de realização das práticas de letramento pela leitura e escrita pareciam estar relativamente equilibradas. Como o texto é um relatório científico sobre uma pesquisa de Gênero e Pobreza no Brasil, a professora teve o cuidado de ajudar o aluno a ser mais sensível com a abordagem do tema, de forma que ficaram inspirados até o segundo tempo da aula e fizeram questão de ler o texto de resumo elaborado. Vale lembrar que os alunos foram liberados para usar a internet para pesquisa durante a atividade.

A aula de redação (produção textual) ocorria sempre com a mesma regularidade do 6º ao 9º anos, sob a regência da professora de Português, Adriana. Os temas são trabalhados igualmente em todos os anos, respeitando o nível de discussão, pesquisa, entendimento e escrita de cada turma. A motivação e o envolvimento dos alunos para as atividades da aula de redação são diferentes, porque todos ficam mais tranquilos e querendo logo começar as atividades, até mesmo as turmas do 8º e 9º anos, que geralmente conversam mais e são bastante agitados. Durante essas aulas, dava-se uma sensação que não era a mesma professora, apesar das aulas ocorrerem sempre na 5ª e 6ª feiras, o semblante era de motivação e prazer.

Tanto as aulas de produção textual como a elaboração do livro “MAIS UM DIA”, do projeto institucional para Feira do Livro, vinham com a proposta de criação, imaginação e invenção de personagens, enredo e descrição das cenas. Nossa colaboradora ancorava-se, naquele momento, mais confiante pela perspectiva de uma prática pedagógica global, holística, concebendo o ensino de língua portuguesa para totalidade. O aluno, por sua vez, é motivado pela atitude da professora, é capaz de conectar relações maiores naquela prática e com os problemas advindos. Acreditamos ser esse aluno, segundo o paradigma ecossistêmico, o sujeito protagonista de aprendizado,

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

Vale afirmar, então, que o que fora registrado em observação nas aulas de produção textual das turmas nos permitiu verificar indícios de estratégias criativas, colocando a prática de nossa colaboradora em convergência com o que as populações de professores, gestores e pais manifestaram por meio da categoria Professorado Criativo. Em relação a Auto Percepção de criatividade da professora, conforme o gráfico já descrito anteriormente, a professora atribuiu à sua prática pedagógica 60% de conceito frequente e 23% como habitual, enquanto os alunos atribuíram 30% ao conceito frequente e 45% como habitual, percebendo a professora Adriana como criativa e com atitudes transdisciplinares com certa clareza e evidências nas diversas situações inseridas no seu contexto escolar.

Conforme evidenciamos, a professora de Língua Portuguesa exerce uma prática pedagógica com indícios de criatividade. A partir do momento em que se esforça para que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem através dos conteúdos que dialogam com a realidade de cada um, e, também, indo ao encontro da cultura como elemento balizador de uma educação que se requer criativa, interferindo na subjetividade dos estudantes. Aqui, percebemos indícios da criatividade na perspectiva de Mitjans Martinez (2004), para quem a criatividade é um processo da subjetividade humana que se constitui a partir de contextos culturais e das inter-relações entre os componentes do processo educativo.

Nesse sentido, a criatividade identificada na prática pedagógica da Professora Adriana, está em consonância com a teoria de Mitjans Martinez (2004), ou seja, uma criatividade que é possível, dentre outros fatores, pela existência, nos sujeitos, de um conjunto de recursos de natureza afetivo-cognitivo que em configuração, possibilitam a regulação de um comportamento criativo. Mitjans Martínez reconhece a importância das capacidades cognitivas na expressão criativa, porém ela não as considera como fatores únicos e determinantes desse processo, mas antes, a atividade criativa reflete as dimensões afetivas e cognitivas do sujeito em uma unidade indissociável e indissolúvel.

Considerando, pois os aspectos de criatividade e suas atitudes identificadas no exercício pedagógico da professora na sala de aula, isso não significa que a

escola onde ela trabalha seja totalmente criativa, ou seja, encontraríamos em todos os indicadores, 100% de qualidades nas quatro dimensões substanciais da criatividade: as pessoas, os processos, os ambientes e os resultados. Isso porque, conforme evidenciou a pesquisa, a escola tem uma proposta inovadora, mas também revela indícios fortes de um perfil tradicional; em alguns momentos, refletiu-se na prática pedagógica da Professora estudada. Vejamos, por exemplo, na categoria de metodologia e estratégias criativas.

O Projeto Político Pedagógico prevê os seguintes princípios metodológicos:

- ❖ Integração fé e ensino;
- ❖ Estímulo ao espírito de investigação, reflexão e criatividade;
- ❖ Conhecimento da realidade do educando como ponto de partida;
- ❖ Relação teoria e prática;
- ❖ Interação afetiva;
- ❖ Ensino de valores e espírito cooperativo;
- ❖ Respeito à unicidade do educando;
- ❖ Interdisciplinaridade;
- ❖ Desenvolvimento das habilidades e competências;
- ❖ Preparo para servir.

De acordo com as observações nas reuniões de planejamento realizadas, os professores eram estimulados e solicitados para utilização de estratégias e metodologias criativas e de integração com os alunos, tornando os momentos de ensino e de aprendizagem mais atrativos e menos cansativos. Dentro da programação, a escola disponibiliza de recursos tecnológicos e virtuais. Identificamos, também, que os professores são orientados a trabalhar levando o conhecimento da realidade do aluno; estimulando o diálogo, a reflexão; motivando uma interação afetiva e estimulando uma corresponsabilidade com a preservação da relação pessoal, social e ambiental.

São aspectos que são perceptíveis quando a Professora, apesar de se esforçar para praticar um letramento ideológico, reproduz o letramento do tipo autônomo, reflexo, pois, de uma educação a partir do paradigma tradicional.

Tal constatação é feita a partir do momento em que a própria escola mantém um controle das atividades em sala de aula, evidente nos planejamentos coletivos,

quando a Professora tinha que adequar seus conteúdos à proposta curricular do Colégio, por exemplo, a sugestão de leituras e ou algum texto extra.

Vale ressaltar que a organização curricular da Escola Adventista de Araguaína está prevista no seu Projeto Político Pedagógico e em alinhamento com os objetivos dos cursos, prevendo para o Ensino Fundamental especificamente, **oportunizar o convívio com atividades significativas e contextualizadas de modo que a construção do conhecimento concorra para que o aluno aprenda a ser, a conviver, a conhecer e a fazer.**

O currículo da escola investigada trabalha com temas maiores anualmente, envolvendo o homem, a educação e a escola. No ano da pesquisa realizada (2015) o tema foi a Saúde, sendo desenvolvido em todas as disciplinas. Além das disciplinas clássicas de formação, a escola desenvolve um trabalho diferenciado em Informática, Artes e Teatro.

Dessa forma e nessas ações, o currículo apresenta-se aberto e flexível às mudanças provocadas pelas diversas necessidades, presenciamos em reunião de planejamento e sob orientação da Coordenação Pedagógica adaptações e ajustes realizados pelos professores nas diversas disciplinas, em função das diferenças culturais e biológicas dos alunos, desde que sejam respeitados e alcancem melhor desempenho em relação ao aprendizado e centrados no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Voltando ao cenário das aulas, sempre havia a solicitação da coordenação pedagógica para que a professora fizesse readequação e priorizasse os textos e o material didático adotado. Conforme afirma: “... **cumprimos regras e mais regras; seguimos o padrão e tudo teoricamente acaba” conforme combinado.**” A escola apresenta uma infra estrutura excelente e moderna, sendo um de seus diferenciais previsto nos documentos institucionais a inclusão tecnológica em seus conteúdos, mas também são atividades controladas pela coordenação desde o uso dos equipamentos até na previsão do plano de ensino e uso da internet em sala de aula. Por outro lado, a professora percebe essa lacuna e tenta trabalhar algumas atividades e conteúdos utilizando os recursos tecnológicos, tentando inovar sua metodologia de ensino. Para tanto, argumenta: “... **Como os alunos são muito ligados a tecnologia hoje o estudo tradicional não os chama atenção, então se tivéssemos mais recursos tecnológicos para língua portuguesa poderia ajudar.**”



Para Muniz e Mytjáns Martinez (2015), no âmbito escolar o aluno está imerso numa gama de conteúdos, informações e conhecimentos que fazem parte do currículo escolar, de modo que a relação do aprendiz com tais processos é singular que inevitavelmente interfere na prática de ensino dos professores.

Assumir, então, uma prática pedagógica de letramento implica em adotar uma concepção social da escrita (ensinar uma prática inseparável do contexto), em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. De acordo com Kleiman (2006), os diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, principalmente entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento.

A professora afirma: **“O letramento ideológico seria o ideal em todo o processo de ensino e aprendizagem na Língua Portuguesa, mas ficamos bastante na prática do letramento escolar; ... Falar em letramento é pensar nos diversos textos, de crescimento do aluno, articular sua vivência com o domínio da língua, trabalhar a temática do texto levando o aluno para seu contexto social e outros.”**

Em relação a sua prática, a professora parece ficar dividida, ora alinhando-se com a Escola, focando na aprendizagem e na concepção de currículo (norteador do ensino) como uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizada escalarmente, conforme a descrição do seu plano de ensino (tabela 39, p.215); ora focando na aprendizagem da prática social com maior autonomia e liberdade criativa sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse sentido, a categoria pesquisada, liderança estimulante e criativa, permite afirmar que a escola, do ponto de vista de sua comunidade escolar, apresenta características de uma liderança estimulante e criativa. Mas durante as observações em sala de aula e ambientes de aprendizado, percebemos que a professora não possuía nem liberdade e autonomia de pensar processos diferenciados; a não ser os que já estavam previstos como as feiras e outros projetos.

Não resta dúvida que a direção da Escola Adventista de Araguaína é bastante presente na rotina escolar, desde a entrada dos alunos, com especial acolhimento até em todas as reuniões pedagógicas e de planejamento com características de uma gestão participativa e colaboradora, promovendo também

cursos de formação continuada tanto para os docentes e funcionários. A escola investigada é pensada e planejada pelos seus líderes nacionalmente (talvez aí resida um ponto a ser repensado); os objetivos e metas da escola são bastante compartilhados e vivenciados na rotina escolar.

Há apoio da gestão (direção e coordenação) com todas as pessoas que compõem a escola, com um sentimento de soma e importância de todos; o detalhe é que os professores são motivados para cumprir e realizar as atividades escolares e os projetos institucionais (Semana da Cortesia, Semana do Meio Ambiente, Feira de Leitura FLIC, Viva Saudável, Viva Feliz, e outros) previstos e já aprovados numa esfera maior, mas não necessariamente autônomos e livres para irem além dos seus limites ou ousarem em arriscar com seus pares as suas potencialidades. Portanto, a partir do momento em que a direção e a equipe docente reconhecem o potencial criativo como elemento de transformação pessoal e social, impera um consenso em relação ao papel da escola como célula social geradora de mudanças e inovação, o espírito empreendedor e transformador se faz presente.

A capacidade empreendedora, assim, é percebida no sujeito que é capaz de identificar oportunidades e as aproveita, criando algo de valor. Para empreender é preciso realizar, fazer, executar. Nesse sentido, é fundamental articular teoria, prática e valores visando à construção de uma ação transformadora que requer atitudes transdisciplinares. Assim, o que fora assinalado pelas populações professores, gestores e pais na categoria espírito empreendedor, revela positivamente a escola no desenvolvimento transformação pessoal e social.

A professora afirma: “... Apesar das dificuldades, desenvolvemos bastantes projetos e temos oportunidade de ampliar nossas experiências, gosto muito das feiras de ciências e do livro, trabalhamos praticamente um bimestre inteiro, depois vemos o resultado e a alegria dos alunos e dos pais. Não resta dúvida que preocupo com a leitura e a escrita dos meus alunos, que tenham domínio da escrita para toda vida deles, mas na escola aprendemos também todos os dias que o respeito ao próximo e ao meio ambiente são fundamentais para minha prática docente minha vida na comunidade escolar e social. Sou muito feliz como professora! E nessa escola.”

Percebemos, no relato da professora, que sua prática pedagógica apresenta, também, aspectos relacionados ao letramento ideológico. Segundo Street (2014), o letramento ideológico tem como uma de suas características ações subjetivas que

excede o espaço da sala de aula, tais como projetos que envolvem a comunidade geral. Assim ao valorizar projetos que envolvem a escola e a comunidade, como feiras de ciências e outras, a professora está praticando um letramento que supera aquele autônomo que é recorrente nas escolas brasileiras.

Consideramos, ademais, que o trabalho da professora Adriana é de extrema relevância, e se firma em sólidos referenciais pedagógicos, pois ela consegue, com muito esforço, enfrentar uma situação limite quando poderia, sem nenhuma incoerência, ser vencida pela conjuntura adversa. A determinação da professora corrobora o que afirma Freire (1997), isto é, que o professor, no exercício da docência, pode transformar a realidade em que se insere, a partir de uma prática pedagógica pautada no diálogo entre a escola e a comunidade.

Nesse sentido, sujeitos transformadores são os que se percebem e são capazes não somente de empreender algo de valor, mas detêm potencialidades que serão adequados no agir, formando e transformando seres inacabados (FREIRE, 1997), em sujeitos plenamente emancipados. Para Morin (1997), é primordial a promoção de uma metamorfose no âmbito interrelacional do individual ao planetário, para que possamos romper com o velho paradigma enraizado no seio das instituições escolares, construindo uma nova realidade mediante princípios que rompem com a incerteza, orientados pelos paradigmas emergentes.

E quando pensamos no nível de criatividade pessoal da professora Adriana, mobilizamos as evidências geradas através das categorias Liderança Estimulante e Criativa, Professorado Criativo e Espírito Empreendedor. Segundo Torre (2012, p. 155), tais categorias se referem ao potencial e aos recursos humanos. São elas que evidenciam - o que há de valioso nas pessoas que compõem as instituições e tudo o que podem desenvolver com a consciência criativa. Compreendemo-las como as mais adequadas ao nosso propósito de verificar, em sala de aula, indícios de práticas pedagógicas criativas.

É, pois, nesse aspiral de argumentações, que identificamos aspectos de criatividade na prática pedagógica da Professora de Língua Portuguesa, que, de acordo com os dados discutidos, mescla-se do tradicional e projeta seu caminho rumo ao horizonte das inovações e do letramento ideológico, apontando para uma educação transdisciplinar, na perspectiva da teoria da complexidade e da ecoformação.

Os pressupostos de uma educação na transdisciplinaridade que identificamos na prática pedagógica da professora encontram ressonância na teoria da complexidade, sendo mesmo a transdisciplinaridade um dos seus princípios. Podemos, assim, concluir que existem indícios de uma educação transdisciplinar por parte da professora em estudo, uma vez que em suas aulas são ministrados conteúdos que, numa proposta disciplinar, seriam prontamente aceitos, pois não são apenas características da disciplina de Língua Portuguesa, mas que religa saberes interdisciplinarmente.

Nesse sentido, Suanno (2015, p. 116) nos informa que “[...] a transdisciplinaridade propõe um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que religue conhecimentos entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva multirreferencial e multidimensional”. Religar saberes, nessa perspectiva, pressupõe que o ensino “transgressor”, em algumas situações, da prática pedagógica da professora pesquisada, vai ao encontro do que Suanno (2015) estabelece como aspecto de uma educação transdisciplinar, isto é, uma educação pautada numa racionalidade aberta, questionadora da objetividade latente, do formalismo exagerado, da rigidez dos conceitos e da negação das subjetividades próprias do sujeito cognoscente.

Nesse sentido, Suanno (2015) identifica, nas instâncias de integração de uma educação transdisciplinar, o ato criativo que vai além das fronteiras disciplinares, quando a própria criação no ato de ensinar, de atitudes que transpassam ideologias e comportamentos; promovendo uma conexão entre imaginação, inteligência emocional, fruição estética, permitindo que, mediante as relações intersubjetivas, elevem-se a novos horizontes, plenos de sentido e sensibilidade, potencializando a percepção humana acima da realidade, favorecendo as configurações transdisciplinares que conectam razão e emoção no processo de ensinar e aprender.

Ademais, queremos destacar algumas categorias que foram assinaladas pelas populações professores gestores, alunos e pais com existência no contexto escolar de indícios criativos, corroborando positivamente para as potencialidades da professora pesquisada.

É a aparição da criatividade em nível teórico relacionado à consciência criativa, visão, missão, cultura e valor, relacionando o saber à consciência, reveladas através da Cultura inovadora, Criatividade como Valor, Visão Transdisciplinar e Valores Humanos. A Educação Adventista enfatiza e prevê o processo educativo de

forma integral e restauradora, incentivando a interação entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a razão e a emoção, o indivíduo e o coletivo, a causa e o efeito, pois tanto os educandos como os educadores ensinam e aprendem. Tudo isso não está apenas previsto no regimento interno, mas principalmente nas atitudes e na rotina escolar.

Destacamos evidências nos indicadores de Cultura inovadora e valores Humanos. No entanto, a Visão Transdisciplinar e a Criatividade como Valor são indicadores que precisam ser repensados, discutidos, entendidos e ampliados do ponto de vista do senso comum à luz da complexidade por toda comunidade escolar.

De acordo com as observações em todos os ambientes escolares, sala de aula, biblioteca, cantina e outros; toda a comunidade escolar preza por valores de boa convivência e respeito. Os professores reforçam as atitudes de amizade, disciplina, responsabilidade e prontos em servir o próximo entre eles mesmos, com os alunos e os demais colaboradores da escola.

Nessa perspectiva é importante ressaltar a cosmovisão cristã da proposta Educação Adventista, segundo seu Projeto Político Pedagógico, que vê:

**O HOMEM** como um ser único, digno e capaz. **A EDUCAÇÃO** como o desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades humanas, durante toda a existência possível. **A ESCOLA** como instituição social, possibilitando a construção do conhecimento como meio para o exercício da cidadania, norteado por valores edificantes.

Nesse sentido, os valores humanos fazem parte da rotina do Colégio Adventista de Araguaína tanto nas atividades pedagógicas e interpessoais marcadas e valorizadas pelo respeito, cuidado, e um forte senso de alteridade, convergindo e auxiliando os alunos a se perceberem como agentes de uma educação planetária, transdisciplinar e ecoformativa.

Vale ressaltar as evidências no nível Criatividade de Plano Estratégico e Ação através da categoria Avaliação Formadora e Transformadora.

De acordo com a previsão no Projeto Político Pedagógico da Escola Adventista, o processo de avaliação precisa alcançar, em qualquer modalidade, objetiva ou subjetiva, o exercício é:

- ❖ Estimular o estudo, a proteção e a conservação da natureza;

- ❖ Utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos no momento avaliativo;
- ❖ Incentivar a leitura prazerosa, oportunizando ao aluno atividades reflexivas;
- ❖ Oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da pesquisa e do pensamento reflexivo;
- ❖ Promover a autonomia e a autenticidade ancoradas nos valores humanos;
- ❖ Estabelecer sentido entre a teoria e prática.

De acordo com as observações nas reuniões de planejamento realizadas e em sala de aula, percebemos que os professores utilizam bem as propostas de avaliação e são planejadas de fato. Geralmente os professores diversificam na avaliação subjetiva, seguindo os critérios de avaliação já estabelecidos, como participação, envolvimento no projeto, criatividade, autonomia e reflexão. Tudo é bem esclarecido com o aluno e se há algum projeto envolvendo duas disciplinas, a avaliação pode ser única.

Constatamos, também, que a professora pesquisada no processo avaliativo trabalha levando em consideração o conhecimento da realidade do aluno e estimulando o crescimento e evolução nas mudanças através do ensino e aprendizagem; estimula o diálogo, a reflexão; motiva por uma interação afetiva e estimula uma corresponsabilidade com a preservação da relação pessoal, social e ambiental.

O calendário de provas nas semanas específicas é realizado com atenção e valorizado. Percebemos uma abertura por parte da escola em relação ao aluno ficar nervoso, inseguro no momento das provas teóricas, sendo encaminhados para sala da orientadora educacional. Vale ressaltar que a Escola Adventista conta com o Programa Adventista de Avaliação da Educação Básica (PAAEB), que tem como principal objetivo retratar a realidade do desempenho escolar da Rede Nacional das Escolas Adventistas, com base nos resultados obtidos, levantando dados que permitam a identificação dos pontos fortes e das oportunidades de aprimoramento da qualidade educacional.

A avaliação é realizada anualmente, em dia e horário unificados para toda Rede. Sua realização em anos consecutivos permite a comparação do desempenho

dos alunos e das mudanças ocorridas ao longo do tempo. A avaliação oferece um diagnóstico da realidade educacional da Rede, nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco na leitura e interpretação) e Matemática (foco na resolução de problemas). A avaliação abrange do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos e professores respondem a um questionário complementar utilizado para detectar fatores externos que pode influenciar no desempenho acadêmico.

Normalmente, em sala de aula, a avaliação dos alunos segue uma escala de zero a dez para expressar a quantidade de acertos e erros. A escala utilizada pela prova PAAEB é diferente. Os resultados são medidos na forma de uma média de proficiência, que também é conhecida como média de desempenho. Cada aluno tem sua nota ou proficiência calculada por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esse cálculo não está centrado na quantidade de acertos, mas no “peso” das questões acertadas. Dessa forma, é possível conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer em termos de habilidades.

Dessa forma, a escola investigada tem adotado um enfoque formativo e transformador, tomando em conta novas estratégias, olhares externos e melhoria no quesito de avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, potencializando todos os envolvidos.

Por fim, percebemos que os indicadores: Cultura Inovadora, Valores Humanos, Espírito Empreendedor, Professorado Criativo e Avaliação Formadora e Transformadora, destacam-se com mais evidência, no contexto escolar, tendo em vista os indícios criativos, corroborando, positivamente, para as potencialidades da professora pesquisada, em sua prática pedagógica.

## 5.7. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Concluimos esse capítulo que tratou de descrever, discutir e analisar dados da pesquisa em relação ao letramento e a prática pedagógica da professora participante. Ao longo do texto apresentamos as contribuições e os confrontos da escola criativa e da ecoformação para uma prática pedagógica transdisciplinar, considerando o letramento do professor de língua portuguesa. A seguir fazemos nossas considerações finais e inconclusivas da Tese.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

*Aprender é mudar posturas.  
Platão*

Para finalizar a escrita de nossa Tese “**Práticas de Letramento em Língua Portuguesa: Perspectivas de Criatividade no Ensino Fundamental**” apresentamos nossas considerações que, conforme anuncia o título, não são conclusivas, mas deixam questões em aberto, indicando caminhos a serem trilhados. Afinal, quando se trata de pesquisas científicas no âmbito da educação formal, não chegamos a conclusões absolutas, antes, nos retiramos de cena provisoriamente para avaliarmos nosso desempenho, fazendo um balanço acerca do que produzimos, exercitando nossa criticidade, para que o próximo trabalho preencha possíveis lacunas que persistem indelevelmente.

Em nossa trajetória durante o itinerário que nos conduziu até aqui, consultamos velhas e novas teorias, degustamos de epistemologias que nos levaram a empreender dados empíricos. Nossa caminhada nos levou de volta ao ponto de partida para alcançarmos outras sesmarias, rumo a uma escola que queremos seja criativa a partir das configurações transdisciplinares, da complexidade, do letramento e da ecoformação.

Nesse sentido, retomamos nosso objetivo principal, qual seja, “**Avaliar se a Prática Pedagógica de uma Professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta indícios de criatividade, considerando o arcabouço teórico da Escola Criativa, da Teoria da Complexidade, do Letramento e da Ecoformação, convergindo para Configurações Transdisciplinares.**” Especificamente buscamos, mediante a utilização de indicadores do questionário Vadecrie, evidenciar e avaliar características de uma Escola Criativa na percepção dos Gestores, Pais e Docentes de alunos da fase final do Ensino Fundamental do Colégio Adventista de Araguaína; Perceber e identificar práticas ecoformadoras nessa escola; Conhecer o perfil dos estudantes dos 6º ao 9º anos, identificando sua relação com a Escola Criativa.

No horizonte de nossas inquietações, também estava perceber as Práticas Pedagógicas e de Letramento da Professora de Língua Portuguesa dos 6º ao 9º anos do Colégio Adventista de Araguaína, identificando indícios de criatividade, a



partir da percepção da Professora e dos alunos; e, também, indícios criativos presentes na escola com a prática dos Novos Estudos do Letramento para uma prática pedagógica transdisciplinar desse professor. Para atingirmos estes objetivos, realizamos uma pesquisa quantiquantitativa mediante os procedimentos do Estudo de Caso.

Nesse sentido, as técnicas de observação e entrevista possibilitaram-nos o confronto dos dados apresentados nas tabelas e gráficos, referentes às dez categorias de investigação e Auto Percepção de criatividade da professora e por parte dos alunos, com o que constatamos no período de observações em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa. Em associação mobilizamos dados gerados em entrevistas concedidas por nossa professora pesquisada.

Entendemos que os múltiplos letramentos existentes na sociedade brasileira estão situados em contextos culturais e sociais específicos, que exercem influência sobre a configuração da forma e dos significados dos diversos textos. Entretanto, no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os textos, em média incidência, são tratados como produtos – desvinculados das práticas sociais – , a tipologia textual é então objetificada e os letramentos envolvidos distanciam-se dos seus usos concretos na sociedade, porque é um ensino que focaliza regras sobre a estrutura e a organização gramatical dos textos.

Para tanto, o propósito do ensino dos letramentos é capacitar os alunos à leitura dos sentidos dos textos nas práticas sociais, instrumentalizando-os para que participem de eventos e atividades que envolvam o uso de textos escritos e visuais.

Considerando a distribuição estabelecida pela professora para dia de gramática/leitura e interpretação/produção textual, durante as aulas observadas nesta pesquisa, percebemos nas aulas de gramática que as práticas de letramento são constituídas pelo ato de responder a questões do livro didático para interpretação e identificação da estrutura textual; resolução de exercícios gramaticais; realização de testes em que predominam questões para identificação de termos gramaticais; nestas aulas pouquíssima leitura e produção textual.

Essas são práticas de letramento que seguem uma tradição centralizada no ensino da gramática normativa e da estrutura textual. Baseiam-se na abordagem autônoma do letramento, ao focalizarem os aspectos estruturais e formais do letramento descontextualizado, e estabelecem a separação entre oralidade e escrita (Street, 1984, 1995).

Enquanto nas aulas de leitura/interpretação e produção textual observadas nas turmas, constatamos um processo de (re)significação dos conceitos de professor, de aluno e de conhecimento. A dicotomia professor/aluno, que põe de um lado o sujeito que ensina e, de outro, o sujeito que aprende, é desconstruída, apartada, em favor da inclusão do conhecimento entre ambos, agora sujeitos construtores de saberes. A professora, então, já não mais a dona do saber, é mediadora de conhecimento, instaurando, para isso um processo dialógico, com vista a conectar os saberes escolares às experiências, à realidade dos alunos.

Sabemos que nos eventos de letramento dos diferentes domínios sociais a linguagem oral, a escrita e a visual não se separam. Entretanto, foi significativo o predomínio da oralidade sobre a leitura e a escrita, na medida em que contribuiu para a professora se posicionar como mediadora na construção coletiva do conhecimento, exercitando leitura e escrita contextualizadas.

As práticas de letramento nas aulas observadas apresentaram um padrão cíclico, já tão naturalizado que a professora não percebe que tem potencialidades para transformar e inovar suas práticas docentes, principalmente nas aulas de novos conteúdos e gramática, criando eventos de letramento que se aproximem, em alguma medida, das práticas sociais que acontecem fora da escola, seja em casa, na rua, no comércio, nos locais de lazer, no setor residencial dos estudantes.

Embora a professora seja ciente de que o ensino dos letramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, deve se basear na concepção ideológica de letramento, associando-o a perspectivas teóricas da estrutura linguística ao contexto sócio-cultural, porque nessa materialidade textual que é capaz de adquirir significados nas práticas sociais, incluindo socialmente determinados grupos e excluindo outros.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas se coadunam com as práticas de letramento que, de acordo com Barton (2000), não se limitam a observações de comportamento, mas abarcam valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, que tanto podem ocorrer na sala de aula como na escola e seu entorno. Sendo assim, as práticas de letramento se constituem em processos sociais promotores de interações intersubjetivas e essas são incluídas em representações formais, que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

Há que se reconhecer que a reflexão sobre as práticas pedagógicas engendra representações sobre o que as pessoas fazem como sendo parte das suas práticas. Nas sociedades pós-modernas, a reflexividade é um aspecto fundamental da vida

social, porque os conhecimentos gerados sobre as práticas funcionam como suportes para a mudança.

A professora pesquisada ainda se desperta para o compromisso com a reflexão, a tomada de consciência, a iniciativa. O importante, a nosso ver, é que a sua prática vai, aos poucos, dialogando com os princípios do paradigma emergente, buscando uma visão sem fronteiras acerca do processo ensino-aprendizagem, aproximando sua prática de uma educação transdisciplinar. A prática pedagógica de nossa professora, acreditamos, move-se, ainda que timidamente no seu lócus de práxis, no sentido de dar respostas às demandas da escola do terceiro milênio.

Reportemo-nos, agora, ao cenário da escola pesquisada e nos remetemos ao princípio hologramático de Morin (2011), um dos princípios do pensamento complexo, que a escola nada mais é senão o conjunto das pessoas que a compõe. Aqui percebemos um contraponto ao modelo educacional do Paradigma Tradicional, ao estabelecer a indissociabilidade do universo, e propondo uma postura multirreferenciada, inter e transdisciplinar, tendo como alvo a construção do conhecimento de forma integral e humana, contrapondo-se à “causalidade linear”, percebendo os fenômenos educativos como uma totalidade orgânica e multifacetada. Segundo Morin (1997; 2001), a complexidade é o tecido, no sentido mesmo de tecer, fazer, criar eventos, ações, interações, determinações e acasos, instituindo uma visão do mundo como um fenômeno, revestindo-se inexoravelmente de inquietantes dúvidas, do inextricável, da incerteza, da ambiguidade e do caos.

A partir do que estabelece a RIEC e seu conceito de “Escolas Criativas” vistas como instituições educativas que vão além de onde estão transcendendo espaços e visões, o Colégio Adventista de Araguaína foi avaliado através da aplicação do instrumento VADECRIE pelos gestores, pais e professores, sendo o resultado demonstrado com indícios de criatividade nos dez parâmetros: Liderança estimuladora, Professor criativo, Cultura inovadora, Criatividade como valor, Espírito empreendedor, Visão transdisciplinar e transformadora, Currículo polivalente, Metodologia inovadora, Avaliação formadora e Valores humanos. Sendo assim, as categorias de análise foram sistemática e rigorosamente debatidas a partir do que revelou as respostas dos participantes e nesse momento, foram primordiais as contribuições teóricas de Suanno (2013).

No entanto, no alcance e busca dos objetivos desta pesquisa realizada no Colégio Adventista de Araguaína, tendo como participantes pais, alunos, professores

e gestores e a partir dos procedimentos e estratégias desenvolvidos, tais como, observações diretamente nas aulas de língua portuguesa, análise documental e participação em eventos escolares que envolveram toda a comunidade escolar, é possível afirmar que o Colégio Adventista de Araguaína pode ser considerado como sendo uma escola com indícios de se tornar criativa, porem revelando e apontando práticas educativas com potencialidades criativas presentes no cotidiano escolar.

Essa criatividade tem sido identificada a partir do olhar diferenciado e interligador, nas simples ações que se agregam à vida do aluno, além dos projetos em seu cotidiano educacional. São atitudes que visam ao bem do aluno e da equipe educativa como um todo, ao procurar desenvolver práticas que valorizam o ser, a vivência familiar, as relações pessoais e sociais, os conhecimentos científicos e os demais saberes, e o reconhecimento dos potenciais dos alunos, além das fraquezas, no sentido de potencializá-las e transformá-las em forças superadoras.

A escola pesquisada apresenta características marcantes no desenvolvimento da consciência individual e da consciência de integração do planeta terra. Desenvolve ações e atividades diariamente no sentido de formar valores e virtudes a serem vividos, construídos e experimentados pelos alunos. A educação adventista, nessa perspectiva, vê-se imbricada em características que apontam para uma Ecoformação, fundamentada na perspectiva transpessoal e cultural, estabelecendo conexões efetivamente cordiais e socializadoras de boas intenções e promovendo a construção de seres humanos mais bem estruturados emocionalmente, conscientes de sua cidadania e das necessidades de uma sociedade do século XXI.

Há uma busca e um discurso de uma nova forma de conceber o conhecimento no cenário escolar, busca-se, na prática pedagógica e nos projetos propostos, a superação do ensino linear, uma procura constante, em meio a situações complexas de um processo em geral fechado, que dita normas e regularidades de cima para baixo, que se configura em uma educação permeada por práticas conservadoras, em que há o compartilhar e o trabalho em equipe nas ações e não necessariamente nas decisões.

Vale ressaltar que há uma lacuna no indicador da liderança estimulante e compartilhada na escola pesquisada, em relação à direção e em seu esforço em prol de uma gestão participativa, dialógica e participativa; impedindo o potencial da cultura de participação colegiada e principalmente a liberdade e flexibilidade do docente em potencializar e gerir seu próprio plano de trabalho e ensino. Em alguns

momentos, a escola se posiciona como sendo uma organização burocraticamente fechada, principalmente nos planejamentos pedagógicos e na abertura de alguns temas a serem discutidos e ou trabalhados em sala de aula.

Isso repercute direta e responsivamente nas categorias Criatividade como Valor, Currículo Polivalente, Visão Transdisciplinar e nas Metodologias Inovadoras, comprometendo a mesma na verificação dos seus atributos em pelo menos seis, das dez categorias, como sugere o Vadecrie, e também na construção e desenvolvimento do conhecimento do aluno de forma significativa e relevante.

Um aspecto das potencialidades identificado na escola, durante as investigações, foi o envolvimento dos pais na vida escolar, podendo propiciar a participação efetiva na aprendizagem dos alunos e culminando positivamente nas relações afetivas escolar. Considerando também que por vezes, a participação dos pais requeria da escola, em algumas situações, a consolidação e permanência da mesma educação e escola que eles tiveram.

A Pedagogia da rede Adventista, desenvolvida no Colégio Adventista de Araguaína, prevê alguns indícios de criatividade e transdisciplinaridade em sua proposta pedagógica, principalmente na promoção de uma educação multidimensional, compreendendo o sujeito como um ser integral, possibilitando a autoformação, numa educação de virtudes e valores, com o objetivo de sua evolução consciente da vida individual e coletiva. Há previsão nos documentos da escola de uma educação transformadora e sensível, estabelecendo e construindo novos significados para o contexto histórico, social, ambiental e existencial para toda comunidade escolar.

Nesse sentido, esta previsão e orientação não alcançam a totalidade da instituição escolar em suas concepções, em seu projeto político pedagógico, seu planejamento, suas práticas docentes e gestão. Diante disso, as suas práticas educativas apresentam marcas e características de criatividade e potencialidades múltiplas capazes de percorrer a transição da própria criatividade, expandindo-se na conscientização e na busca do entendimento da visão complexa, transdisciplinar e ecoformadora na e para a escola, fortalecendo, assim, todo grandioso trabalho já realizado.

Com efeito, os resultados de nossa pesquisa, sustentados por Barton (2000) e Street (2013), revelaram que as práticas de letramento associadas às práticas pedagógicas, apresentam-se moldadas pelas normas sociais que regulam o uso e a

distribuição dos textos, prescrevendo sua escolha e regendo procedimentos, numa ação coordenada onde a pedagogia da professora é também moldada pelo letramento autônomo. Porém, e revisitando Barton (2000), podemos aferir que a pertinência e utilidade dessas práticas existem porque se efetivam nas relações interpessoais, em grupos ou comunidades, mas nunca individualmente. Isso porque a concepção de letramento como prática social, assim como ocorre com a prática pedagógica da professora estudada em nossa pesquisa, orienta eventos de letramento, isto é, atividades com funções cognitivas e sociais.

Entretanto, a prática pedagógica e de letramento da professora estudada, evidenciada quando assistimos a suas aulas, reforçada por conteúdos curriculares e uma didática que por vezes transita entre os modelos de letramento autônomo e ideológico, e ancorado por princípios éticos, morais e axiológicos, presentes também nos estatutos da escola, suas práticas na sala de aula com indícios de ser criativa na perspectiva de Saturnino de La Torre.

Criatividade da forma aqui vista, assumida, realizada e também reconhecida pelos seus alunos, não resultando apenas de uma inspiração, dom divino ou devaneio, ou ações extraordinárias, tal como pode concebê-la o senso comum. Pelo contrário, a criatividade tem emergência na simplicidade, tolerância, respeito e solidariedade do sujeito que *ensina* para com o sujeito que *aprende, ou seja*, uma nova postura do professor diante de si mesmo, do aluno e do conhecimento.

Dito isto, reafirmamos haver indícios de criatividade nas práticas educativas na atuação da professora de Língua Portuguesa, convergindo para a prática docente transdisciplinar, marcadas pela sua postura de envolvimento com a escola e alunos, respeito, solidariedade, incertezas, novas buscas e tentativas, e principalmente por ser consciente que a melhor educação e ensino de língua portuguesa são o reconhecimento do outro na sua totalidade que é, a um só tempo, individual, social e planetária na e para vida.

Afinal mais floresta, água limpa, solo fértil, comida sem agrotóxico, o respeito e a ética do ser humano, contribuem significativamente para a construção de uma vida saudável, e isso se aprende Colégio Adventista de Araguaína, nas aulas de Língua Portuguesa ministrada pela Professora Adriana. Assim como se aprendem que atitudes contrárias nos levam a padecer como nossas florestas, e nossas terras têm adoecido, colocando em risco não apenas a vida de nossa espécie, mas de toda a comunidade da vida no planeta terra.

É importante ressaltarmos que os Princípios da Teoria da Complexidade, reforçam as premissas em discussão, assim como os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, propostos pela UNESCO no relatório Dellors (1998), quais sejam: Aprender a Ser; Aprender a Fazer; Aprender a Conhecer e Aprender a Viver Juntos. São arcos de uma mesma epistemologia que agrega saberes e fazeres, os quais em justaposição convergem para as Configurações Transdisciplinares amplamente debatidas nessa Tese. Afinal a Transdisciplinaridade vista sob a perspectiva da Complexidade e da Ecoformação, adquire um status mais relevante no seio da Escola Criativa.

Não obstante, a frente teórica que sustenta a Escola Criativa converge para uma nova possibilidade do fazer educacional, a partir de olhares sensíveis em relação ao ensino e à aprendizagem, provendo novas e valorosas mudanças de atitudinais no que diz respeito à prática docente, assim como na aprendizagem de um inovador conhecimento desenvolvido pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes.

Nessa mesma direção, as teorias do Letramento e dos Novos Estudos do Letramento, sendo este indissociável daquele, tem sua contribuição ampliada na medida em que promove o domínio da leitura e a apropriação da escrita de forma mais eficiente. Ademais, favorece uma autonomia em relação à escrita, situar o entendimento das relações sociais da escrita, mesmo na realidade de uma prática pedagógica que favorece o letramento autônomo, é importante esclarecer que também é importante na promoção da formação do aprendiz de Língua Portuguesa.

Por conseguinte, os movimentos e questionamentos na realização da pesquisa partem da compreensão e do amadurecimento de que o olhar complexo revela as verdadeiras valorações do que já existe; desperta para a inexistência de certezas permanentes no contexto educativo em movimento, a sensação é muitas vezes todos estamos à deriva, ninguém sabe com certeza pontuar o certo ou errado; possibilita o entendimento e a visão ampla das perspectivas de desenvolvimento das práticas pedagógicas; e sinaliza o importante exercício de pensar e repensar as ações educacionais com a integração dos valores ambientais, além dos individuais e sociais. Sem essa compreensão, é vão se falar em educação dos cenários educativos do século XXI.

Entretanto, vale a pena ressaltar, que o VADECRIE, com o seu arcabouço teórico, é um extenso instrumento de pesquisa, gerando várias tabelas e gráficos,

requerendo um exaustivo trabalho e tempo para realização das análises dos dados após o período de observação na escola; e principalmente quando ele não é o único instrumento de sua pesquisa. O sentimento é de atenção e alerta aos nossos pares colegas e pesquisadores, mas a satisfação em realizá-lo é concomitante a todo período desse aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Porém, a última palavra é sempre a mais difícil, pois há sempre algo a ser dito, redito, desdito, e até mesmo contradito. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões sobre a prática pedagógica do professor de língua portuguesa voltado para as práticas sociais, no contexto das escolas que querem reconhecer e encontrar suas potencialidades e características criativas, expandindo-se para o entendimento de suas realidades e traçarem suas concretas possibilidades de serem complexas e transdisciplinares.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. E. Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. **Revista Cocar**, Belém, v.3, n.6, p.19-30, jul./dez. 2009.

ALMEIDA, SEVERINA ALVES DE. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinajé**. Tese de Doutorado. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2015. 358 p.

ALMEIDA, Severina Aves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé em Perspectiva**. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-set-2015. Pp. 825-846.

ALMEIDA, Severina Aves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de; ARAÚJO, Ana Cristina. Educação Escolar Indígena e Cultura na sociedade Apinajé: aspectos de uma subjetividade negada. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. / CALDAS, Raimunda Benedita Cristina / ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. Almeida, Severina Alves de. (Orgs.). **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Damaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5).

ARAGUAÍNA. Colégio Adventista de Araguaína. 2015.

ARRUDA, Tatiana Santos; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A criatividade no trabalho pedagógico do professor: um estudo de caso no ensino fundamental, In: Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (7. : 2015 : Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2. : 2015 : Goiânia, GO) **Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas**, 03, 04 e 05 de setembro de 2015 / Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). [et al.]. – Goiânia: Editora UFG, 2016.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et. all. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. 2013. Disponível: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf). Acesso: 06-fev=2016.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Thierry Augusto Ferreira; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Indícios de criatividade e inovação no processo de ensino aprendizagem na Escola Letras de Alfenim**. In Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, 03, 04 e 05 de setembro de 2015/Goiânia.p.773-782.

BARROS, Tatiane da Costa; PINHO, Maria José de. Práticas pedagógicas com indícios de criatividade: um olhar no ciclo de alfabetização. In **Fórum Internacional de Inovação e Criatividade** (7: 2015 : Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2. : 2015 : Goiânia, GO) Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, 03, 04 e 05 de setembro de 2015 / Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). [et al.]. – Goiânia : Editora UFG, 2016.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, Grã-Bretanha; Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BOGDAN, R. e BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BÖHM, D. **Sobre el dialogo**. Barcelona: Kairós, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008. 135p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO M. S. Critérios para delimitação do tema. Disponível: <http://metodologiadapesquisa.blogspot.com.br/2008/10/delimitao-do-tema.html>. 2001. Acesso em: 02-jul-2017.

CAVALCANTI, Marilda C Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: Implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. 2009. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.17, n.32, p.45-68,

CLARKE. M. Formulating the problem. Cochrane Reviewers' Handbook 4.1 [updated June 2001]; Section 4. In: **Review Manager** (RevMan) [Computer program]. Version 4.1. Oxford, England: The Cochrane Collaboration, 2001. Oxman AD, editors. Disponível em: <http://www.cochrane.dk/cochrane/handbook/handbook.htm>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A grammar of multimodality**. International Journal of Learning, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação**. Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título Ethnographic Description no Sociolinguistics – Na International Handbook of the Science of Language and Society, e editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheier, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11.ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FRAGOSO, Tiago de Oliveira. Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas**, Ano 1, N. 1, p. 109-124, março/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35ª ed. 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3ª edição. Coleção questões da nossa época; v, 23. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARBELINI, Danilo José; CELORIO, José Aparecido. **Ecoformação E Sustentabilidade Planetária: Desafios Para A Educação Do Século XXI**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional de Cianorte, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. 2012.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Material disponível em Power Point**. 2016. <http://www.abpppara.com.br>. Acesso: 28-mar-2016.

GRANADA, Rosemeire et. all. **A universidade e os desafios da formação docente em uma era de supercomplexidade**. Revista Entretextos, Londrina, v.13, n° 02, p. 87-107, jul./dez. 2013.

GEE, James Paul. **Orality and literacy**: From the savage Mind to Ways with Words. In. Tesol Quartely, 20. 1991. Pp. 719-746.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo:Atlas, 2006.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

IANNI, Octávio. Globalização e Transculturação. **Revista de Ciências Humanas 1**. Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170. 1996.

JOÃO, J. S.; BRITO, T. A. **Uma nova proposta educacional**: contribuições do pensamento ecossistêmico;2004.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 19 maio. 2017.

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: Kleiman, A. B. e Matencio, M.L.M. (orgs.) Letramento e Formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2008.

LIMA, R. S. ET ALL. **O Estudo de Caso como Método de Pesquisa**. 2012. Disponível, <http://www.rbconline.org.br/artigo/o-estudo-de-caso-como-modalidade-de-pesquisa/>. Acesso em: 04-jul-2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? IN: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo. Cortez,

2009. LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2010.

LURIA, A. R. **Cognitive Development**. Its Cultural and Social Foundations. Cambridge, MA: H.U.P. 1976.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Antônio Carlos Soares. **Caos, complexidade e Lingüística Aplicada**: diálogos transdisciplinares. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, 2016.

MARTINS, M. A. **Transdisciplinaridade**: discurso ou realidade? 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia Martucci. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Psicologia Escolar e Educacional**: compromissos com a educação brasileira. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009. 169-177. 2009.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. A Teoria da Subjetividade: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: Fernando González Rey (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2008.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia Escolar**: ética e competências na formação profissional (pp. 105-124). Campinas, SP. 2003.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. De máquinas e seres vivos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORAES, M. C. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.14, nº 23, p. 181-2002, jan-jun., 2005.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Papirus, 2008.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de et al. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. pp. 11-20.

MORIN, Edgar. **Método 4**. As ideias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina

MORIN, Edgar. La via: para el futuro de la humanidad. Barcelona-España: Paidós: 2011.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: [www.unb.br](http://www.unb.br). Acesso: 06-set-2016.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr. June, 2013.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. A Criatividade Infantil na Perspectiva de Lev Vigotski.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educ. Pesquisa**. São Paulo. Ahead of print, abr. 2015. Disponível: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 12-jun-2017.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. Da grade à teia curricular: por um conhecimento transdisciplinar. In: Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre. (Org.). **Transdisciplinaridade e Eco-formação**: um novo olhar sobre educação. São Paulo: Triom (2016). Disponível: <https://transdisciplinaridade.wordpress.com/category/atividades-transdisciplinares>. Acesso: 02-abr-2016.

NAVARRA, J. M.. In: TORRE, S. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 235-260.

NEUBAUER FILHO, A. N. **Leitura e a Escrita Como Forma De Desenvolvimento**. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: 02-jul-2017.

NICOLESCU, Basarab. **Tempo em ciências**. França, Paris: Edições Harmattan, 1997.

NICOLESCU, B. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 1999.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

NICOLESCU, B. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **Definition of transdisciplinarity**. 2003. Disponível em: <<http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5/24/>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia I Campinas I 29(4) I 541-552 I outubro - dezembro 2012**.

PEIXOTO, Paulo de Tarso de Castro. **Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana**: Composições da diversidade para a produção do transconhecimento. Macaé (RJ): Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora: Visões nº. 7, 2009. p.58.

PINHO, Edna Maria Cruz. **Escola Criativa no Tocantins**: Um Estímulo a Religação dos Saberes. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José de Pinho. 2015.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções / Olzeni Costa Ribeiro; Maria Cândida Moraes – Brasília: Liber Livro, 2014. 312 p.

ROITBERG, Nicole. Ecoformação: Um Caminho Necessário Para a Cidadania Planetária. Disponível: <http://www.revistamissoes.org.br/2010//ecoformacao-um-caminho-necessario-para-a-cidadania-planetaria>. Acesso em: 02-jul-2017.

ROITBERG, Nicole. Ecoformação: **Por uma a Cidadania Planetária**. Disponível: <http://www.revistamissoes.org.br/2010//ecoformacao-um-caminho-necessario-para-a-cidadania-planetaria>. Acesso em: 02-jul-2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SANTANA, R. V. O Transpessoal e o Transcultural. Disponível: <https://www.google.com.br/#q=SANTANA+TRANSPESSOAL>. 2016. Acesso em : 02-jul-2017.

SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Editora UFPR.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil, **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 19-jan-2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.

SOARES, L. M. et. all. **Análise de Conteúdo numa Abordagem Interdisciplinar**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, outubro/dezembro, 2011.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Letramento (s) na Licenciatura em Educação do Campo**: da realidade do campo à universidade. No prelo. 2013.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero Discursivo Mediacional**: Uma Pesquisa na Perspectiva Etnográfica. Universidade de Brasília, 2006, 257p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível: [www.unb.br](http://www.unb.br). Acesso: 05-set-2015. 12:10h.

SOUZA, Regiane de; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Rede Internacional de Escolas Criativas: Contribuições na Formação de Professores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 13, Enero, 2015, pp. 117-134.



STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento. King's College London – UK. Tradução de Marcos Bagno. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**. Disponível: [www.revistas.usp.br/flp/article](http://www.revistas.usp.br/flp/article). 2007. Acesso: 05-set-2015. 11:37.h.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education, Vol.5 (2)**.2003.Disponível:[www.tc.columbia.edu](http://www.tc.columbia.edu). Acesso: 11-jan-2011.

STREET B.Social Literacies:critical approaches to literacy in development,ethnography and education.London and Neu York:Longman,1995.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, MA: C.U.P. 1984.

SUANNO, J. H. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 297 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013b.

SUANNO Marilza Vanessa Rosa et alii. Escolas, práticas educativas e projetos pedagógicos: pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas. **Polyphonia**, v. 26/2, jul./dez. 2013. Disponível:[www.revistas.ufg.br/sv/articles](http://www.revistas.ufg.br/sv/articles). Acesso: 18-mar-2016.

SUANNO Marilza Vanessa Rosa et alii. Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (7: 2015: Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2: 2015: Goiânia, GO) **Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas**, 03, 04 e 05 de setembro de 2015/Goiânia.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica –importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí (RS), ano 1, n. 2, p. 177-201, jul./ago., 2003.

TORRE, Saturnino de La. Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (7: 2015: Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2: 2015: Goiânia, GO). **Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II**

**Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas**, 03, 04 e 05 de setembro de 2015/Goiânia.

TORRE, Saturnino de La. **Instituciones Educativas Creativa**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325, Vol. 14, Nº 40, 2012, págs. 19-28. Barcelona, Espanha: Editora Circulo Rojo, 2012.

TORRE, Saturnino de La. O poder da palavra. Significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. Em S. Torre, M. A. Pujol e M. C. Moraes. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. (pp. 113-142). São Paulo: Triom. 2008.

TORRE, Saturnino de la. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

TORRE, Saturnino de La. **Aprender Com os Erros** -o Erro Como Estratégia de Mudança. São Paulo: Artmed, São Paulo: 2007.

TORRE, Saturnino de La. Dialogando Com a Criatividade. Dialogando Com a Criatividade. Editora Madras, 2005.

TORRE, Saturnino e ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. In: TORRE, Saturnino e ZWIEREWICZ, Marlene (coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WEIL, P. **Rumo à nova Transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 2001.

YIN, R. Case study research: design and methods. London: Sage, 2001.

ZWIEREWICZ, Marlene; CRUZ, Roberto Moraes. El trabajo docente y la educación intercultural en entornos virtuales de aprendizaje. In: **Jornadas Estatales Y Andaluzas De Intervención Socioeducativa E Intercultural**, 1., 2., 2006, Huelva. **Anais...** Huelva: ACCEM, 2008. p. 493-504.

ZWIEREWICZ, Marlene & TORRE, Saturnino de la (Orgs.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS**



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisador Responsável:** Denyse Mota da Silva  
**Endereço:** Rua Judith Pinheiro Q-42; Lt-60 B.Jardim das Palmeiras  
**CEP:** 77817-250 – Araguaína-TO  
**Fone:** (63)3414-4625 / 92228547  
**E-mail:** denysemota@hotmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Neste estudo pretendemos Investigar a relação do ensino dos gêneros textuais com as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, observando as vantagens da apropriação da escrita nos diversos domínios sociais e considerando aspectos de criatividade e inovação na escola. O motivo que nos leva a estudar o Gênero Textual e a Prática de Letramento está preconizado nos PCNLP, garantindo ao aluno o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, sendo condições de possibilidade de plena participação social. A pesquisa se desenvolverá em momentos distintos e contemplam: Estudos Teóricos e Pesquisas Qualitativa, Documental e Exploratória. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Assim como todos os riscos e desconfortos gerados pelas arguições escritas e faladas serão minimizadas pelo tempo e atividades, preservando sua

rotina em sala de aula. A sua participação acarretará em ampliação e fortalecimento do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Araguaína, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP/UFT – Comitê de Ética em Pesquisa Humanas da Universidade Federal do Tocantins, situado na 109 Norte, Avenida NS 15, S/N ALCNO 14 Bloco 03 Sala 15-Plano Diretor Sul .Palmas-TO - CEP 77001-090 Fone Geral: (0xx63) 3232-8023 E-mail: [cep\\_uft@mail.uft.edu.br](mailto:cep_uft@mail.uft.edu.br).

## APÊNDICE B



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS**



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

#### **1-Descrição do espaço**

1.1. organização e características da sala.

#### **2-Descrição dos sujeitos**

2.2. Vestimentas (professora, alunos), sexo e quantidade de alunos.

#### **3-Relatório da ação**

3.1. recepção dos alunos (chegada dos alunos e da professora)

3.2. introdução à atividade (como a professora inicia suas atividades)

3.4. intervenção da professora (condução das atividades)

3.5. relação professora (aproximação e inferências)

**4-Comentário da observadora (registro de sentimentos não orais, observações para futuras sugestões).**

#### **5-Observações diversas**

**DESCRIÇÃO DAS TURMAS**

Curso:	Curso:
Coordenador:	Coordenador:
Professor:	Professor:
Turma:	Turma:
Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Matriculados:
Nº de Alunos Desistente:	Nº de Alunos Desistente:
Servidor Público: ( ) SIM ( ) NÃO	Servidor Público: ( ) SIM ( ) NÃO
Função: _____	Função: _____
OBSERVAÇÃO:	OBSERVAÇÃO:

## APÊNDICE C



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 01 REFLEXÃO: PRÁTICA DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA/ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA- DOCENTE RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA

Araguaína-TO, 19 de fevereiro de 2015.

Sras. Professoras(as), do Colégio Adventista de Araguaína  
Olá,

Meu nome é Denyse Mota da Silva, pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, e venho apresentar, mediante autorização da escola, este instrumento de levantamento de dados da minha pesquisa de doutorado em Letras que tem como título ‘Escola Criativa e Ecoformação : Perspectivas de Criatividade e Inovação no Ensino Fundamental’, orientado pela prof<sup>a</sup>. Dra. Maria José de Pinho, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT/ARAGUAÍNA-TO.

Tenho como objeto de pesquisa o Colégio Adventista de Araguaína.

O objetivo deste questionário é compreender suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa no E.F..

Aproveito a oportunidade para informá-los que, de acordo com as normas do código de ética em pesquisas acadêmicas, o anonimato será garantido.

Desde já, meus sinceros agradecimentos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Att.

Prof<sup>a</sup>. Ma. Denyse Mota da Silva  
[denysemota@hotmail.com](mailto:denysemota@hotmail.com)  
(63) 9227-1695

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_



## ROTEIRO DA ENTREVISTA

### 01-Identificação:

Qual a sua idade?	
Qual o seu estado civil?	
Possui filho, quantos?	

### 02-Experiência profissional:

Há quanto tempo trabalha?	
Quanto tempo como professor (a)?	
Como ingressou na carreira de professor (a)?	
Sempre trabalhou em Instituição Pública?	
Como ingressou no ensino público?	
Há quanto tempo trabalha no CEGD?	
Como ocorreu sua lotação na CEGD?	
Quantos horários de trabalho você tem nessa instituição?	
Você exerce outra função além de professora? Qual?	

### 03- Formação:

<p>Descreva sua formação:</p>	
-------------------------------	--

**04- Prática Docente:**

1) Quais as disciplinas que você ministra atualmente?

---

---

2) Para você, qual a importância e os desafios do ensino de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Quais atividades realizam para relacionar a leitura e a escrita com a gramática?

---

---

---

---

---

---

---

4) O que você pensa sobre a concepção dos gêneros textuais e os letramentos?

---

---

---

---

---

---

---

5) Há alguma relevância dos gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?

---

---

---

---





FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

**ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA 02 - REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO COM TEXTOS E GÊNEROS DO LIVRO DIDÁTICO - DOCENTE RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA**

Araguaína-TO, 19 de fevereiro de 2015.

Sras. Professoras, do Colégio Adventista de Araguaína

Olá,

Meu nome é Denyse Mota da Silva, pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, e venho apresentar, mediante autorização da escola, este instrumento de levantamento de dados da minha pesquisa de doutorado em Letras que tem como título ‘Escola Criativa e Ecoformação : Perspectivas de Criatividade e Inovação no Ensino Fundamental’, orientado pela prof<sup>a</sup>. Dra. Maria José de Pinho, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT/ARAGUAÍNA-TO.

Aproveito a oportunidade para informá-los que, de acordo com as normas do código de ética em pesquisas acadêmicas, o anonimato será garantido.

Desde já, meus sinceros agradecimentos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Att.

Prof<sup>a</sup>. Ma. Denyse Mota da Silva  
[denysemota@hotmail.com](mailto:denysemota@hotmail.com)  
(63) 9227-1695

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Série: 6º ao 9º Anos

Data: Fev/Nov/2015

Horário: 07:00 as 11:50

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_



### APÊNDICE D



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS**



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

### FALAS DOS ALUNOS (PERCEPÇÃO DA ESCOLA COM CARACTERÍSTICAS CRIATIVAS)

1. Vocês gostam de estudar aqui no Colégio Adventista? Por quê?

---

---

---

2. O que o colégio faz que você mais gosta?

---

---

---

3. O que essa escola tem de diferente das outras escolas?

---

---

---

4. Vocês praticam lá fora da escola as coisas que vocês aprendem aqui dentro da escola?

---

---

---

---

5. O que vocês aprendem em relação ao meio ambiente na escola? Expliquem?

---

---

---

6. Elabore uma frase que demonstre seu sentimento sobre a Escola Adventista:

---

---

---

**ANEXOS**

## ANEXO A



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

**PARÂMETROS E INDICADORES PARA VALORAR O DESENVOLVIMENTO  
CRIATIVO DE INSTITUIÇÕES CRIATIVAS**

Indicadores	Descrição de indicadores ou evidências
<b>1. Liderança estimulante e criativa</b>	Equipe diretora demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação. Liderança comprometida e compartilhada, impulsiona e facilita os projetos inovadores e criativos. Pensa a escola ou centro educacional como uma organização viva capaz de gerar cultura própria, de crescer de dentro para fora. Promove a formação docente.
<b>2. Professorado criativo</b>	Com espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora. Pensando a formação em termos de competências para a vida. Clima de colaboração entre a direção e a equipe docente. Aprende com os erros e utiliza estratégias criativas. Possui interesse e participa em programas de formação continuada.
<b>3. Cultura inovadora</b>	Desenvolve uma cultura inovadora e empreendedora que a caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos. Possui uma trajetória inovadora. Há coerência entre as atividades educativas e o projeto de escola, pertinência com o marco administrativo e as demandas comunitárias e sociais.
<b>4. Criatividade como valor</b>	A criatividade é considerada como conceito e valor explícito e é reconhecido no projeto educativo e curricular do centro educacional. Forma parte da filosofia da escola em suas diversas manifestações.
<b>5. Espírito empreendedor</b>	A equipe possui espírito criativo. Existe uma consciência e atitude em relação à direção e equipe docente, respeitando a educação e a criatividade como transformação pessoal e social. Existe consenso a respeito da escola como célula social geradora de mudança para melhorar, desenvolvendo um espírito empreendedor e transformador nos docentes e estudantes.
<b>6. Visão transdisciplinar E transformadora</b>	Irradia uma visão integradora da formação, relacionando o indivíduo à sociedade e à natureza. Preocupa-se com o desenvolvimento de uma educação desde a vida e para a vida. Integra pensamento, emoção e ação. Se interessa por saberes que estão entre e além do conhecimento acadêmico e científico.
<b>7. Currículo polivalente</b>	Currículo ou programa de formação polivalente, aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado em capacidades e metas mais do que em conteúdos acadêmicos. Trabalha os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos, cenários, situações, simulações.
<b>8. Metodologia inovadora</b>	Tanto a metodologia como as estratégias utilizadas são flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinâmicas, centradas nos discentes ou agentes. Procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras. Fazem uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos, virtuais.
<b>9. Avaliação formadora e transformadora</b>	Utiliza um sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, discentes e de potencial humano e materiais. Adota um enfoque formativo e transformador. Coerente com objetivos e metodologia, tem em conta as mudanças, avanços, qualidade e melhora, tanto nas aprendizagens como nos demais elementos. Se vale de observação nos processos e utiliza uma variedade de instrumentos e estratégias.
<b>10. Valores humanos, sociais e ambientais.</b>	Consciência e importância atribuída aos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos. Trabalham valores socio-afetivos, meio-ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, dos direitos e deveres como cidadãos.











94. Solidariedade, colaboração, ajuda, trabalho em equipe e harmonia são parte dos conteúdos.										
95. Há a promoção de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade com os alunos.										
96. A escola auxilia o aluno a reconhecer-se como ser pessoal, social e organizativo.										
97. A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetivo-social e a ampliação da consciência dos alunos.										
98. A escola oferece a inclusão social e as necessidades educativas especiais em sua prática pedagógica.										
99. São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária em todas as suas facetas.										
100. A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola.										
<b>ITENS</b>										

**Referência:** SUANNO, João Henrique. Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras. 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, 2013.

## ANEXO C



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

**QUESTIONÁRIO DE AUTOPERCEPÇÃO COMO DOCENTE CRIATIVO  
(VADECRIE) Autor: Dr. Saturnino De la Torre adaptado de Dr. João Henrique Suanno**

O presente questionário pretende facilitar a tomada de consciência e a autoavaliação da criatividade docente. Para tanto, solicita-se que você registre a percepção sobre sua própria atuação e suas crenças por meio da seguinte escala:

É habitual (**A**); Frequentemente (**B**); Ocasionalmente (**C**); Nunca ou quase nunca (**D**)

Procure não ser levado pelo desejável. Seja realista e sincero, possibilitando oportunidades para melhorar.

Valora com sinceridade tuas atividades, atuações e autopercepções no ensino	Escala			
	A	B	C	D
1. Acredito em meu papel com formador de pessoas.				
2. Procuo saber o que os alunos pensam, sentem, suas preocupações, gostos, aspirações e valores.				
3. Consigo entusiasmar os estudantes em projetos que vão mais adiante das atividades de sala de aula.				
4. Amplio a consciência dos alunos para as relações com os outros, com a natureza, com o planeta.				
5. Acredito que a educação tem uma função transformadora de pessoas e da sociedade.				
6. Consigo que os alunos tenham a impressão que o tempo de aula passa rapidamente.				
7. Conecto o ensino com a vida, com os problemas e com a realidade.				
8. Busco e valorizo o novo, o diferente e o engenhoso. Invento, constrói e indaga com atitude inovadora.				
9. Faço pensar, sentir e atuar e em busca de uma formação como aluno e cidadão.				
10. Ajudo o aluno a desenvolver a consciência de valores ambientais como o uso sustentável dos recursos naturais na vida pessoal de cada um.				
11. Tento desenvolver as capacidades e atitudes dos alunos mais que os conteúdos.				
12. Tenho a facilidade de dialogar e entusiasmar os alunos, envolvendo-os nas atividades propostas.				
13. Considero os problemas como uma fonte de aprendizagem.				
14. Busco e valorizo o novo, o diferente e o engenhoso.				
15. Tenho a convicção que a educação é a alavanca para transformar a sociedade.				

16. Reconheço o potencial de cada aluno, acreditando neles e estimulando-os.				
17. Dou sentido ao que ocorre na aula conectando com a disciplina lecionada.				
18. Diálogo com os alunos acerca do cotidiano e reflete, tirando conclusões acerca do que passa.				
19. Utilizo habitualmente o impacto, a surpresa e as perguntas estimulantes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.				
20. Transmito vitalidade e otimismo e, se algo não sai bem, busca o seu lado positivo.				
21. Considero-me uma pessoa original e criativa.				
22. Promovo uma aprendizagem integrada com os sentidos, emoções diferentes linguagens.				
23. Converso com os alunos acerca da consciência dos valores pessoais como autonomia, o esforço na busca dos objetivos propostos a si mesmo, além da relação amor e amizade.				
24. Utilizo o reconhecimento das potencialidades de cada aluno como estímulo para que possam aprender por si mesmos.				
25. Demonstro ser consciente de que meu papel como educador vai além do currículo.				
26. Transformo o problema em oportunidades e visa sempre melhorar.				
27. Sei me fazer entender.				
28. Promovo que o aluno aprenda por si só, por descoberta, usando da sua autonomia.				
29. Procuro ajudar o aluno à despertar a consciência social e ética como a colaboração, respeito, integração e diálogo.				
30. Invento, construo e indago com atitude inovadora.				

**Fonte:** TORRE (2012c) e SUANNO (2013). Adaptado por Denyse Mota da Silva

## ANEXO D



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura  
Campus Universitário de Araguaína

**QUESTIONÁRIO DE AUTOPERCEÇÃO COMO DOCENTE CRIATIVO  
(VADECRIE) Autor: Dr. Saturnino De la Torre adaptado de Dr. João Henrique Suanno**

**Percepção criativa docente**

Valora com sinceridade suas atividades, atuações e autopercepções no ensino.	Escala			
	A	B	C	D
1. A Professora desempenha um papel de ser uma formadora de pessoas.				
2. A Professora procura saber o que você pensa, sente, suas preocupações, gostos, aspirações e valores.				
3. A Professora motiva você nas atividades além da sala de aula.				
4. A Professora motiva a conscientização dos alunos para as relações com os outros, com a natureza, com o planeta.				
5. A Professora acredita que a educação tem uma função importante para as pessoas e sociedade.				
6. As aulas de língua portuguesa passam rapidamente.				
7. A Professora conecta o ensino com a vida, com os problemas e com a realidade.				
8. A Professora busca atividades diferentes e valoriza coisas novas.				
9. A Professora faz você pensar, sentir e atuar e em busca de uma formação como aluno e cidadão.				
10. A Professora ajuda você a desenvolver a consciência de valores ambientais como o uso sustentável dos recursos naturais na vida pessoal de cada um.				
11. A Professora ensina além dos conteúdos dos livros.				
12. A Professora é animada com as atividades da sala de aula.				
13. A Professora considera os problemas como uma fonte de aprendizagem.				
14. A Professora busca e valoriza o novo e o diferente.				
15. A Professora acredita que a educação é importante para transformar a sociedade.				
16. A Professora reconhece suas qualidades e potencialidades e motiva você sempre.				
17. A Professora relaciona o conteúdo da disciplina com a aula e exemplos da vida.				
18. A Professora conversa com os alunos do cotidiano e reflete, tirando conclusões acerca do que passa.				
19. A Professora usa a surpresa e as perguntas estimulantes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.				
20. A Professora transmite vitalidade e otimismo e, se algo não sai bem, busca o seu lado positivo.				



21. A Professora é uma pessoa original e criativa.				
22. A Professora ensina integrando com os sentidos, emoções e diferentes linguagens.				
23. A Professora conversa com os alunos acerca da consciência dos valores pessoais como autonomia, o esforço na busca dos objetivos propostos a si mesmo, além da relação amor e amizade.				
24. A Professora utiliza o reconhecimento das potencialidades de cada aluno como estímulo para que possam aprender por si mesmos.				
25. A Professora é só professora ou vai além disto.				
26. A Professora resolve os problemas na sala de aula tentando melhorar.				
27. A Professora quando fala você entende.				
28. A professora motiva você aprender descobrindo as coisas por você mesmo, usando suas descobertas.				
29. A Professora procura ajudar você a despertar a consciência social e ética como a colaboração, respeito, integração e diálogo.				
30. A Professora inventa, constrói e questiona com atitudes de inovadoras.				

Fonte: TORRE (2012c) e SUANNO (2013). Adaptado por Denyse Mota da Silva