

SÔNIA APARECIDA FESTA SIGRIST

**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
ATUANTES NO PROJETO “ENSINAR E APRENDER –
CORRIGINDO FLUXOS”:** um olhar para escritas criativas

PUC-CAMPINAS

2007

SÔNIA APARECIDA FESTA SIGRIST

**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
ATUANTES NO PROJETO “*ENSINAR E APRENDER –
CORRIGINDO FLUXOS*”: um olhar para escritas criativas**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo

PUC-CAMPINAS

2007

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

[t370.71 Sigris, Sônia Aparecida Festa.](#)

S578c Capacitação de professores de português atuantes no projeto Ensinar e Aprender - Corrigindo Fluxos: um olhar para escritas criativas / Sônia Aparecida Festa Sigris. - Campinas: PUC-Campinas, 2007. 138p.

Orientadora: Elisabeth Adorno de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Educação permanente. 4. Prática de Ensino. 5. Leitura - Estudo e ensino I. Araújo, Elisabeth Adorno de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Autor: SIGRIST, Sônia Aparecida Festa.

Título: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS ATUANTES NO PROJETO "ENSINAR E APRENDER - CORRIGINDO FLUXOS": UM OLHAR PARA ESCRITAS CRIATIVAS.


Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 31/05/2007.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo



Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu



Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho



Aos meus filhos: Carolina e Gabriel.

Ao meu companheiro: Marcelo

AGRADECIMENTOS

Este trabalho me fez descobrir, redescobrir e pensar muito nas pessoas da minha vida, na minha história. Peço licença e paciência ao leitor por tantas explicitações, mas não poderia deixar de fazê-lo.

A Deus e Santa Rita de Cássia, que protegem a mim, à minha família e meus filhos, sempre.

Aos meus pais, pela vida... à minha mãe, pelo exemplo de mulher, pela ajuda incansável, pelo ombro sempre disponível...

À Márcia, minha irmã, por estar e participar bem de pertinho da minha vida, sempre, vibrando a cada conquista, pela intensidade de amor que oferece a mim e aos meus filhos.

Ao Marcelo, pelos momentos de paciência, pelo vínculo que nos une. Por nossos filhos.

À minha Carolina, minha filha, minha essência, minha princesa, a primeira razão da minha luta e caminhada. Por sua participação intensa na minha vida, pela vibração que temos uma com a outra.

Ao meu Gabriel, que se fez meu filho, por amá-lo tanto, por dar-me a alegria de ser mãe novamente, pela vibração, pela inteligência, pela energia ... ufa!!! A minha segunda razão da caminhada.

À Gabriela, minha filha que se foi ... queria você aqui!!!

À vó Maria, por toda a ajuda e por ouvir-me.

À professora doutora Elizabeth Adorno Araújo, por acreditar no meu trabalho, por ouvir-me, pelas reflexões conjuntas, compromisso e carinho na construção desta pesquisa.

Ao meu grande mestre professor doutor Antônio Suárez Abreu, que acreditou num pequeno trabalho realizado em 2002, na especialização em Análise do Discurso, realizado na PUC-Campinas, e me motivou a fazer o programa de Mestrado, meu grande sonho.

A professora doutora Maria Eugênia, membro da banca, por suas grandes contribuições.

À professora Graciema, pela sabedoria que contagia.

Ao professor Jairo, pela presença, sempre.

Ao professor doutor Newton César Balzan, pelas leituras críticas e estímulos que muito me ajudaram na auto-estima.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Programa Bolsa Mestrado, oportunizando o meu trabalho na Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP.

Aos professores do projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos*, pela colaboração, respondendo aos questionários. Sem eles, este trabalho não aconteceria. Grandes atores.

Aos meus colegas João, Mário, Clara, Silvana, Célia, Eva, Ignez, Maria Inês e Cristine, da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino – Região Sumaré-SP, pela oportunidade de novos conhecimentos, pela amizade.

À Patrícia – Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Língua Portuguesa – pela dedicação e competência na elaboração, aplicação e orientação dos projetos nas capacitações, oportunizando, assim, a minha pesquisa.

À Lúcia – setor planejamento – por disponibilizar dados quantitativos importantes para esta pesquisa.

Ao Yoshio – por socializar dados históricos pedagógicos importantes para entendimento do projeto.

À Carla e Fernanda: amigas do Programa Bolsa Mestrado, pelas descobertas, alegrias, trocas e angústias vividas juntas.

À Karin, pela energia de toda uma família amiga.

À Jane, minha amiga distante.

A todos que amo!

Se escrevo é primeiro porque amo os homens. Tudo vem disso pra mim. Amo e por isso é que sinto vontade de escrever, me importo com os problemas deles e necessidades. Depois escrevo por necessidade pessoal. Tenho de escrever e escrevo. Mas mesmo isto psicologicamente ainda pode ser reduzido a um fenômeno de amor, porque ninguém escreve para si a não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar.

Mário de Andrade

Era uma vez...

Uma rainha que vivia em um grande castelo.

Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho:

- Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

- Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros.

Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

- Como assim?

- Veja bem, respondeu o espelho. – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados.

E continuou o espelho:

- Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que bases devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos seus conselheiros, acho ainda que minha rainha terá o primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho: - Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente, concluiu o espelho: - Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar... (BATISTA, 2001, p.112-113)

RESUMO

SIGRIST, Sônia Aparecida Festa. **Capacitação de professores de português que atuam no projeto “Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos”**: um olhar para escritas criativas. Campinas, 2007. 138f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores. Tem por objetivo refletir sobre a problemática da leitura e escrita criativas e conhecer o trabalho com o Projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos – ciclo II* (EA). A pesquisa de campo foi realizada com professores de língua portuguesa atuantes no Ensino Fundamental na rede pública estadual de São Paulo, nas cidades de Hortolândia, Paulínia e Sumaré-SP. Foram analisados dados desses professores, quanto às capacitações - formação continuada - oferecidas pela Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP, e conseqüente aplicação do projeto EA nas classes de 8ª série. Optamos por uma abordagem qualitativa, sendo que os instrumentos de coleta de dados foram três questionários, em três momentos distintos, nos encontros de capacitação. Em cada encontro havia vinte e nove participantes e obtivemos a média de vinte e três questionários devolvidos e respondidos. A proposta pedagógica do Projeto visa resgatar o autoconceito positivo e a confiança dos alunos, na capacidade de aprendizagem, através de uma nova abordagem da prática docente e de um ambiente escolar desafiador. O material utilizado oferece alternativas de atuação e intervenção objetivando condições de o aluno atingir níveis de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia correspondentes às necessidades e à faixa etária: aprender fazendo. Porém, os dados revelam que os obstáculos no percurso são muitos: a montagem das classes, a ausência dos pais, a resistência de alunos e professores, entre outros, gerando a insegurança e conseqüente indisciplina dos alunos fazendo com que o trabalho se torne inviável e com resultados insatisfatórios, comprovando assim o retrato da escola pública que continua desgastado, apesar das tentativas de inovações. A Formação Continuada é um momento adequado para discussões e valorização do trabalho pedagógico. Devem ser valorizados o trabalho em equipe, a autonomia, a teoria que sustenta os projetos, adequando-os à prática.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Práticas Pedagógicas; Formação do Educador; Criatividade; Projeto *Ensinar e Aprender - corrigindo fluxos*.

ABSTRACT

SIGRIST, Sônia Aparecida Festa. *Qualification of Teachers of Portuguese Who Participate in the Project "Teaching and Learning – Correcting Tendencies" : taking a look at creative writings*. Campinas, 2007. 138f. Masters Dissertation – Postgraduate Course in Education. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Campinas, 2007.

This work follows the line of research "University, Teaching and Formation of Teachers". Its objective is to reflect about the reading and creative writing problematic with the *Teaching and Learning – correcting tendencies – Cycle II* Project. Field work was done with teachers of Portuguese in Fundamental Education of the Public School System of the State of São Paulo in the cities of Hortolândia, Paulínia and Sumaré. These teachers analyzed data concerning continued formation qualification offered by the Regional Administration of Education of Sumaré in São Paulo and the consequent application of the Teaching/Learning Project in Eighth Grade classes. We chose the qualitative approach using three questionnaires as the instrument for collecting data at three distinct moments during qualification encounters. There were twenty-nine participants in each encounter and we obtained an average of twenty-three questionnaires answered. The pedagogical proposal of the project aims at recuperating the positive self-esteem and confidence of the students in their capacity to learn by means of a new approach in teaching practice and the creation of challenging school ambient. The material offers alternative of actuation and intervention by materializing conditions for students to attain the level of learning, development and autonomy that corresponds to their needs and age group: learn by doing. However, the data reveal that there are many obstacles in the way: absence of parents, resistance of students and teachers, among others. This causes insecurity and consequent disorder among students and makes the work unviable with unsatisfactory results, thus confirming the enduring picture of defunct public schools in spite of attempts at innovation. Continued Formation is an oportune moment for discussions and valorization of pedagogical work. More credit should be given to group work, autonomy and theory adapted to practice.

Key words: Continued Formation; Pedagogical Practice; Formation of the Educator; Creativity; *Teaching and Learning Project – correcting tendencies*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.

Dados referentes a 6ª série AC - no período de 2000 a 2006 114

Tabela 2.

Dados referentes a 8ª série AC – no período de 2000 a 2006 114

Tabela 3.

Dados referentes a 8ª série RC – no período de 2000 a 2006 115

Tabela 4.

Dados referentes a 8ª série MU – no período de 2000 a 2006 115

Tabela 5.

Alunos concluintes por tipo de turma 116

Tabela 6.

Resultado de rendimento escolar de alunos oriundos do projeto EA do ano de 2000, 6ª série, que foram encaminhados para o 1º ano do Ensino Médio, em 2001. (Anexos F e G) 117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa: Quadro-Síntese
dos Quatro Volumes do Material 75

Quadro 2.

Síntese dos procedimentos básicos de reescrita de textos 77

Quadro 3.

Caracterização dos Professores por Formação Acadêmica 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

Siglas

AC	=	Classe de Aceleração
ATP	=	Assistente Técnico Pedagógico
CENP	=	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	=	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DE-RS	=	Diretoria de Ensino – Região de Sumaré
EA	=	Ensinar e Aprender: corrigindo fluxos – ciclo II
FDE	=	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	=	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MU	=	Classe Multisseriada
OFA	=	Ocupante de Função Atividade
PCP	=	Professor Coordenador Pedagógico
PCNs	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
RC	=	Recuperação de Ciclo
SAEB	=	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SEE	=	Secretaria de Estado da Educação
UE	=	Unidade Escolar
UNICEF	=	Fundo das Nações Unidas para a Infância (<i>The United Nations Children's Fund</i>)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 Objetivos	23
1.1.1 Objetivo Geral	23
1.1.2 Objetivos Específicos	23
1.2 Desenvolvimento da Pesquisa	24
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PREPARO OU DESPREPARO?	26
2.1 Formação continuada como necessidade	30
2.2 Programas de Educação Continuada na Rede Pública do Estado de São Paulo	37
3 POR QUE REDAÇÕES CRIATIVAS A PARTIR DE RECURSOS EXPRESSIVOS?	40
3.1 Gêneros textuais	46
3.2 Formação Inicial: Criatividade na produção de textos	48
3.3 Ensinar Criatividade é possível?	55
4 NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER	59
4.1 Classe de Aceleração - Correção de fluxo	63
4.1.1 Corrigindo o Fluxo - Ciclo I	63
4.1.2 Corrigindo o Fluxo - Ciclo II	65
4.2 Avaliação: Um olhar diferenciado	71
4.3 Material de Apoio	73
4.4 Como fica então avaliação?	80
5 QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS QUE PARTICIPAM DO PROJETO EA?	83
5.1 O perfil dos professores: quem são esses bravos seres?	83
5.2 Primeiro encontro: conhecendo os docentes	84
5.3 Segundo encontro: expectativas	93
5.4 Terceiro encontro: encantos e desencantos	102
5.5 A voz dos professores: nas capacitações... ..	109
5.6 Durante as capacitações... ..	111
5.7 Sete anos depois... ..	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	127

ANEXOS	131
Anexo A – Primeiro questionário aplicado	131
Anexo B – Segundo questionário aplicado	133
Anexo C – Terceiro questionário aplicado	134
Anexo D – Termo de consentimento Livre e Esclarecido	135
Anexo E – Carta de solicitação à dirigente de Ensino	136
Anexo F – Gráfico de rendimento de alunos	137
Anexo G – Gráfico de rendimento de alunos	138
Anexo H – E-mail da Secretaria de Educação do Estado do Paraná	139

INTRODUÇÃO

A história humana como história da liberdade de homens e de mulheres pode ser resumida na história da desigualdade e da luta contra ela. Nessa luta a educação tem um papel primordial.

(Moacir Gadotti)

Um simples olhar para a sociedade atual permite-nos verificar que o domínio das habilidades de leitura e escrita é fundamental para a inserção social e para a intervenção nas esferas de poder. O domínio da linguagem continua sendo, e cada vez mais, um mecanismo de atuação social fundamental. Por isso, se a escola pretende realizar a formação de cidadãos atuantes e críticos, necessita cuidar especialmente da criação de oportunidades para que as habilidades, acima mencionadas, sejam satisfatoriamente desenvolvidas.

Um outro olhar, agora focalizado para o resultado da formação de nossos alunos no Ensino Fundamental, nas escolas públicas, permite-nos verificar que os objetivos fundamentais, no que diz respeito à área de leitura e produção de textos, não têm sido, de modo geral, alcançados, o que implica em dificuldades dos alunos para o exercício pleno de sua cidadania.¹

Mais especificamente em relação à possibilidade de continuidade dos estudos pretendida por alunos de Ensino Médio, ou seja, o acesso às Universidades, a deficiência na formação das habilidades de leitura e escrita muitas vezes é impedimento para o ingresso em boas instituições de Ensino Superior, já que os exames de redação dos principais vestibulares (apenas no estado de São Paulo): Fuvest, Unicamp, Unesp, PUC-Campinas etc., requerem essas habilidades.

Todos esses exames vestibulares apresentam ao candidato coletâneas de textos a serem lidos criticamente e utilizados de modo a direcionar o desenvolvimento da produção textual solicitada (como tarefa).

¹ A autora deste trabalho realiza tal afirmação a partir de sua experiência como professora do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de São Paulo, e da rede Municipal de Paulínia-SP, além de corretora das redações do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e redações de vestibular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP.

Além da leitura interpretativa e crítica, o candidato deve utilizar adequadamente as informações apresentadas e relacioná-las ao seu conhecimento de mundo, portanto, ultrapassá-las, na produção de seu texto, iniciando assim o trabalho de criatividade.

Segundo Kock (2004, p.41) “... a informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”.

Da definição acima depreendemos que a quantidade e a qualidade das informações presentes dentro do texto, bem como sua organização, são fundamentais. O que se verifica na produção de textos dos alunos do Ensino Fundamental e Médio é a falta de informações, a desarticulação e principalmente o uso daquilo que é considerado senso comum. Apesar de vivermos numa sociedade em que circulam grandes quantidades de informações, muitos alunos não sabem usufruir delas.

Um texto que atende às suas estruturas, como exemplo da dissertação argumentativa, não necessariamente necessita de padrões rígidos como os ensinados. O aluno que consegue inovar, inventar, discernir ou descobrir, visualizar o problema/assunto sob outro(s) ponto(s) de vista, fazer diferente, reestruturar idéias pode ter então, o seu texto, considerado criativo, uma vez que criatividade é uma capacidade humana de gerar soluções ou novas alternativas, logo é uma habilidade passível de ser aprendida, desenvolvida e aperfeiçoada. Deve ser, portanto, gerenciada e considerada como processo e produto, depende de conhecimento e traz respostas novas adaptáveis a fim de que o homem seja capaz de resolver um problema da realidade. Conforme Antunes (2003, p.8), “... a criatividade é um conceito associado a diferentes atributos ligados à originalidade, à variedade, à espontaneidade, à facilidade em ver e entender de maneiras diferentes as coisas do mundo”.

A criação deve partir de um problema/proposta em busca de uma solução. É preciso estimular. O professor deve atribuir confiança, respeito e admiração pelo ‘novo’. Autorizar a liberdade sem prejuízo para a coerência.

A criatividade, portanto, se dá com as associações e combinações dos conhecimentos possuídos que trarão novas abordagens, mas também exige bom senso e experiência de leitura.

Não existe um critério capaz e eficiente de avaliar a criatividade de um texto, mas se este for bem elaborado, no que diz respeito à parte formal do conteúdo e escapar ao senso comum, como costumamos dizer 'à mesmice', será, sem dúvida, um texto criativo.

Uma outra forma de desenvolver a criatividade no nosso aluno é trabalhar o *paradoxo*, que pode ser definido como um enunciado que parece absurdo para o sentido comum ou para idéias preconcebidas, provoca surpresa quando ressalta afinidades entre idéias contraditórias, e leva o interlocutor a refletir. São opiniões contrárias ao senso comum, e, portanto, o trabalho com textos *paradoxais*, pode levar à criatividade através da informatividade, conhecimentos e sabedoria fugindo assim do senso comum.

Segundo Abreu (2001, p.54), o argumento do ridículo pode também gerar o *paradoxo* e "... consiste em criar uma situação irônica, ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraindo dele todas as conclusões, por mais estapafúrdias que sejam". E cita como exemplo:

Cai o Palace 2 e os culpados são as vítimas, se se pudesse levar a sério a afirmação de seu construtor, o deputado Sérgio Naya, de que ouviu falar que algum morador do prédio estava construindo irregularmente uma piscina, em clara insinuação e que fora essa a causa do desabamento.

Neste caso, o argumento torna-se ridículo quando cria uma situação de ironia sobre um acontecimento que deixou centenas de pessoas desabrigadas, como se, ao invés de vítimas, passassem a culpadas pela irresponsabilidade e descaso de algumas pessoas. É o *paradoxo* criando uma situação irônica.

É importante observar que a produção de textos criativos pode se dar em diversos tipos (narrativos, dissertativos) e diversos gêneros (literários, contos, jornalísticos, diários, cartas, bilhetes, e-mails entre outros) e que o professor deve, então, proporcionar ao aluno a oportunidade de criar sempre,

trabalhando temas que conduzam à criatividade. É preciso debatê-los para além do senso comum.

Pesquisas revelam os mais baixos índices de rendimento escolar, em português e matemática, como a realizada através do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), aplicada em 2005 e divulgada em fevereiro/2007, tomando como base os anos 1995 a 2005. O resultado mostra que a dificuldade de leitura e escrita prevalece e se acentua no Ensino Fundamental e Médio, principalmente em alunos da escola pública.

Embora ainda existam, na educação, profissionais da área de linguagem que apresentam resistência em relação à criatividade, ensinando técnicas (incluindo as técnicas para redações de vestibulares), inibindo e até mesmo desmotivando o aluno a ter sua própria autoria e originalidade, produzindo assim textos de senso comum e fugindo à criatividade, a competitividade, em seus diversos setores, faz com que as pessoas invistam cada vez mais no seu potencial criativo.

Este momento de crises tão profundas na Educação requer situações de transformações e reconstruções de práticas de ensino/aprendizagem. Tendo por base nossas reflexões e leituras surgem os questionamentos: Como ensinar nosso aluno a ler e interpretar dados e fatos com autonomia? Como incentivar nosso aluno a escrever com autoria provocando assim a criatividade na escrita?

As preocupações acima levantadas e a crença de que o professor pode ser um dos agentes motivadores, que conduz o nosso aluno a escrever com autonomia, incentivando-o à criatividade na produção de textos, levaram-nos a procurar, nesta pesquisa, caminhos que pudessem ajudar-nos a responder tais buscas e inquietações. Entendemos que o avanço na compreensão da leitura e da escrita leva a efeitos progressivos quanto à conquista da cidadania e da qualidade de vida e sabemos ser necessário muito investimento pedagógico.

Diante desse panorama, entendemos que o trabalho com produção de textos precisa ser privilegiado na formação dos nossos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Como o professor da área de Linguagem é aquele que

desempenha diretamente esse papel, embora saibamos que numa compreensão mais ampla, em relação à escrita, esse trabalho envolve toda a formação do aluno, e, portanto, todos os professores são responsáveis por isso, o trabalho aqui apresentado pretende investigar inicialmente:

- a. o perfil e as expectativas de professores de Linguagem atuantes no projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos – Ciclo II*;
- b. o conceito de criatividade na redação abordado em sala de aula.

Em um segundo momento o nosso trabalho analisa a capacitação de professores de português para o trabalho com o projeto *Ensinar e Aprender: corrigindo fluxos – ciclo II* – e verifica se o projeto contribui para a criação de textos significativos (especificamente sobre a importância das noções de criatividade através de textos e propostas paradoxais). Em particular, com os alunos de 8ª séries do Ensino Fundamental, alunos esses que apresentam defasagens em idade/série/conteúdo em relação aos que participam do processo de escolaridade denominado regular. Para tanto, acompanhamos as capacitações oferecidas aos professores da área de Linguagem pela Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP. Os professores responderam a três questionários distintos, nos três momentos das capacitações que ocorreram, durante o ano de 2005.

A parte introdutória aponta os rumos a serem seguidos neste trabalho, apresentando a área do problema a ser investigado, ou seja, como incentivar os alunos a escreverem usando de autoria, provocando assim a criatividade na escrita?

No primeiro capítulo, intitulado *Percurso Metodológico*, descrevemos nosso percurso, os objetivos gerais, os específicos, o desenvolvimento da pesquisa, a construção do instrumento de coleta de dados e o roteiro das entrevistas.

A formação do professor: preparo ou despreparo é o título do segundo capítulo e nele discutimos a formação inicial do professor, as novas posturas em face dos novos cenários que provocam mudanças para a

educação e que exigem, assim, adaptações. A formação deve acontecer ao longo da vida e ser discutida dentro de cada realidade.

Discutimos ainda o ‘caos’ na educação com os problemas advindos, há muito, por falta, entre outros fatores, de a escola desenvolver o senso crítico, político, de cidadania e de aprendizagem.

No terceiro capítulo - *Por que redações criativas a partir de recursos expressivos?* trabalhamos a leitura e escrita, o avanço histórico do processo de leitura. Discutimos que não basta fazer associações de letras, mas, sim, adquirir conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos lingüísticos para a compreensão da leitura. Destacamos a importância da autonomia, da autoconfiança, da originalidade, da audácia, da curiosidade, da existência de repertório para a escrita criativa, e a utilização dos recursos expressivos da linguagem, como o exemplo do *paradoxo* e textos *paradoxais*, que podem levar à produção de textos criativos. As entrevistas com duas professoras universitárias dos cursos de Pedagogia e de Letras trouxeram contribuições sobre o olhar da escrita criativa na graduação.

No quarto capítulo denominado *Novas Formas de Ensinar e Aprender*, procuramos descrever a necessidade de se procurar novas formas de ensinar e aprender, e, para tanto, escolhemos para analisar o Projeto EA - *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos – ciclo II*, voltado para a Classe de Aceleração, iniciado no Ciclo I.

Discutimos a Proposta Pedagógica nos Ciclos I e II com um breve histórico, a avaliação que deve ser diferenciada, o material de apoio utilizado e para qual tipo de classe.

No quinto capítulo nomeado *Quem são e o que pensam os professores de português que participam do Projeto EA?*, trabalhamos o perfil e expectativas dos professores, quanto ao trabalho com o Projeto mencionado, no primeiro encontro; as dificuldades, o avanço no que diz respeito à escrita de textos criativos, no segundo encontro; e os encantos e desencantos, no terceiro encontro. Essa análise foi feita através dos questionários respondidos pelos docentes de Língua Portuguesa, e das anotações de suas falas durante as capacitações.

Finalizando, nas *Considerações Finais*, discutimos a formação continuada, a necessidade de capacitação, atualização e conscientização no investimento pedagógico e auto-estima do professor.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

*Se cada dia cai dentro da noite,
há um poço onde a claridade está presa.
Há que se sentar na beira do poço da sombra
e pescar a luz caída, com paciência!
(Pablo Neruda)*

Na prática em sala de aula, sempre procuramos enfatizar, aprofundar e valorizar o trabalho com a escrita, embora seja muito desgastante para o professor, principalmente de português, passar horas lendo produções de textos e pensando no que e como fazer para levar seus alunos à criatividade na escrita.

É preciso atentar às barreiras criadas pela resistência de muitos professores que trazem o modelo do professor controlador e que transmitem apenas informações monopolizando a sua fala e não gerando produção de conhecimento, trabalhando pela quantidade e não para a qualidade.

Iniciamos este trabalho com pesquisas bibliográficas, seleção e leituras de artigos, periódicos, livros, dissertações e teses sobre a criatividade na escrita, assunto bastante discutido e com diversidade de opiniões.

O trabalho na Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP, junto à Oficina Pedagógica, acompanhando capacitações e projetos oriundos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do programa Bolsa Mestrado², proporcionou-nos conhecer o projeto EA - *Ensinar e Aprender: corrigindo fluxos - Ciclo II* - do Ensino Fundamental, iniciado em São Paulo, por volta de 1998, e, na Diretoria de Ensino - Região de Sumaré-SP, em 2000. A maneira de se trabalhar e vivenciar o projeto é diferenciada da tradicional, bem como a avaliação. Há trocas de experiências, trabalhos em grupos, alunos se ajudam mutuamente utilizando suas próprias experiências e linguagens.

² O Programa Bolsa Mestrado integra o Programa de Formação Continuada de Educadores – Teia do Saber – e tem por finalidade propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área da educação e/ou da licenciatura do educador, em Instituições de Ensino Superior, públicas ou particulares. Disponível no site: www.educacao.sp.gov.br/bolsa_mestrado.

Como tencionávamos pesquisar como nossos alunos desenvolvem a criatividade na produção de textos e a nossa linha de pesquisa escolhida, na PUC-Campinas, está inserida na Formação de Professores, iniciamos a investigação buscando indicadores que permitissem verificar o perfil dos professores da área de Língua Portuguesa que trabalham o projeto nas escolas. O estudo privilegiou, como público alvo, professores de português, atuantes nas classes de aceleração das 8ª séries do Ensino Fundamental, compostas por alunos com defasagens de idade/série/conteúdo, ou reprovados no ciclo II, isto é, na 8ª série regular.

Elaboramos questionários que foram aplicados, no início de cada capacitação, aos professores, atuantes na Rede Estadual de Ensino, efetivos no cargo ou em caráter temporário - OFA (Ocupante de Função Atividade); a primeira aconteceu em meados de março do ano 2005, momento em que aplicamos o primeiro questionário para conhecermos o perfil dos professores participantes. A segunda capacitação se deu em meados de junho, do mesmo ano, e aplicamos um novo questionário, tendo como objetivo verificar como fora o trabalho realizado na primeira parte do projeto, aplicado em sala de aula, pelos professores. A terceira capacitação aconteceu no mês de outubro, do mesmo ano, objetivando a troca de experiências entre os docentes do projeto e a aprendizagem de como seriam as aulas nos próximos meses. Aplicamos nesse momento o terceiro questionário. Todos serão estudados ao longo deste trabalho.

A última capacitação, que teria como objetivo também a troca de experiências entre os docentes e apresentação do resultado e produto final de cada escola, não aconteceu, por motivos administrativos.

Na primeira capacitação explicamos sobre os objetivos e a participação dos professores de forma voluntária na pesquisa. Fomos bem recebidos pelo grupo de professores, sendo que, dos vinte e nove participantes, vinte e três nos entregaram os questionários respondidos.

Ao mesmo tempo em que percebíamos a disposição dos professores para participar também havia a desconfiança, evidenciando-se a insatisfação desses quanto à falta de retorno de resultados de pesquisas científicas para os pesquisados.

A princípio, observamos que o grupo teve envolvimento nas capacitações, uma vez que a mudança de professores durante o ano específico de 2005, fora em pequena porcentagem. As aulas referentes a essas classes foram atribuídas para compor a carga horária mínima ao professor efetivo no cargo; portanto, ele não ‘poderia’ desistir durante o ano letivo; ou para professores contratados em caráter temporário – OFA –, que apresentavam perfil para o trabalho com projetos, à escolha do diretor(a) da escola. O professor OFA admitido para lecionar nessas classes não teria nenhum vínculo empregatício para atribuição na UE – Unidade Escolar, durante o ano letivo.

Acompanhamos o projeto em algumas escolas, através de visitas, observações e contatos com professores, durante o ano de 2005, sendo que em 2006, apenas observamos as capacitações, que ocorreram com um número reduzido de professores, somente os que nunca trabalharam no projeto.

Apresentamos, agora, os objetivos, geral e específicos, que nortearam nossa investigação, e, na seqüência, informações relativas ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Avaliar a trajetória de uma capacitação de professores de português que atuam no projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos – ciclo II*, com o foco para o desenvolvimento da criatividade na redação.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Compreender o processo de aplicação do projeto EA.

2. Verificar como o professor avalia o projeto, a capacitação e a sua situação na escola;
3. Analisar se a aplicação desse projeto possibilitou o avanço na escrita de textos mais criativos dos alunos participantes.

1.2 Desenvolvimento da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os recursos da abordagem qualitativa. Nos limitamos a um grupo de sujeitos que produzem o fenômeno a ser estudado. Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Conforme Pádua, 1996, "... quando se quer aprender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é a indicada" (p. 32).

Para a obtenção dos dados, aplicamos questionários aos professores, atuantes no Projeto já mencionado, e que participaram das três capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino – Região de Sumaré, no ano de 2005, para fins de análise de dados tendo sido também realizada uma pesquisa exploratória com duas professoras de graduação, ligadas a uma Universidade da Região de Campinas, sendo uma coordenadora do curso de Pedagogia e outra professora do curso de Letras.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em várias etapas: estudo bibliográfico para embasamento teórico; questionários aplicados, durante as capacitações, aos professores; questionário aplicado a duas professoras universitárias; observação das capacitações de Formação Continuada; visitas em escolas para observação; anotações do desenvolvimento do trabalho dos professores e alunos.

O instrumento de coleta de dados deve ser construído a partir do objetivo da pesquisa e do compromisso social e ético do pesquisador. Para tanto, elaboramos questionários considerando os seguintes aspectos: formação acadêmica, experiência profissional, critérios utilizados para classificar o desempenho e a aprendizagem dos alunos, expectativas quanto às capacitações e ao projeto, pontos positivos e negativos do projeto. Os

questionários apresentam a seguinte estrutura, conforme pode ser observado nos Anexos A, B e C:

- Informações Acadêmicas: para conhecer o perfil acadêmico dos professores;
- Informações profissionais: para verificar a noção de criatividade nas produções de texto, o trabalho com textos paradoxais e a experiência no projeto;
- Atuação no projeto: atendimento às expectativas em relação ao projeto e à capacitação, levantamento das dificuldades para a realização do trabalho;
- Progresso na aprendizagem dos alunos quanto à escrita: contribuição do material do projeto e levantamento de pontos positivos e negativos do material, do trabalho e do projeto.

Tivemos, também, acesso a dados estatísticos sobre o desenvolvimento do projeto na Diretoria de Ensino de Sumaré, referentes aos anos 2000 a 2006, tendo como base o número de alunos iniciantes, concluintes, transferidos, evadidos e quantidade de turmas, para análise.

Os questionários foram elaborados e aplicados nas capacitações, sendo que alguns critérios de análise e categorização de dados foram estabelecidos conforme a necessidade. Planejamos trabalhar esta pesquisa a partir da tese de que o trabalho com a leitura, compreensão e interpretação de textos *paradoxais* pode contribuir com a escrita criativa, fugindo, assim, ao senso comum, e, nosso olhar contou com a escolha do projeto EA, que possui material diferenciado, pois trabalha temas diversificados em pequenos subprojetos, utilizando-se de textos *paradoxais* – textos que fogem ao senso comum, aqueles que despertam o senso crítico e o interesse no aluno.

No próximo capítulo, trabalharemos a formação inicial do professor, o despreparo da maioria dos estudantes ingressantes na graduação, a necessidade de adaptação às mudanças através da formação continuada.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PREPARO OU DESPREPARO?

O senhor... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.
(João Guimarães Rosa)

O conhecimento se faz prático a partir da experiência, da vivência, da renovação, a cada trabalho, a cada dia, somando-se teorias a práticas anteriores. Sendo assim, a formação inicial dos professores não deve se limitar a “ensinar” truques para reprodução em sala de aula. Não deve ser apenas a de formar um profissional mecanizado, mas sim fornecer subsídios para se adquirir autonomia e capacidade de progredir no conhecimento teórico e nas relações sociais e psicológicas que ocorrem no ambiente escolar.

O professor atual não tem segurança a respeito do que deve saber, do que deve ensinar e de como deve ensinar, causando assim um ‘mal estar docente’. O seu trabalho está sujeito durante todo o tempo às críticas da sociedade, dos alunos e dos dirigentes. Ele deve adaptar-se ao novo cenário que traz mudanças para a educação e exige novas posturas do professor na sua prática, mas para o qual nem sempre ele está preparado.

Neste sentido, Esteve (1995, p.97) descreve:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso prévio se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos?

O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.

Freitas (2004) nos aponta que, no início dos anos 1980, o pensamento progressista estava estruturado, havia em comum um horizonte de transformação da sociedade e da escola, embora já se iniciasse o *socialconformismo*.. A estrutura do capitalismo começa a desmoronar, diminuindo assim os lucros e fazendo com que o que era sólido começasse a se desestabilizar. Na formação do professor, iniciam-se questionamentos e, conseqüentemente, a necessidade de revisão da teoria e da prática, uma vez que diferentes concepções de educação e diferentes ambientes educativos e instrutivos começaram a surgir. Era, portanto, preciso construir a coerência entre prática e teoria.

Os debates giravam em torno das concepções de educação e suas finalidades e a permanência da criança e do jovem na escola, sem o questionamento do para quê da permanência.

Freitas (2004, p.148-149) afirma que "... a educação foi entendida como serviço e não mais como um direito. Vista como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser entendidas como organização" e cita Chauí, que discute a idéia da diferença entre organização e instituição:

A Instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. A Instituição se insere na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder as contradições impostas pela divisão. A organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (p.148-149)

Freitas (2004) afirma, ainda, que a política educacional, nos anos 1990, assumiu a posição neotecnicista. As qualificações duráveis até então deram lugar às competências e habilidades breves e mutantes, principalmente com a explosão do computador/internet. Criou-se então o conceito de equidade: a escola tem que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico, assumindo a responsabilidade da aprendizagem, com seus poucos recursos pedagógicos.

O treinamento ou credenciamento dos professores, o envio dos livros didáticos, a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os ciclos, a progressão continuada, correção de fluxo e as avaliações externas fazem parte das políticas educacionais voltadas para metodologias à procura de ensino específico e suas formas estritas, exatas, de ensinar seguindo os parâmetros curriculares.

O despreparo da maioria dos estudantes que ingressam na graduação, de qualquer área, frente às exigências de qualidade nos cursos, contrasta com as expectativas de qualidade das Instituições de Ensino Superior. Muitos alunos chegam às Universidades com importante 'deficit' na leitura, escrita e compreensão de textos diversos e muitas vezes sem ter lido sequer alguns clássicos da Literatura ou sem conhecer um Museu. A defasagem provoca uma formação não crítica, não reflexiva e não humanística do ponto de vista cultural atribuída à banalização do Ensino Fundamental e Médio.

Nos últimos anos, o avanço tecnológico se impõe de tal forma que obriga a escola a uma constante renovação e faz com que os professores busquem e 'aceitem' mudanças, muitas vezes impostas por instâncias superiores, causando assim o 'mal estar docente', provocando por vezes negatividade e passividade diante de projetos e métodos que devem ser desenvolvidos.

Atribuem-se cada vez mais responsabilidades ao professor. Manter a disciplina em sala de aula, é uma delas. É facilitadora da aprendizagem e sua ausência, na maioria das vezes, se deve a problemas sociais e emocionais. O professor precisa analisar situações para preparar sua aula de acordo com um conteúdo que possa atingir a todos. Muitas vezes, ele se torna um professor

oralizante, aquele que explica o texto oralmente, com vícios orais, faz resumos na lousa. O aluno não lê textos originais, em contrapartida, nas avaliações (internas e externas) cobra-se a linguagem culta.

De um modo geral, para a formação de professor profissional, segundo Donnay e Charlier, citados por Perrenoud e outros, (1990, p.12), o profissional deve ser capaz de:

- a) Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- b) Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- c) Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- d) Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- e) Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- f) Enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Graciema Pires Therezo³ afirma que

[...] o papel dos professores do Curso de Letras, por exemplo, foi se ampliando no decorrer dos últimos anos, pois o aluno de hoje mudou. Ele é fruto de uma sociedade desigual, marcada pela luta insana, pela sobrevivência e pela ânsia do consumismo, que considera todos os meios, possíveis para ascensão social, principalmente a obtenção de um diploma. Além de precisar trabalhar para sustentar-se, a maioria dos estudantes de Letras não tem noção da importância da Universidade e da postura de compromisso que deve assumir diante de novas tarefas (principalmente do volume de leituras) que o terceiro grau lhe impõe. Vem para ela com os vícios do

³ Docente de Leitura e Produção de textos em língua Portuguesa na Faculdade de Letras e na Faculdade de Filosofia da PUC-Campinas. Professora Membro da banca de coordenação dos trabalhos de treinamento de professores e da correção das provas de redação do processo seletivo da PUC-Campinas. Coordenadora da equipe de professores de Prática de Formação: "Redação para universitários". Autora de livros sobre correção de redação. Entrevista concedida em dezembro/2005, via e-mail, com a finalidade da produção de uma pesquisa de curta duração, solicitada pelo Professor Dr. Newton Cesar Balzan, na disciplina Metodologia do Ensino Superior, no Programa de Mestrado em Educação - PUC-Campinas, originando um texto escrito por esta autora e pela mestranda Renata Esmi Laureano.

curso médio e da aprovação automática do fundamental. Por isso é que ao professor cabe acompanhar seu desempenho com insistência, extrema dedicação e ... paciência.

Borges (2000, p 54), afirma que a profissão de professor num mundo em que “tudo o que é sólido desmancha no ar”, traz como necessidade urgente a reflexão sobre a Formação Inicial *versus* Formação Continuada, implicando assim, uma redefinição de papéis entre Escola *versus* Universidade revisando cursos de Formação de Professores nos quais sejam discutidos os atuais problemas da escola pública e o compromisso da busca de soluções para esses problemas. Assim, a Universidade tem a responsabilidade da resolução de problemas “não” criados/causados por ela, cedendo espaço a diálogos críticos e produtivos, assumindo os problemas sociais e deixando muitas vezes de exercer sua função acadêmica.

O papel da Universidade é muito delicado, uma vez que ela deve se adaptar a um novo momento social: ensinar o seu aluno a lidar com as diferentes situações, como a capacidade de resolver problemas conflitantes, por exemplo.

2.1 Formação Continuada como necessidade

*O vento é o mesmo; mas sua resposta
é diferente em cada folha.
(Cecília Meireles)*

A rotina e a automatização criam a praticidade na função do professor; no entanto, é necessária reflexão e análise de sua prática. Preparar o professor reflexivo que, no nosso entender, pressupõe ter domínio sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, é condição indispensável para que um objetivo educacional almejado seja atingido de maneira adequada. O conhecimento aliado a práticas pedagógicas possibilita uma análise reflexiva do desenrolar das atividades propostas e da aprendizagem dos alunos. São

essas ações que irão possibilitar uma avaliação diferenciada permitindo alterações de conduta pedagógica quando se fizerem necessárias.

Encontramos em Marin (2000) estudos que confirmam a necessidade da continuidade da formação de profissionais que, por sua vez, devem vivenciar a sala de aula, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem. Para a autora,

Três vertentes distintas têm permeado os estudos a respeito da educação continuada. A primeira, caracterizada por estudos teóricos e propositivos, alerta para a necessidade da continuidade da formação de profissionais. A segunda é definida por ações e processos vivenciados no interior das instituições de ensino. A terceira vertente visa, de forma abrangente, a melhoria da qualidade e do desempenho das atividades nessas instituições.

A partir da década de 1990, a Formação Continuada começa a ganhar forças. Faz-se necessário ao professor um processo de autoformação, que desenvolva a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional.

Segundo Porto (2000, p.13), formação de professores é "... formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber-ser, saber-fazer, fazendo-se".

Nóvoa (1995) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente. A formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, portanto, formação de professores é um processo que não se finaliza, é indispensável e ela se dá enquanto acontece a prática. O saber fazer reflexivo é entendido aqui como autoformação. Associa-se à idéia de inconclusão do homem.

Nóvoa defende também a necessidade de o professor produzir sua profissão com balanços retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais. A Formação Continuada contribui para a emancipação profissional e torna-se importante recurso para a reflexão profissional

institucional, levando assim a repensar e transformar as práticas pedagógicas. Tem o propósito de troca de experiências para que não fiquem pontuais, deve viabilizar um projeto político da sociedade, estar sempre voltada para as mudanças educacionais e inovação de práticas pedagógicas, portanto, a formação continuada e práticas pedagógicas devem caminhar juntas. É preciso questionar e discutir a relação formação *versus* prática.

Shön, citado por Porto (2000, p.14), entende a Formação Continuada como um triplo movimento da prática:

- a) Conhecimento na ação (saber-fazer);
- b) Reflexão na ação (pensar sobre o fazer);
- c) Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente e saber-fazer).

Práticas crítico-reflexiva, crítico-inovadora e autônomo-transformadora se impõem como condição construtiva da vida e da profissão do professor.

Paquay e Wagner (2001, p.136) destacam seis tipos de paradigmas, com base na literatura, relativos ao ofício do professor. A saber:

- a. Um *professor culto*, aquele que domina os saberes;
- b. Um *professor técnico*, que adquiriu sistematicamente o saber-fazer técnico;
- c. Um *prático artesão*, que adquiriu, no próprio terreno, esquemas de ação contextualizados;
- d. Um *prático reflexivo*, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado;
- e. Um *ator social*, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas;
- f. Uma *pessoa* em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.

Podemos entender a Formação Continuada como uma tendência emergente em que professores, educadores e outros profissionais têm interesses nos estudos como uma importante forma para a inovação das práticas pedagógicas. O processo de formação não deve ter a pretensão de dar respostas, mas deve incitar os docentes a problematizarem sua prática e

buscar suas próprias respostas. Portanto, a formação e a prática pedagógica devem ser vistas como únicas e questionáveis, porém contextualizadas. A Formação Continuada deve se constituir em atividades reflexivas e, com raras exceções, não pode ser vista com caráter técnico.

Vivemos na era da suspeita, segundo Kondes, citado por Porto (2000, p.17) “ – o homem é desafiado a questionar não apenas o mundo, os outros, mas também a si mesmo”. Para tanto “... a dialética supõe um repensar, um recompor e um refazer permanentes, tanto no plano da teoria quanto no da prática”. Tende-se atualmente ao pluralismo e rejeita-se o olhar único da realidade. A dialética, arte do diálogo, do discutir, leva o homem à insatisfação permanente e à busca de novas descobertas. O homem interfere na história, portanto, a formação não é definitiva, está sempre em processo de criação através do engajamento em projetos coletivos e práticas cotidianas.

Atentar para uma leitura crítica da realidade leva-nos à reflexão-nação. Há necessidade de reconceituar o surgimento de novas relações inovadoras. Analisar e criticar levam o professor a criar novas realidades. Para tanto, se deve ter uma boa base de conhecimento teórico, evidenciando-se assim a necessidade da formação continuada.

Para Garcia, citado por Porto (2000, p.21) é preciso ter três atitudes para a formação prática pedagógica reflexiva:

- a) Mentalidade aberta (livres de preconceitos, parcialidades);
- b) Responsabilidade (intelectual = considerar as conseqüências de um passo projetado e assumi-las);
- c) Entusiasmo (predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina).

Investir na escola e no professor como agentes inovadores de mudanças contribui com a reflexão crítica dos professores. Reflexão esta que leva da teorização necessária à autonomia do professor investigador que substitui o repetidor de um saber cristalizado por um saber reflexivo, rompendo com a mesmice ou o conformismo. Busca-se assim um olhar observador para a descoberta de novos conhecimentos, questionamentos, ressignificação da

verdade a fim de encontrar caminhos para adquirir autonomia, analisar conceitos, fugir da ingenuidade e perseguir a consciência crítica profunda da realidade. E esta reflexão pode ocorrer através da Formação Continuada, em encontros, em trocas de experiências com os pares.

Reconhecimento externo, apoio dos Programas de Educação Continuada, aceitação da pluralidade, envolvimento e compromisso pessoal, autonomia (que deve ser entendida como a capacidade que se tem de se conduzir por normas sugeridas ou livres e aceitas por si mesmo), são extremamente necessários. A autonomia é construída a partir da reflexão e da criação.

É necessário que se tenha uma política de formação como um processo que ocorre ao longo da vida profissional, resignificando a prática pedagógica. Para Freire (1994), a formação é, ao mesmo tempo, processo individual e social e traz consigo uma dimensão educativa que requer o trato do conhecimento que se busca. A Formação Continuada deve contribuir para a construção da identidade da pessoa do professor produzida pelo conhecimento e experiências que são agregados ao longo do percurso profissional. Atualmente, a Formação Continuada não deve ser vista como complementação da formação inicial, mas como contribuição para a melhoria pessoal e profissional do docente.

A ruptura da visão ingênua e simplista de educação leva a uma prática pedagógica que busca a liberdade, a criação, a criatividade e a ética.

É preciso rever a Formação Continuada como complementação e finalidade de suprir deficiências. Esta deve ter vínculo com a comunidade e acompanhar o processo de construção coletiva dos projetos da escola.

A Formação Continuada, da forma como está hoje, é uma tentativa de dissimular o fracasso escolar atual com imposição de projetos caros e muitas vezes desnecessários. Não se confia na experiência e capacidade do professor. Não se dá a ele autonomia de trabalho, evidenciando-se assim professores individualistas e que também não acreditam no trabalho dos outros colegas de profissão. Cada comunidade tem a sua realidade que deveria ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico.

As capacitações, assim denominadas, oferecidas pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, têm o propósito de discutir problemas, fazer trocas de experiências positivas, porém há uma contradição: muitas vezes os projetos/modelos de aulas já vêm prontos para aplicação e não têm acompanhamento de quem ‘pensa’ o projeto. É uma proposta padronizada “... de acordo com a concepção tecnicista de que alguns pensam e elaboram o fazer pedagógico e outros o executam” (CHRISTOV, 2001, p.37). O professor tem que decidir determinadas atitudes pedagógicas sozinho, mas ‘não pode’. Oferece-se a autonomia, mas o relatório do professor tem que ser fiel ao solicitado, embora somente em caso de investigação necessária, por supervisores, são lidos ou verificados. Na maioria das vezes, o professor, não consegue conhecer os objetivos dos projetos, não tem tempo, ministra muitas aulas e, geralmente, tem muitos alunos em sala. Não estuda, mas aplica o conteúdo sugerido do jeito que vem e “mandam”. Está tão acostumado ao trabalho mecânico e tecnicista que quando é ‘convidado’ a pensar pede tudo pronto. E onde é ‘convidado’ a pensar? Nas especializações, talvez, no programa de mestrado e doutorado. Daí as críticas nas formações continuadas reflexivas. Querem ‘receitas’ e elas não existem.

A Formação Continuada se dá ao longo da vida e concordamos com autores que consideram que deve ser concomitante teoria *versus* prática. É necessário que a formação seja discutida dentro de cada realidade. Segundo Paulo Freire (1996), o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. Se um projeto de trabalho é importante para determinada comunidade deve ter o respaldo financeiro, intelectual, de espaço, de disponibilidade, de confiança dos participantes, de envolvimento e comprometimento, deve ser analisado para estudo das falhas e do sucesso e ser divulgado. A formação continuada é necessária e até vital, porém não deve ser vista como um “apagamento de fogo”, mas como um energético para os trabalhadores no mundo contemporâneo veloz que vivemos.

Reformas educacionais tendem a ser positivas com professores bem formados, preparados pedagogicamente, possuidores de conhecimentos aprofundados; porém, questionamos: como um professor bem formado

consegue realizar um bom trabalho se não tem estrutura condizente às mínimas necessidades de espaço, por exemplo? Como um professor bem formado pode fazer de sua aula um acontecimento se os problemas internos na escola estão além da sua capacidade de resolução? Como atender às necessidades dos alunos se a escola está desacreditada? De que adiantam reformas externas se as internas não são feitas? É necessário que o professor também 'queira' participar dessa reforma. A ele não é dada a oportunidade de 'querer', mas um montante de funções diversas como tarefas administrativas e burocráticas, incabíveis, de preenchimento de fichas que dificilmente serão lidas ou utilizadas no futuro; além disso, o professor deve reservar tempo para preparar aulas, corrigir e avaliar, orientar alunos no conteúdo, na disciplina, nos valores, atender pais, cuidar do patrimônio, realizar projetos extras programados pela instituição ou por pensadores que não estão em uma sala de aula e desconhecem a rotina e problemas diários, entre outras funções, não sobrando tempo para esse próprio professor - executor de tarefas apenas - se avaliar, estudar, tornando assim suas aulas fragmentadas, bem como a sua vida. Ele não sabe o que 'acudir' primeiro. Projetos de trabalhos individuais e coletivos chegam às escolas de maneira imposta pela Secretaria de Educação e as Diretorias de Ensino cumprem as ordens. Muitas escolas têm seus próprios projetos produzidos em parceria com a sua comunidade, mas na maioria das vezes não são finalizados por falta de tempo, por necessidade de atenderem aos imensos pedidos da Secretaria.

Se, como sabemos, a instituição escolar tornou-se um poderoso meio de produção de conhecimentos, a educação continuada deveria quebrar paradigmas e ser um instrumento de mudança para trabalhar junto com a escola no sentido de promover mudanças condizentes com a realidade do espaço acadêmico e cultural.

Na seqüência, apresentamos com mais detalhe alguns aspectos relativos à Formação Continuada, no âmbito da rede pública paulista.

2.2 Programas de Educação Continuada na Rede Pública do Estado de São Paulo

*Não se trata de descobrir e percorrer sozinho
uma única vez uma pista. Mas de traçar e de
concluir, para uso de muitos, uma larga pista.
(Lebret)*

Os Programas de Educação Continuada da Rede Pública têm encontrado dificuldades com as verbas e condições reais de trabalho do professor, além de que, muitas vezes, falta conhecimento prático de quem pensa os projetos. Na maioria das vezes, os autores dos projetos estão fora da sala de aula. Dão ênfase ao aspecto metodológico sendo que, no momento das capacitações, deslocam o professor da escola, do lugar dos problemas e 'esquecem-se' dos problemas administrativos, materiais, pessoais e inúmeros outros. O material de apoio para professores muitas vezes demora a chegar, o acompanhamento dos projetos não acontece com freqüência por acúmulo de trabalho dos capacitadores e coordenadores, há rotatividade de professores e professores-coordenadores pedagógicos (PCPs) das Unidades Escolares (UEs), e estes, por sua vez, têm desvios de funções, isto é, cuidam muito pouco do pedagógico tentando atender problemas administrativos e burocráticos além de suprirem falta de professores e funcionários, o que os torna incapacitados para acompanhar o trabalho pedagógico.

Borges (2000, p.58) propõe a reflexão e debate sobre duas questões centrais: a) "...quais as medidas da SEE (Secretaria de Estado da Educação) para diminuir a distância entre seus órgãos centrais e a ponta do sistema que são as UEs? b) Como o Estado vem concebendo a sua responsabilidade em relação à formação continuada de professores?".

O programa de Educação Continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visa à atualização, aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais da educação, mais diretamente dos professores, e vem sendo realizado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), cujos profissionais, por sua vez, treinam os ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos), atuantes nas

DEs (Diretorias de Ensino), que treinam os professores da Rede Pública Estadual (às vezes Municipal) das UEs. Há parcerias de empresas privadas com Universidades e Centros Universitários para o desenvolvimento de projetos e pesquisas.

Um dos maiores problemas é a descontinuidade do trabalho, muitas vezes provocada por constantes mudanças nas UEs, de direção, coordenação e professores, pelo não retorno de pesquisas concluídas das Universidades às escolas, entre outros motivos.

Para executar um projeto, o grupo de professores deve dialogar, investigar, fazer escolhas de valores, de critérios, tomar decisões, estabelecer rumos e diretrizes. É preciso direcionar ‘um olhar observador’ para o lugar social em que o ‘outro’ se encontra. Muitas vezes, o que é claro e objetivo para um não é para o outro, portanto se fazem necessários planejamentos e direcionamentos (individuais e coletivos) no ensino.

A proposta pedagógica da escola visa atender ao coletivo, deixando assim de atender aqueles alunos que têm dificuldades, de alguma ordem, com deficiência de aprendizado e de conteúdo; por sua vez, o professor, perante as novas exigências educacionais, deve ser capaz de adaptar seu conhecimento e sua didática às novas realidades do aluno, da comunidade, dos valores culturais, e dos meios informatizados de comunicação.

Segundo Porto (2000, p.16)

... formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se àquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Portanto, a escola deve ter seus próprios projetos, refletir sobre as interferências externas (o que vem de fora como imposição). A Proposta Pedagógica deve conter e estar associada à Formação Continuada como imprescindível à reflexão e possíveis mudanças do profissional e dos contextos onde atua, fazer releitura de experiências com prioridades para as práticas pedagógicas e prática dos professores.

A Formação Continuada deve proporcionar uma mudança na ação individual, para uma ação em equipe, valorizando o trabalho colaborativo.

A partir de nossa observação com formação continuada de professores, concluímos que os estudos feitos por Borges (2000), Marin (2000), Paquay e outros (2001), Porto (2000), Sorgon (1998), Terzi (1998), comprovam o caos instalado nas tentativas de sanar a angústia dos professores em 'repor' suas energias no trabalho em sala de aula. Toda tentativa de mudança na educação é estressante. O professor, no Brasil, não tem apoio, aliás, desconfiam dele, em todas as camadas da sociedade. Todos os problemas da escola, da não aprendizagem dos alunos, da indisciplina, da desmotivação entre os estudantes e até dos próprios colegas de profissão, entre muitos outros, recaem nos professores. É como se eles (os professores) tivessem que resolver o problema já há muito enraizado na educação e, atualmente, o da sociedade que está desestruturada, por falta, entre outros fatores, de a escola desenvolver o senso crítico, político, de cidadania, de aprendizagem dos alunos. Políticas descompromissadas tiraram todo o poder de ensino da escola, ao longo das últimas décadas. Impuseram outros valores e ninguém assume o fracasso, cujas causas são estruturais.

A escola deve disponibilizar meios para que os alunos adquiram conhecimentos (pluri) leituras, repertório em diversos tipos e gêneros textuais e habilidades de leitura e escrita. Para tanto deve proporcionar estudos contínuos da teoria e análise da prática, ao grupo de educadores.

No próximo capítulo, trataremos com maior proximidade as questões relativas ao papel da criatividade no âmbito da Formação Inicial e na condição de elemento favorável ao estabelecimento de condições mais efetivas para a aprendizagem na leitura e escrita.

3 POR QUE REDAÇÕES CRIATIVAS A PARTIR DE RECURSOS EXPRESSIVOS?

*A mente humana, uma vez ampliada por uma nova
idéia, nunca mais volta ao seu tamanho original.
(Oliver Wendell Holmes)*

No início da segunda metade do século XX, ler era apenas um processo de decodificação, que envolvia discriminação visual e memória dos grafemas - letras, símbolos, sinais - e fazer associações. Se construídas essas associações, era possível ler a partir da letra à sílaba e à palavra, até chegar à frase, ao período, ao parágrafo e, enfim ao texto. Isso era denominado fluência na leitura.

Atualmente, com estudos e pesquisas sobre o ato de ler, a capacidade de ativação da lógica, reconhecimento e resgate do conhecimento de interação, entre outros, a leitura deixa de ser simplesmente um ato de decodificação e passa a um ato de cognição, que compreende e envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos que vão muito além dos fonemas e letras.

Na prática de sala de aula, muitas vezes, a leitura ainda é conduzida de acordo com a decodificação – na leitura em voz alta avalia-se a fluência. A avaliação dessa leitura é feita através de questionários, sem, no entanto, na maioria das vezes, desenvolver-se algum trabalho de discussão e de intertextualidade.

O leitor experiente relaciona seu conhecimento de mundo com o utilizado (e exigido) pelo autor do texto, durante a leitura, e já no título antecipa, levanta hipóteses do que supõe encontrar, confirmando-as ou não.

Na prática, no trabalho em sala de aula, o professor deve, ao introduzir um novo tema ou um novo texto, trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser trabalhado. Isso ajudará na organização e preparação das aulas. Interromper a leitura para levantar hipóteses sobre a continuidade e discutir com os alunos leva à imaginação e conseqüentemente à criatividade.

A compreensão e competência da leitura e da produção de textos não dependem somente do código lingüístico. Conhecimentos (pluri)leituras, repertório em diversos gêneros e tipos textuais são imprescindíveis. A intertextualidade, a relação implícita ou explícita que se estabelece entre textos (um texto é produto de outro texto), influencia diretamente na compreensão e produção de textos. A coerência, sentido, fluência do texto, a coesão, elementos que ligam e retomam idéias e a linguagem também são necessários para que o leitor consiga entender, identificar, relacionar. Não podemos esquecer que a compreensão e a escrita de um texto coerente dependem principalmente do nosso conhecimento de mundo, que podemos denominar como *repertório*.

A necessidade de ler ou escrever textos para nos informar dos últimos acontecimentos, para aprender, trabalhar, nos divertir, interagir, se dá a todo instante. Numa sociedade letrada como a nossa, não há como não termos alguma relação com a leitura e escrita, motivo da transformação do cidadão.

A leitura nos proporciona um momento mágico. Deixamos o outro nos invadir com suas palavras, suas meditações, seus sentimentos, suas posições. Na escrita preocupamo-nos com alguém, pois é para alguém que escrevemos, mesmo se o texto ficar engavetado. Ler e escrever são essenciais para o ser humano. As palavras são respostas às palavras do outro.

Muitas crianças, jovens e adultos experimentam dificuldades em relação às habilidades comunicativas básicas. Falamos aqui da leitura e produção de textos escritos.

Toda atividade cultural passa, de alguma maneira ou em algum momento, pelo texto escrito, daí a importância da palavra como instrumento predominante para a aquisição do conhecimento e preservação de valores culturais. A aprendizagem, em geral, é determinada pela vivência e a maneira como a leitura e a escrita são experimentadas pelo homem.

Todo texto é uma representação do mundo, é uma interação (estar com) e exige alguma abstração do leitor. Nem sempre tem objetivo imediato. Pretendemos aqui refletir sobre as necessidades da prática de leitura e produção de textos.

Ouvíamos, enquanto alunos da Escola Básica, e falamos hoje, para nossos alunos, que a redação deve ser criativa, ter autoria, título interessante e sugestivo, entre outros detalhes. Mas como fazer tudo isso? É preciso ser criativo? A criatividade é inata no ser humano? Podemos ensiná-la? Existe algum manual que ensina a sermos criativos? Parece que não. Só conhecemos algumas dicas de alguns ‘ousados’ estudiosos. Mas podemos ensinar recursos de expressividade, que, incorporados ao conhecimento, levam nossos estudantes à busca e à provocação do conhecimento criativo para a produção de textos, atingindo, assim, os objetivos propostos. Segundo Rubens Marchioni, (2001, p.27) “... criatividade não significa inspiração nem é algo intuitivo ou inato. Ao contrário, pode ser ensinada e aprendida... é a arte de pensar de maneira diferente para encontrar caminhos (in) esperados”.

Antunes (2004, p.25) afirma que:

... os novos estudos cognitivos nos revelam que é possível tornar-se mais atento, conquistar um olhar bem mais ‘educado’, aprimorar a sensibilidade tátil ou auditiva e outras conquistas mais.

E ainda:

... a criatividade pode ser estimulada e (...) todos quantos receberem esses estímulos apresentarão incontestáveis progressos na capacidade de criar, ainda que a natureza desses progressos varie bastante de uma para outra pessoa.

A criatividade não é um ‘dom divino’, deve ser considerada como processo e produto, depende de conhecimentos e traz respostas novas adaptáveis. Ser capaz de resolver um problema da realidade implica a “... emergência de um produto novo, seja uma idéia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes” (ALENCAR, citado por PORTO 2000, p.29). O sujeito criativo deve ter autoconfiança, originalidade, inventividade, anticonformismo, audácia, curiosidade, variado campo de interesses, gosto pela aventura, espontaneidade, transgressão. A criatividade pode então ser definida como a criação de uma nova realidade externa a partir de uma realidade interna.

Competir com as imagens é um dos desafios contemporâneo, daí o trabalho do professor de linguagem ser importante na feitura de textos por seus alunos, pois não deve se limitar a trabalhar a língua como norma apenas, mas como veículo de comunicação, oral e escrita.

Cada um de nós tem um modo próprio de escrever: alguns são mais objetivos, outros mais sensíveis e poéticos, temos um ritmo próprio e um acúmulo de conhecimentos diferenciados, em função das nossas histórias de vida, que podemos denominar repertório. Além do estilo pessoal, todo texto deve apresentar certo grau de informatividade. É preciso evitar os argumentos que apresentam senso comum. As idéias que não trazem informações novas tendem a ser pouco atraentes ao leitor, pois apresentam baixa informatividade.

O uso de uma coletânea como auxílio à informatividade, nas propostas de redação em vestibulares e às vezes em concursos públicos, é essencial, mas não basta. O produtor de textos deve formar as suas idéias, explicá-las, discuti-las, dar a sua contribuição pessoal com novas informações ou aprofundar-se com originalidade, expressividade e fazer relações amadurecidas usando de criatividade. Como? Obtendo informações fora dos conhecimentos básicos, usando o conhecimento criativo para a qualidade de produções textuais, enfim, pensando diferente do senso comum.

Pires (1999, p.23) diferencia informação e conhecimento:

Informação é uma notícia qualquer, um fato significativo ou trivial, um dado falso ou verdadeiro. Vivemos mergulhados num oceano de informações que chegam até nós de todos os cantos do planeta, viajando na velocidade da luz.

Conhecimento é algo que edificamos a partir das informações que absorvemos. Podemos comparar um determinado conhecimento a uma construção. As informações representam o material básico, enquanto que o conhecimento é a obra já concluída, resultado de uma composição particular e criteriosa, realizada com imaginação e criatividade.

Piaget (2003, p. 12) afirma que:

... todo indivíduo que realiza um trabalho e tem idéias novas, mesmo que modestas, cria-as no curso de seus esforços (...) conhecimento é uma estruturação da realidade, e não

simplesmente uma cópia. O desenvolvimento da inteligência não é simples questão de associações empíricas, mas uma construção por parte do sujeito”⁴.

É preciso enfatizar a criação observando que o objetivo de um texto é comunicar algo ao interlocutor, daí a necessidade da produção de textos coerentes e coesos atentando à importância de uma linguagem adequada ao contexto. A produção do conhecimento se dá a partir de nossas experiências. A nossa mente, “... uma vez ampliada por uma idéia, não será mais a mesma. Quando desenvolvemos a criatividade, pouco a pouco nos tornamos pessoas diferentes. Quem nos vê percebe a diferença”. (MARCHIONI, 2001, p.17)

Piaget (2003, p.13) estuda a inteligência como construção da relação da criança com o objeto. “Inteligência não é uma cópia da realidade, não está representada nos objetos. É uma construção do sujeito que enriquece os objetos externos. O sujeito ‘adiciona’ esta dimensão aos objetos externos ao invés de extrair esta dimensão dos objetos”.

Para tanto, “... a formação e prática pedagógicas devem estimular a criatividade no contexto em que emergem e se concretizam, possibilitando a geração de propostas inovadoras e contribuindo para o processo de mudanças”. (PORTO, 2000, p.30)

A criatividade e a originalidade se fazem necessárias no mundo moderno e competitivo e são, sem dúvida, fundamentais para a sobrevivência profissional. A originalidade é uma característica inata no escritor, um dom natural que deve ser aprimorado com criatividade. Nasce de uma visão pessoal de mundo e das coisas.

A escola e o professor, principalmente da área de linguagens, devem trabalhar os ‘recursos de expressividade’ que poderão despertar no jovem o prazer pela leitura e escrita de textos instigantes.

Os recursos de expressividade, segundo Granatic (1996, p.5), se dividem em dois grupos: “os recursos globais (aqueles que se referem ao texto

⁴ suas Este texto foi produzido a partir de uma conferência que Piaget realizou em 1972, nos Estados Unidos, na qual explora as causas e os mecanismos da criatividade e procura desvendar o processo criativo a partir de descobertas sobre a inteligência no campo da Epistemologia Genética.

como um todo – seja uma narração, descrição ou dissertação) e os recursos internos ao texto (aqueles que aparecem dentro do texto)... podem ainda ser divididos em recursos humorísticos e recursos de criatividade...”.

Podemos exemplificar os recursos globais na narrativa, nos elementos da narrativa como contar uma história, uma seqüência de fatos ocorridos em local e tempo determinados, com narrador e personagem (ns) reais ou imaginários ou ambos, enquanto nos recursos expressivos internos temos a hipérbole, antítese, gradação, metáfora, entre outros. Um recurso expressivo extremamente interessante de se trabalhar é o *paradoxo*, que consiste em defender uma idéia contrária ao senso comum, um ponto de vista diferente que pode despertar no aluno a criatividade ou até mesmo em outros sentidos: o da coletividade, por exemplo. É, portanto, assumir um outro ponto de vista.

Maia (2000, p.142), afirma que “... paradoxo é uma afirmação que subverte as idéias correntes, apresentando fatos que mantêm entre si relações de incompatibilidade, mas que pode conter a verdade ou parte dela”. A frase “Amo-te, ainda que com ódio”, reflete a incompatibilidade de relações, mas contém a verdade de quem a profere. O autor defende ainda a afirmação de que

... o paradoxo nos ajuda a refletir. Procura sublinhar a afinidade profunda entre idéias contraditórias, provocando surpresa, desestabilizando os clichês e desorganizando os hábitos de leitura. É útil em alguns discursos, despertando a atenção do ouvinte para um desenvolvimento de idéias que se seguirá (p.142).

O ponto de partida para se trabalhar textos paradoxais é a motivação, que é a demonstração da importância do assunto ou de seu interesse prático. É com a discussão do senso comum através da informatividade, que se chega à produção de textos criativos.

Vivemos numa sociedade conformista onde o lema é ‘tempo é dinheiro’. Nosso jovem não encontra sentido na leitura, daí a necessidade do resgate da decodificação da leitura que deve ser o ponto de chegada para o prazer.

Podemos, então, descrever três momentos para que uma leitura criativa caminhe para uma produção criativa:

1º momento: é o da identificação e recuperação de informações contidas, ler nas linhas;

2º momento: é o da interpretação, ler entre as linhas, e geralmente causa alguma dificuldade;

3º momento: é o domínio da reflexão, leitura pessoal que permite ao leitor julgar e avaliar aquilo que lê. E na maioria das vezes apresenta grandes dificuldades. Os leitores que têm esse “domínio” fogem ao senso comum na escrita dos textos, tornando-os criativos. Produzir textos criativos não é tarefa fácil, requer motivação e muito treino.

Lembramos, ainda, que o texto deve ter uma finalidade e não pode ser produzido apenas para o ‘professor’ corrigir como objeto de língua, mas como comunicação em contexto.

3.1 Gêneros textuais

*O passado é lição para meditar,
não para reproduzir.
(Mário de Andrade)*

É necessário o ensino da distinção entre tipo textual e gênero textual, sendo que este último envolve oralidade e escrita de todos os tipos. Gêneros textuais são emergentes.

Marcuschi (2002), em seu artigo *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* discute os gêneros textuais como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. São formas de ações sociais, dinâmicos e têm relação com inovações tecnológicas. Na cultura oral anterior à escrita eram muito limitados. Após a invenção da escrita alfabética (séc. VII a.C.), os gêneros se multiplicaram, e, a partir do século XV, expandiram-se com a cultura impressa. Hoje, na cultura eletrônica há uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação (tanto na oralidade quanto na

escrita). Porém, não são as tecnologias em si que dão origem aos gêneros, mas a intensidade do uso dessas “tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. (p. 20)

O rádio, a TV, a *internet*, a revista, o jornal, entre outros, propiciam novas formas discursivas como: editoriais, artigos, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mail), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (aulas *chats*) e assim por diante; portanto, havemos de observar que não são inovações absolutas. São criações a partir do existente. Bakhtin (1997), citado por Marcuschi (2002, p.20), afirma haver “... tramutação dos gêneros na assimilação de um gênero por outro gerando novos”. Vejamos o exemplo dos e-mails: geram “mensagens eletrônicas” como em cartas (pessoais, comerciais), porém com características novas. O e-mail é considerado um gênero textual novo, com identidades próprias, a partir da carta tradicional. É um gênero emergente.

Marcuschi (2002) define, portanto, tipo textual como categorias: descrição, narração, dissertação e injunção, enquanto os gêneros textuais são apresentados como textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos. São inúmeros os gêneros, como exemplo: telefonema, sermão, carta comercial/pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, *outdoor* e assim por diante.

Quando trabalhamos os gêneros textuais, por exemplo, numa aula expositiva, observamos que não é difícil usar de criatividade no que se refere à linguagem. Alguns profissionais usam trocadilhos, metáforas, *paradoxos*, entre outras formas de levar ao conhecimento. Em cartas pessoais, romances e outros, somos bastante livres para usar da criatividade, e sair do senso comum. Porém, observamos que muitos alunos encontram dificuldades na produção de textos criativos, mesmo com algumas ‘receitas’ de estudiosos ‘ousados’, principalmente em tipos de textos: narrativos, dissertativos e cartas argumentativas, que, por sua vez, são os tipos cobrados em vestibulares, concursos públicos e em testes para candidatos a empregos diversos. É importante observar que na maioria das vezes os tipos de textos aqui

mencionados, são, na verdade, cobrados em momentos de concorrência; são, assim, tarefas e, muitas vezes, a tarefa bloqueia a criatividade que deveria acontecer de forma natural.

O aluno, portanto, deve tomar consciência da diversidade de textos e aprender a escrevê-los em função das situações articuladas de comunicação. O trabalho com gêneros deve ser iniciado já na pré-escola e seguir de forma espiral.

3.2 Formação Inicial: Criatividade na produção de textos

*Eles ergueram a torre de Babel
para escalar o céu;
Mas Deus não estava lá!
Estava ali mesmo, entre eles,
ajudando a construir a torre!
(Mário Quintana)*

Para discutirmos a criatividade na produção de textos, na graduação, tivemos os depoimentos de duas professoras da graduação (de Pedagogia e de Letras), de uma Universidade da região de Campinas-SP.

A análise da criatividade nos textos dos nossos alunos, segundo a Professora Edwiges Pereira Rosa Camargo⁵, ocorre quando a produção

... vai além das 'categorias' apresentadas pelo texto ou autor de origem e consegue apresentar uma outra 'categoria' ou 'fator' não abordado pelo autor; também quando o aluno discorda daquilo que está estabelecido e apresenta argumentos consistentes.

Para a professora citada, a criatividade na redação é

... um estilo próprio, não ancorado em determinado autor, uma redação original, ousada... fruto de suas próprias leituras e vivências e perspectivas de vida...

⁵ Professora e Coordenadora, em 2005, do curso de Pedagogia, PUC-Campinas. Entrevista cedida gentilmente, via e-mail, em dezembro de 2005, para uma pesquisa de curta duração, solicitada pelo professor Doutor Newton Cesar Balzan, na disciplina Metodologia do Ensino Superior, no Programa de Mestrado em Educação - PUC-Campinas, originando um texto escrito por esta autora e pela mestranda Renata Esmi Laureano.

Portanto, incentivar a criatividade parece-lhe possível.

... penso que os futuros professores podem incentivar produções criativas, dependendo da abordagem, da maneira como o aluno é convidado a participar de uma produção escrita, da produção de um quadro ou de uma frase... Incentivo!!

Quanto ao conceito de criatividade, a professora acredita na importância da valorização da escrita simples do aluno e descreve:

Na Pedagogia procuramos trabalhar a compreensão do texto, desvendar o significado de alguns termos, desconhecidos para o aluno e valorizamos a SIMPLES escrita do aluno. Creio que a criatividade surge quando se quebra o bloqueio, o medo de escrever, o constrangimento de socializar oralmente ou por escrito alguma idéia, alguma produção. A criatividade surge se houver espaço, se deixarmos de admirar a dificuldade do aluno, para mostrar o que é possível recuperar. Analisar quem são nossos alunos contribuirá para que possamos organizar incentivos para a leitura e escrita. É preciso registrar que 90% de uma classe não têm ambiente de leitura em casa, não possui jornal e as notícias mal são conhecidas e em consequência sequer são discutidas. Numa simples pergunta para um grupo de 34 alunas, apenas 01 tinha jornal em casa. Se considerarmos que a maioria vem de escola pública a situação se agrava. Leitura e escrita creio que sejam os desafios dos cursos universitários e não apenas o desafio para o curso de Pedagogia.

Mais uma vez voltamos à contextualização do problema: o quanto a dificuldade de se obter produções de textos que fogem ao senso comum tem permeado o cotidiano dos professores de todos os níveis e tem constituído um desafio para todos.

Já a professora Graciema Pires Therezo, acredita que o conceito de 'Criatividade' na redação,

... se for entendida como 'originalidade', poderemos caracterizá-la como um requisito também, da elaboração de um texto dissertativo, pois, neste caso, é o modo pessoal de o produtor do texto 'arranjar' os argumentos, ordenar as idéias, enxugar ou ampliar as explicitações, articular seu raciocínio (...) É a responsável pela 'autoria', na sua moderna concepção. A informatividade como contribuição pessoal, como a manifestação do inédito, que foge ao senso comum, é 'criatividade' dissertativa.

"Ainda no conceito comum...", continua a professora,

... fala-se de criatividade como invenção e, neste caso, ela (a criatividade) reporta-se à elaboração de narrativa. É preciso, então, pensar-se a narrativa como texto ficcional, em que vale mais o 'como se diz', do que 'o que se diz'. O objetivo da narrativa ficcional depende do trabalho estilístico da linguagem, e a verossimilhança não é parecença com o real, mas com a verdade instaurada.

E acrescenta que

... para Umberto Eco⁶, a inventividade surge de fragmentos, esquecidos ou não, de experiências vividas ou sonhadas. Ora, se é assim, a única maneira de incentivá-la no âmbito da universidade, é promover condições de leitura intensiva e exaustiva de boas narrativas, sejam elas escritas (contos, romances), sejam cinematográficas (com análises críticas por profissionais da área). É o papel dos docentes de Introdução aos Estudos Literários, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa, Crítica Literária, nos cursos de graduação em Letras.

⁶ ECO (Umberto), escritor italiano (Alessandria, Itália, 1932).

A professora Graciema também acredita não ser "... possível ensinar criatividade, (que apenas se estimula)... a escola tolhe a criatividade, não só na redação, não só na aula de língua Portuguesa, mas na redação de respostas a questões das mais diferentes matérias" e faz alguns questionamentos: "A escrita criativa seria uma forma especial de redação??? Seria sair do convencional??? Ou, a criatividade seria uma nova maneira de ver o mundo ou de sair de situação inusitada". Deixa-nos um exemplo:

A matéria era História. O "ponto" do livro dizia que os marinheiros da esquadra de Cabral, como a viagem fora muito longa, não comiam mais frutas, nem verduras, nem leite, nem carne, nem ovos, portanto começaram a ficar doentes por falta de vitaminas. As gengivas começaram a sangrar e ficaram fracos. Só bebiam água e comiam cereais velhos e bolachas. Uma das perguntas da prova foi:

- Como era a comida dos marinheiros?

A menina respondeu:

- A comida dos marinheiros era muito ruim.

A professora considerou errada, pois a resposta certa seria: -

Os marinheiros só comiam cereais velhos e bolachas...

Onde se viu ter a criatividade de pensar... que a questão perguntava o COMO e não O QUÊ?..

Não é possível introduzir critérios de criatividade na correção de redação, pois o que se destaca do ponto de vista da elaboração mais sofisticada, com desenvolvimento do tema proposto, na elaboração formal, no conteúdo, são considerados 'originais' e 'criativos'. Podemos trabalhar com a idéia de autoria: fazer, errar, rever, mudar e decidir. Essa gradação leva à criatividade. A feitura e refeitura da redação levam à criatividade e quem ensina, mostra caminhos, corrige, devolve, sugere, faz o aluno pensar, sair do senso comum, é o professor, na maioria das vezes, que está ali mesmo, entre seus alunos, ajudando-os a construir seus textos. Portanto, ensinam-se caminhos para a fuga do senso comum.

Há preocupação e angústia nos docentes da Universidade, à medida que, ao longo dos anos, joga-se toda a responsabilidade para as Faculdades de Letras e Pedagogia (que vêm recebendo alunos com formações deficitárias, advindos de precárias escolas públicas), que devem transformar seus alunos em professores competentes, não só na leitura e escrita, mas também com valores morais e princípios éticos.

A Professora Graciema esclarece-nos, ainda, que a finalidade do curso de Letras é formar profissionais competentes no manejo da leitura e escrita em todos os níveis de linguagem, do coloquial ao culto, capazes de:

- a. Como professores – ensinar seus alunos a ler e escrever muito bem, de modo que se tornem em qualquer situação de comunicação, diante de qualquer tipo de interlocutor, seres capazes de usar a linguagem como inter-ação;
- b. Como tradutores – ser fiéis ao texto original, transpondo, com máxima clareza, o conteúdo expresso pelo autor e o seu nível de linguagem para a língua portuguesa, respeitada a coesão desta;
- c. Como revisores de texto – corrigir todas as falhas lingüísticas do texto a revisar, com a máxima obediência às exigências da norma culta da língua portuguesa; detectar todas as inadequações do ponto de vista da coesão e da coerência textual, respeitada a situação de comunicação; respaldar-se no argumento de autoridade das melhores gramáticas e dos dicionários mais atuais, a fim de garantir a excelência de sua correção.

E finaliza, quando questionamos se é possível avaliar a criatividade nos textos de seus alunos e de que forma isso se dá:

Só se consegue escrever poemas quem leu muita, muita poesia. De nada adianta querer o professor que os alunos de uma classe inteira escrevam uns versinhos, depois de ele ter mostrado o que é rima, se eles não são leitores apaixonados da

linguagem figurada, da sonoridade, do ritmo, da beleza “que arre pia”, como diz, com muita propriedade, o professor Antônio Suárez Abreu. Se incentivar a criatividade é ensinar a apreciar e produzir beleza, eu diria, (...), que é possível sim, se o professor sofrer da saudável paixão pelo BELO, em todos os seus aspectos, inclusive o lingüístico.

As nossas observações sobre as entrevistas das professoras apontam para a valorização do que o aluno traz, da sua produção e do encorajamento do seu trabalho. Enfatiza-se, na graduação, a prática de leitura como estímulo à criação criativa dos alunos e, embora nossas entrevistadas acreditem que não se ensina criatividade, esta pode ser trabalhada, desenvolvida e incentivada.

Ao refletir sobre a criatividade e o papel do professor e da escola mediante o desenvolvimento dessa habilidade, perguntamos: será que apenas o incentivo dos professores está dando conta de transformar alunos ‘tolhidos’ pela escola em seres criativos, capazes de terem autonomia além dos modelos convencionais?

A base para a abstração e para o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo e capaz de relacionar informações se conquista através da leitura e escrita que caminham na busca de resultados diferenciados numa estrutura pedagógica, num sistema que possa oportunizar expressões diversificadas. O aluno que usa o seu potencial de criatividade se envolve na escrita através de comparações, associações, metáforas e descreve de maneira diferenciada, isto é, de forma original e inusitada de modo a fugir do senso comum.

Relacionar, questionar, abstrair... criar, não é tarefa fácil e ir além da transposição do óbvio exige exercício, treino, práticas. É preciso proporcionar aos alunos momentos em que transcendam o esperado. Transcender em algo tem íntima relação com a melhoria do mundo.

Moraes (2005, p.164) acredita que “Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição, integrando toda a experiência individual (...) Pela intuição são geradas novas idéias”. E esclarece:

A criatividade é uma característica inerente à natureza humana, mas que precisa encontrar condições favoráveis para sua expressão. Segundo Leite (1994) é uma dimensão da natureza humana que evidencia o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo da vida. Manifesta-se na capacidade de realizar novas combinações, com base em elementos conhecidos resultantes de experiências anteriores ou informações conhecidas. A capacidade criadora estaria diretamente associada ao processo de viver e organizar as experiências vividas, ampliando o repertório existencial do indivíduo. Se o indivíduo é impedido de expressar a sua capacidade criativa, transforma-se em alguém com dificuldades de interagir de maneira fluente com o mundo, com os outros e com a própria vida, mecanizando o seu dia-a-dia, o seu trabalho e as suas relações. Para o autor, o sujeito ficaria alienado de seus processos internos e apresentaria dificuldades de comunicação e aceitação passiva de valores, realizaria uma intervenção mais agressiva na natureza, além de apresentar o vazio espiritual (p.164).

Sendo assim, há necessidade real de se trabalhar e dar ênfase à criatividade no uso da linguagem para enriquecimento do texto e fuga do senso comum. Para produzir textos criativos é preciso ter autoria, audácia, sair do senso comum.

Por tudo o que discutimos neste texto, pela necessidade do conhecimento de obras importantes e consagradas, criativas, instrutivas, para o despertar do uso da criatividade na linguagem (mesmo em obediência a padrões pré-determinados), a criatividade pode ser mostrada e desbloqueada e acreditamos, assim como Abreu (2002)⁷, que a utilização dos recursos expressivos, como no caso o paradoxo, se faz necessário.

Abreu (2001, p. 132) esclarece-nos o seguinte:

O *paradoxo* (do grego *parádoxos* = contrário à previsão ou à opinião comum) reúne idéias contraditórias em uma mesma frase. Exemplo: Olhe ao seu redor – as pessoas que você acha boas, quase sempre são fracas. A bondade delas não vem da força, vem da fraqueza. Elas são boas porque não ousam ser más. Mas que tipo de bondade é essa que vem da fraqueza? A bondade tem de surgir de uma força transbordante, só então é boa porque ela é vida, um fluxo de vida. Assim, sempre que um

⁷ Conforme sua fala durante aula, no curso de especialização, Análise do Discurso, ministrado na PUC-Campinas, no ano de 2002, na disciplina Discurso Pedagógico.

pecador se torna santo, sua santidade tem sua própria glória. Mas sempre que um homem comum se torna santo por causa da sua fraqueza, sua santidade é pálida e morta, não existe vida nela. Um homem que é bom porque não pode ser mau, não é realmente bom. No momento em que se tornar forte, será mau; dê-lhe o poder e imediatamente estará corrompido.

Hashimoto (2001, p.101) transcreve texto de R. Laing, dando-nos um outro bom exemplo de texto paradoxal:

Até que ponto é preciso ser inteligente para ser boba? Os outros disseram-lhe que era boba. E ela se fez de boba para ver até que ponto os outros eram bobos ao imaginá-la boba, porque não ficava bem pensar que eram bobos. Preferiu ser boba e boa a ser má e inteligente. É ruim ser boba: ela precisa ser inteligente para ser tão boa e boba. É ruim ser boba, porque isso demonstra até que ponto os demais foram bobos quando lhe disseram que era muito boba.

3.3 Ensinar Criatividade é possível?

*Ter um problema a ser resolvido
é viver um momento privilegiado,
ainda que isso pareça o mais
absurdo dos paradoxos.
(Rubens Marchioni)*

Antunes (2003, p.8) afirma que "... a criatividade é um conceito associado a diferentes atributos ligados à originalidade, à variedade, à espontaneidade, à facilidade em ver e entender de maneiras diferentes as coisas do mundo". É preciso que a escola a desenvolva em seus alunos e perceba que a criatividade pessoal não necessariamente promoverá gênios, mas que a busca pela criatividade provoca a auto-estima que melhora o desempenho geral.

Estudos do neurocientista clínico e psiquiatra Dr. Daniel G. Amen, M.D., Califórnia, perito nas relações entre o cérebro e o comportamento humano, citado por Antunes (2003, p.16-19), apontam algumas sugestões sobre como trabalhar e desenvolver a criatividade:

- a. Ajudar os alunos a estabelecer para suas ações e seus desempenhos objetivos claramente definidos, projetos do que se quer fazer e cronograma que destaque as etapas da meta a alcançar.
- b. Mostrar aos alunos como concentrar-se bem mais nas coisas de que se gosta do que naquelas que se é obrigado a executar.
- c. Ajudar o aluno a ser uma pessoa organizada. Ensiná-lo a desenvolver habilidades organizacionais; a fazer planejamentos diários, semanais e mensais; a conhecer claramente suas limitações; e explorar suas potencialidades sempre que possível.
- d. Ensinar os alunos a se exercitarem sempre (...)
- e. Mostrar que calma, serenidade, tranqüilidade também se exercitam. Existe o conceito – melhor seria afirmar o “preconceito” – generalizado de que algumas pessoas são agitadas e inconstantes demais e que esse estado mental dificulta sua concentração.

Ser criativo é ver uma determinada situação sob outro ângulo, fazer diferente, reestruturar idéias, fugir de padrões rígidos sem ‘ferir’ regras. Ambiente propício, tempo, espaço, repertório geram e implementam as idéias para desenvolver a criatividade.

Para tanto, ela deve ser motivada. E no nosso caso, no ambiente da escrita de textos/tarefa, o professor/motivador deve criar situações de aprendizagens, ter uma mente alerta e disponível para criar um espaço de respeito, confiança e admiração pelas diferenças culturais de seus alunos. Deve haver coerência entre o seu discurso e prática, deve associar e combinar conhecimentos, ter bom senso e soluções criativas quando a situação requer, sem ser conservador e centralizador para não ‘impedir’ a criação e o fazer diferentes.

Refletindo sobre os desafios da formação básica, observamos que a falta de leitura e a dificuldade de escrita têm contribuído para a desistência, baixa qualidade de ensino que fatalmente leva à indisciplina e a escrita criativa tem se tornado cada vez mais um desafio para os professores na formação das crianças e adolescentes.

É muito comum observarmos professores, ou grupos de formação de professores, em que a maior dificuldade apontada por eles mesmos é escrever. Geralmente não têm tempo para ler e escrever nem poder aquisitivo

para a compra de jornais, revistas e muito menos livros. E, diante desta afirmação, podemos arriscar a dizer que muitos professores atuantes não têm a habilidade da leitura, apresentando assim dificuldades de compreensão e interpretação de textos.

Sabendo que a criatividade é uma característica que precisa encontrar condições para ser desenvolvida, nos questionamos: Como fica a escola diante disso tudo? Tem desenvolvido a criatividade nos alunos? Tem oportunizado momentos para novas vivências e novas formas de compreensão do mundo?

Esta reflexão nos leva a observar o quanto os conteúdos escolares não são compreendidos pela ausência da habilidade da leitura. Leitura é aqui entendida como a capacidade de ir além da decodificação de sílabas, e de estabelecer relações entre o escrito e o que vivemos. A palavra escrita exige maior responsabilidade dos seus autores, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma.

Nestes termos, leitura e escrita pressupõem um trabalho mental: ler, relacionar, compreender, questionar e ressignificar. A escrita é fruto desse trabalho extremamente ligado à leitura, portanto ler e escrever são atividades criativas que estão visceralmente interligadas.

Se a criatividade, como dissemos e acreditamos, está ligada às experiências anteriores, é certo que a escola deve ampliar o campo dessas experiências, e, nos questionamos sobre o quanto ela tem feito o contrário, limitando-as, insistindo em permanecer nos moldes acadêmicos e cultos tão distantes para os estudantes. Segundo Castanho (2000, p. 77), as faculdades são geralmente “pouco ou nada criativas”. A escola em geral, muitas vezes, toma atitudes pedagógicas homogêneas.

Num momento de tantas dúvidas e poucas certezas, podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples – consta até mesmo da maior parte dos planos e planejamentos – e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os condenam.

Falar de criatividade é falar sobre a condição da existência humana. É a ferramenta que os seres humanos possuem para transcender, para reinventar o mundo onde vivem, é a capacidade de ir além, a diferença crucial entre os homens e os animais.

A criatividade tem aparecido nos discursos com certa naturalidade, porém as práticas pedagógicas continuam pouco criativas e os resultados continuam sendo questionados: nossos alunos não aprendem a estudar, não desenvolvem o pensamento criativo, não relacionam as informações, portanto, não constroem novos conhecimentos. Será que estamos fadados a isso? O que fazer para mudar?

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), é preciso que nosso aluno adquira as habilidades mínimas de:

- a. Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b. Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c. Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, SEF, 1998, p.59).

Para então tentar compreender esta problemática e buscar possíveis respostas e/ou talvez resultados, focamos nossa atenção em algumas estratégias e o nosso caminhar contou com a escolha do projeto correção de fluxo, denominado *Ensinar e Aprender: corrigindo fluxos - ciclo II*, cujo material foi elaborado pelo CENPEC⁸ (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição.

⁸ CENPEC = (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1988 com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para a melhoria do ensino público, subsidiando a implementação de políticas públicas e privilegiando o aprimoramento da área de educação.

4 NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

*Ando devagar, porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que
nada sei.
O sabor das massas e das maçãs...
(Almir Sater/Renato Teixeira)*

Apresentamos aqui, após uma introdução que aponta algumas questões decorrentes do processo de democratização e inclusão (nos níveis Fundamental e Ensino Médio), na rede pública de ensino, a caracterização do projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos*, quanto ao seu funcionamento, avaliação, materiais e recursos necessitados.

Muito se tem discutido a respeito das novas formas de ensinar e novas formas de aprender. O desafio é constante. A escola deve buscar uma aprendizagem realmente significativa e assumir um novo papel, reduzir o isolacionismo, repensar a fragmentação do conhecimento, resgatando, assim, a sua função social.

Dominar e transmitir conteúdos prontos é pouco no contexto atual. Espera-se um professor ousado, que produza propostas de trabalho objetivando criar condições para que seu aluno desenvolva conceitos incorporando-os no dia a dia, formule e construa hipóteses, tenha a habilidade da resolução de problemas, questione como fazer e tome posições diante de situações novas. Deve, ainda, o professor, instigar a reflexão e oportunizar estímulo para seu aluno enfrentar desafios e lutar por ideais.

A escola deve incentivar o respeito, a cooperação, a solidariedade, deve desenvolver a razão e a sensibilidade. Para tanto, há necessidade de mudança de atitude interna, valorizando a experiência do aluno, incentivando-o a conhecer, a relacionar fatos, a servir-se de conhecimentos já adquiridos e estruturados como estímulo à busca de novos conhecimentos e sua ressignificação. É preciso que a escola se torne um espaço democrático para que haja uma efetiva mudança de comportamento e de cultura.

Libâneo (2003, p.7-8) esclarece sobre a escola com que sonhamos:

... é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola, com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, qualidade de vida, preservação ambiental.

Nos anos 1990 intensificam-se os processos de inclusão, ainda que substancialmente apenas em nível formal. O lugar do aluno é na escola. O que fazer com ele, de que forma ensinar, como trabalhar o ensino de massa?

O aumento da demanda de alunos, advindo da migração e de propostas de que lugar de criança é na escola - uma escola despreparada que somente abriga crianças e não as motiva a estudarem - trouxe a necessidade de estudo e análise dessa demanda, das necessidades da escola, dos professores, da pedagogia e dos métodos aplicados. Dessa forma, as Universidades também tiveram que rever seus conteúdos e métodos clássicos aplicados até então, para também atenderem à demanda da Escola para Todos.

Projetos foram criados e adaptados como medidas para diminuir altos índices de evasão e reprovação, uma vez que a escola necessitava de inovação e modernização que atendesse a demanda, visando à oportunidade de acesso e permanência do aluno na escola. Faz-se necessário, portanto, a elevação da qualidade e participação dos professores. Assim, na década de 1990 “explode” o discurso sobre a qualidade de ensino.

Diversas iniciativas se instauram a fim de enfrentar a situação e, dentre elas (as iniciativas), instaura-se como um dos desafios a efetivação da *Progressão Continuada*, que propõe a realização de atividades de reforço e recuperação contínua, reclassificação, aceleração dos estudos, acompanhamento escola-família, entre outras propostas.

Abramowicz (2004, p. 35), esclarece que:

A partir da Deliberação CEE 09/97 institui-se, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, complementada pela Indicação CEE 08/97 anexada à Deliberação CEE 09/97, e também pela Instrução Conjunta CENP/GOGESP, publicada no D.O.E. de 13 – 2 – 82 seção 1, p. 14 que trata da organização curricular e da progressão continuada. Com base na nova LDB, objetivando garantir a todos o direito de acesso, permanência e progressão bem sucedida no ensino fundamental, a Secretaria da Educação adotou o Regime de Progressão Continuada organizado em dois ciclos (ciclo I – quatro primeiras séries e ciclo II – quatro últimas séries) garantindo a progressão continuada intra-ciclos. Supõe-se a existência de avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem, havendo recuperação contínua e paralela, a partir dos resultados parciais apresentados pelos alunos.

Programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço entre outros, são lançados como forma de trabalhar a exclusão; essa, porém, é internalizada uma vez que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, e, a partir da realidade da baixa aprendizagem, acontecem as propostas da Progressão Continuada e da Recuperação de Ciclo.

A Progressão Continuada parte do princípio de que a escola necessita se adequar às fases e estágios do desenvolvimento da criança e do adolescente, e que possíveis atrasos e/ou defasagens de conteúdos dos alunos devem ser compensados nos períodos seguintes, com acompanhamentos constantes e avaliações contínuas no sentido apenas de medir a aprendizagem. Exige, portanto, trabalho coletivo da escola para garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos. A Progressão Continuada não privilegia a homogeneidade, mas leva em conta o que cada aluno sabe e o que

precisa para continuar. Espera-se que ao final do ciclo II, a aprendizagem seja coerente com o mínimo necessário para seguir os estudos. Quando isso não acontece, o aluno faz a Recuperação de Ciclo, isto é, frequenta um ano a mais para recuperar a aprendizagem não acontecida.

Contudo a Progressão Continuada, tal qual vem sendo aplicada, não ajuda o aluno com problemas na aprendizagem. Atividades continuadas - que não produzem aprendizagem - tornam-se perdidas. Acontece então, nesse meio incerto e inseguro, a pressão para a aprovação de ciclo. Conteúdo e conhecimento não bastam ao professor. Regras, imposições e manter a ordem ocupam a maior parte do seu tempo. Ensino e aprendizagem tornam-se superficiais e reforça-se o aspecto comportamental, um poderoso e perigoso instrumento de controle.

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares.⁹

Da escola, especificamente do professor, é retirado o 'poder' da reprovação e nada se coloca em seu lugar. O educador, em geral, não é favorável à repetência, mas a falta de discussão e preparação para a progressão continuada acarretou em um ensino falho. Professores e alunos não foram preparados para essa total mudança.

Surge então um material pedagógico diferenciado, uma ajuda diferenciada para lidar com diferentes alunos. A idéia teórica consiste na reorganização das escolas juntando séries, retirando-se o poder de retenção da avaliação e introduzindo-se inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas. É sobre as características desse programa que passamos a discorrer agora.

⁹ http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicações/in_22_97.htm – acesso em 26/02/2007.

4.1 Classe de Aceleração – Correção de Fluxo

O aluno não vai à escola para tirar nota, vai para aprender, para crescer, para se desenvolver.
(Freinet)

4.1.1 Corrigindo o fluxo - Ciclo I

A formação de Classes de Aceleração, que visa à correção de fluxo, normatizada e amparada legalmente pela LDB 9394/96, artigo 23, e pelo parecer CEE nº 170/96, do Conselho Estadual de Educação, e pelas Resoluções da SEE de 13/05/96 e 03/07/96, foi criada para alunos do Ciclo I, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na escola pública, a fim de reverter altos índices de repetência e, conseqüentemente a evasão escolar.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB 9394/96, art. 23) ¹⁰

Iniciado no ano 1996, em 160 escolas da Capital e Grande São Paulo, o projeto de Correção de Fluxo teve 417 *Classes de Aceleração*. Em 1997, com a divulgação dos êxitos alcançados, em todo o estado, foram criadas 1703 classes, sendo que, em 1998, o número subiu para 2.954¹¹.

Os alunos, após um ano cursando *Classes de Aceleração*, têm seu percurso escolar acelerado em duas ou até três séries, sendo que no ano seguinte freqüentam uma classe mais compatível com sua idade, tendo por objetivo também o de recuperar a sua auto-estima, uma vez que passam a conviver em classes com colegas da mesma idade.

Para que o Projeto se concretizasse com sucesso, algumas medidas tornaram-se necessárias, como a elaboração de Proposta Pedagógica

¹⁰ <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm> - acesso em 25/04/2007.

¹¹ Essas informações são encontradas no "Documento de Implementação", que faz parte do Material do projeto *Ensinar e Aprender - corrigindo fluxos*.

Curricular centrada em princípios orientadores de uma prática docente a serviço da aprendizagem do aluno, a produção de material de apoio didático específico e programa de capacitação para apoiar técnicos e professores.

É função da escola oferecer e propiciar aos seus alunos o domínio dos códigos e linguagens, respeitar valores, cultura e a linguagem trazidos por eles, bem como disponibilizar outros domínios de saberes sociais, ampliar o repertório a fim de que os mesmos tenham acesso à inserção no contexto sociocultural.

A fim de entendermos o Projeto de Correção de Fluxo, faremos uma rápida apresentação: iniciou no ciclo I, em 1996, na grande São Paulo, e, em 1997, na DE-RS (Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP), com alunos que apresentavam defasagem de idade/série/conteúdo, utilizando o material pedagógico denominado *Ensinar pra Valer! Aprender pra Valer! – ciclo I*, que parte do cotidiano, da linguagem, do espaço e das relações sociais dos alunos, tentando trabalhar o global e superar a fragmentação do ensino e da aprendizagem. O material é dividido por eixos e conteúdos por módulos, em número de quatro.

Os eixos centrais norteadores se explicitam em:

Língua Portuguesa: Leitura escrita e expressão oral.

Matemática: Resolução de problemas com números, medidas e geometria.

Ciências: Observação, exploração e percepção do ambiente.

História e Geografia: Construção social do sujeito no tempo e no espaço.

Educação Física e Educação Artística: Linguagens artísticas e expressão corporal.

A Proposta Pedagógica Curricular tem o objetivo de definir princípios teóricos metodológicos, planejamento, avaliação e estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos a partir das Propostas Curriculares da SEE/CENP.

O projeto foi merecedor do prêmio UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) “Criança e Paz”, em dezembro/1997, sendo que o

material “Ensinar pra Valer! Aprender pra Valer! - Ciclo I”, após a divulgação do sucesso alcançado, foi cedido pelo Estado de São Paulo, a outros Estados da Federação, por solicitação do Ministério da Educação.

4.1.2 Corrigindo o fluxo - Ciclo II

Introduzimos aqui informações com relação ao projeto de correção de fluxo no que diz respeito ao segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Assegurar o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, através da inclusão, é uma das metas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando a melhoria de qualidade de ensino.

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (Vicente Barreto, citado no CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p. 9)

No Brasil, ainda não se consegue manter na escola todos os que a ela têm acesso, uma vez que a mesma, na maioria das vezes, não oferece nem mantém ensino de boa qualidade. A reprovação afasta nosso jovem do conhecimento e é uma das causas da evasão. No século XXI, ainda há um grande número de cidadãos que sequer consegue preencher uma ficha de recrutamento no departamento de pessoal de uma empresa. Se possuímos diariamente meios de informações sofisticados, como aceitar o fato da existência de um cidadão sem o domínio do código escrito da língua materna?

A retenção é uma forma de penalizar, reforça o fracasso da escola, gera novas reprovações e causa baixa estima no aluno, fazendo com que o mesmo se julgue responsável pela não-aprendizagem. O estereótipo de que o aluno reprovado por evasão ou não aprendizagem não avança mais no conhecimento é um desafio a ser enfrentado. Conforme Hashimoto (2001):

Não considerar o rótulo que já veio com a criança é fundamental para o trabalho prosseguir. Desistir da criança, colocá-la num quadro de incapacidade e inabilidade é reforçar a idéia de que a escola só serve para a minoria que se adapta a seus modelos. Para que sociedade essa escola está formando crianças? (p.104).

Surge então importante questionamento: o que e como ensinar, uma vez que, com a maneira tradicional, não se conseguiu atingir o objetivo. É preciso, porém, confiar no fato de que esses alunos são capazes de aprender. “O professor criativo descobrirá, ao detalhar seu plano, como corporificar essas orientações nas atividades cotidianas, sejam elas de debates, estudos do meio, exposições ou discussões”. (CASTANHO, 2000, p.99)

A partir do sucesso com o material do Ciclo I, *Ensinar pra valer! Aprender pra valer! – ciclo I*, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná desenvolveu o Projeto de Correção de Fluxo com os alunos multirrepetentes da 5ª a 8ª séries, obtendo bons resultados. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adotou o mesmo projeto desenvolvido no Estado do Paraná (a seleção de conteúdos adotada tem inclusive, como referência central, o currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná), e passou a aplicá-lo em São Paulo, em algumas escolas como projeto-piloto.

O projeto, o sistema de ensino, a escola e a comunidade

Entendemos que democratizar o ensino e reverter a situação de fracasso e exclusão dos alunos faz parte de uma luta maior por uma sociedade mais igualitária, em que a educação seja uma prioridade de fato entre as políticas.

Para eliminar a perspectiva de fracassos futuros, certamente muitas medidas deverão ser tomadas, em todas as instâncias do sistema; no espaço da escola, a classe de Correção de Fluxo deve ser assumida como um projeto de todos que nela atuam e da comunidade a que serve. Como alunos e professores envolvidos são, antes de tudo, alunos e professores da escola, o desenvolvimento do projeto e seu sucesso será preocupação de todos - diretor, professores, pais, funcionários, técnicos – pois não cabe deixá-lo isolado. Ao contrário, há fortes razões para que o projeto se irradie por toda a escola: afinal, recupera práticas que não foram criadas para atender apenas alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que constituem parâmetros intra-escolares para organizar

um trabalho competente e oferecer ensino de boa qualidade para todos os alunos.

Assim, os ganhos do Projeto Correção de Fluxo podem ampliar seus limites e apontar medidas a serem incorporadas ao atendimento escolar de toda a rede pública.

(CENPEC. *Ensinar e Aprender: impulso inicial*. São Paulo: CENPEC; Curitiba: SEED/PR, 1998. p.23)

A metodologia desse projeto de correção de fluxo, cujo material intitula-se *Ensinar e Aprender: corrigindo fluxo - ciclo II*, oferece alternativas de trabalho propiciando a intervenção do professor para que o aluno adquira condições de aprendizagem e possa assim prosseguir seus estudos.

Trata-se de um projeto diferenciado de trabalho, estruturado numa proposta pedagógica que pretende resgatar a confiança dos alunos na capacidade de aprender, e tem por objetivos atender aqueles que apresentam problemas com defasagem de conteúdo e idade, orientar os alunos a estabelecerem objetivos usando de clareza e objetividade, fazer cronogramas, planejamentos diários, semanais e mensais, usar de concentração, ter organização e o hábito de exercitar sempre. Tem por base o método construtivista¹², integrando as áreas do conhecimento através das atividades contextualizadas.

A proposta surgiu a partir de questionamentos do resultado insatisfatório do ensino-aprendizagem da maneira tradicional. Trata-se de um estudo compartimentado, mas não conteudista, e parte da realidade do aluno, valorizando o que ele sabe, e deve crescer promovendo o avanço para níveis mais elaborados de complexidade através de questionamentos. Promove a troca de experiência, o trabalho em grupo, a ajuda mútua dos alunos, utilizando suas próprias experiências e linguagens.

O programa de correção de fluxo escolar tem como metas comuns: a) permanência dos alunos na escola; b) aprendizagem dos alunos; c) formação da cidadania. Propõe um contrato pedagógico com alunos e pais de alunos em relação à freqüência, ao envolvimento nas aulas e ao compromisso coletivo com a aprendizagem.

¹² Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio, mediante construções de estruturas mentais.

O projeto foi direcionado a atender crianças da rede pública com idades diferentes das que cursam a série regular, pois as que têm idade maior se sentem discriminadas e perdem o estímulo, a exemplo de jovens com 14 anos na 5ª série do Ensino Fundamental II, sendo que na trajetória normal deveriam ter de 11 a 12 anos. Alunos com defasagens de idade/série e/ou conteúdo, com mais de 12 anos na 5ª série, deverão cursar a 6ª, na classe de projeto. Estes, não freqüentarão a 7ª série regular sendo reclassificados com base na LDB 9394/96, artigo 23, para a 8ª série. Termina-se então o Ensino Fundamental Ciclo II em dois anos. Não é Suplência (Educação de Jovens e Adultos), é correção de fluxo¹³ visando atender defasagens reais.

O projeto propõe ainda que, com

... certas condições favoráveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, como tempo para reuniões e estudo dos professores, menor número de alunos por classe e um horário de aulas menos fragmentado, será possível enfrentar o desafio, apostar de fato na aprendizagem dos alunos, enxergá-los com um novo olhar – deixando de lado antigos rótulos e expectativas desfavoráveis. (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.12)

Deve o professor, para com essas turmas de alunos multirrepetentes, assumir o compromisso com a aprendizagem, estruturando assim

... uma proposta pedagógica significativa e relevante que recomponha, mediante aprendizagem bem-sucedida, o autoconceito positivo e a confiança desses alunos na escola, nos professores e na própria capacidade de aprender – condições básicas para a continuidade dos estudos com chances de sucesso. (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.12)

O ambiente/espço deve estimular a curiosidade em um processo vivo, dinâmico e significativo. O projeto não propõe o trabalho de recuperação de conteúdos, mas sim o de priorizar determinados conteúdos relevantes.

¹³ Medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerado um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. Um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados.
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>, visitado em 25/4/2007.

As habilidades da leitura e escrita fazem parte do ensino/aprendizagem de todas as disciplinas, embora tradicionalmente a disciplina de Língua Portuguesa centralize o ensino introduzindo o cidadão na sociedade letrada.

É imprescindível acreditar na capacidade dos professores que incorporam o projeto nas classes, bem como é preciso dirigir um novo olhar para a classe e para cada aluno individualmente, elevar a auto-estima, a confiança na capacidade de aprendizagem, a valorização nos progressos como fundamental para o autoconceito, a motivação e aprendizagem.

O projeto sugere que o aluno fale de si mesmo, emita opiniões sobre acontecimentos e explicita hipóteses explicativas nas situações de aprendizagem; que seja respeitado em suas diferenças. O professor deve proporcionar um clima de confiança e respeito e garantir um ambiente adequado para a aprendizagem.

Há o desafio da busca constante, afinal, as teorias em geral nos lançam sempre o 'aprender a aprender' como fundamental na educação.

Algumas ações para favorecer a irradiação do projeto nas escolas são sugeridas no material que estudamos:

- a. Estudar e refletir sobre o projeto em reuniões gerais envolvendo toda a equipe escolar para estudo e conhecimento da proposta pedagógica específica e integração das disciplinas;
- b. Planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos de modo que os professores de cada disciplina saibam o que será trabalhado nas demais;
- c. Organizar a escola a fim de socializar a proposta, discutir e analisar produções de alunos;
- d. O trabalho na sala de aula deve contemplar como rotina:
 - Contrato pedagógico (professor/alunos);
 - Ensino/aprendizagem/avaliação;
 - Planejamento das ações;
 - Seleção de conteúdos (articulação forma/conteúdo);
 - Material de apoio.

e. Deve haver fluxo de comunicação entre escola, comunidade escolar e entorno.

O compromisso do projeto é com a escola pública, pois é nela que habitam os grandes problemas de defasagem de idade/série e de aprendizagem, uma vez que a maioria das famílias não tem recursos financeiros para sanar as deficiências. Aliás, deficiência que, muitas vezes, acontece por causa da própria escola, por motivos diversos, como a ausência de políticas públicas eficientes, de estrutura pedagógica, de material, de pessoal, de compromisso.

A idéia básica, portanto, do projeto, depreende que essa nova metodologia seja capaz de atender as necessidades básicas, como:

- a. Todo aluno é capaz de aprender - quando ele se percebe aprendendo recupera sua auto-estima, ampliando suas possibilidades de aprendizagem;
- b. Deve haver respeito às diferenças dos alunos, uma vez que o ritmo do ensino é o ritmo da aprendizagem;
- c. Ênfase na não-fragmentação do conteúdo e no trabalho coletivo;
- d. Trabalhar o cotidiano do aluno, cabendo a todas as disciplinas desenvolver a leitura, expressão oral e produção de textos;
- e. O professor deve selecionar os conteúdos relevantes e próximos à necessidade do grupo estabelecendo alvos (onde quer chegar) e marcos (etapas intermediárias);
- f. Deve haver a valorização do conhecimento prévio (de mundo) dos alunos, bem como a partilha da análise de suas produções para identificação dos avanços obtidos, além das intervenções feitas pelo professor junto aos alunos e suas produções para que estes superem as dificuldades encontradas.
- g. É preciso que o professor assuma uma postura de constante observação e cuidadoso registro para identificação das carências intelectuais dos alunos que precisam ser trabalhadas.

O projeto é seqüencial, daí a importância da freqüência diária do aluno.

O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.
Alvin Toffler

4.2 Avaliação: um olhar diferenciado

Aprender para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco é aventura do espírito.
Paulo Freire

O material utilizado no Projeto Correção de Fluxos, intitulado *Ensinar e Aprender: corrigindo fluxos - ciclo II* – que passaremos a denominar **Projeto EA** - sugere o envolvimento de todos que dele participam. A avaliação deve ser diagnóstica do processo de aprendizagem, isto é, deve-se constituir um processo de aprendizado, bem como de reorganização do processo de ensino, permitindo assim a apropriação reflexiva da ação; não tem caráter classificatória nem seletiva.

O professor deve investigar os problemas dos alunos, no que diz respeito à aprendizagem, a partir dos problemas apresentados em suas produções de textos, considerar os muitos motivos e razões das maneiras como foram escritos, encontrar soluções para a refeitura dos textos orientando individualmente, transformando os ‘erros’ em aprendizagem dentro de um padrão aceito na sociedade letrada. A avaliação, portanto, deve ser um instrumento para ajudar e orientar o aluno na sua aprendizagem. É um processo que regula “o andamento” pelo acompanhamento da aprendizagem. O professor deve assumir a postura de constante observação e cuidadoso registro dos avanços conseguidos pelos alunos – e não a perfeição do desenvolvimento de uma habilidade.

O ponto forte do projeto é a vivência da atividade e o registro de todos os avanços. Sugere-se dois tipos de registros: os do professor, que permitem “... (re)construir a memória do processo vivido; consultados freqüentemente propiciam uma visão geral do trabalho desenvolvido, facilitando a identificação dos entraves, exercício central à continuidade de qualquer projeto” (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.18). Descrevem-se observações sobre alunos individualmente, da turma, das atividades positivas

bem como das negativas, os avanços, as retomadas mais importantes, enfim, tudo o que diz respeito ao pedagógico que direciona ou não à aprendizagem. Isso facilita a mudança necessária para uma prática competente, pois permite ao professor observar o aluno no todo, possibilita a análise conjunta do processo de aprendizagem e fundamenta discussões, fornece 'pistas' para intervenções e reflexões sobre o próprio trabalho. Para o aluno, esses registros fornecem conhecimento sobre o que ele já sabe, as etapas que vencem e o que ainda falta, e para os pais permitem o acompanhamento do conhecimento adquirido. É preciso que a equipe de professores dessas classes tenha o mesmo posicionamento.

Os registros do aluno (ou dos alunos), através do caderno piloto, devem privilegiar a pauta do dia e o desenvolvimento da aula, devendo acontecer em todas as disciplinas, sendo organizados em pastas individuais para que cada um (professores da sala e o próprio aluno) consiga visualizar o processo do crescimento. "A análise do conjunto do que foi produzido e conquistado pelos alunos em todas as disciplinas, assim como dos pontos críticos identificados, norteará o replanejamento dos professores". (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.19).

A sugestão é que registros dos avanços do aluno devem ficar no prontuário para que o professor da série seguinte possa dar continuidade no ensino aprendizagem. Os professores ainda não têm esse hábito.

O trabalho visa garantir avanços significativos, múltiplas possibilidades de aprendizagem. A descoberta dos alunos, de que são capazes de aprender, é um caminho de elevação da auto-estima. Todo percurso deve ser acompanhado por toda a equipe escolar, que envolve diretor, coordenador e professor. Reflexões devem ser feitas nas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para discutir, em tempo real, avanços e/ou retrocessos, tomadas de decisões e posturas para devidos encaminhamentos. É um momento de avaliar o desempenho do professor e da equipe e verificar a possibilidade de mudança em prol da aprendizagem. Para tanto, os professores devem estar munidos de produções dos alunos para análise coletiva.

É preciso levar em conta os progressos e retrocessos, uma vez que a heterogeneidade é originada de diferentes fatores internos e/ou externos.

4.3 Material de apoio

*Que lembranças que tenho
Dos tempos de criança,
Da minha brincadeira querida
Que os anos não trazem mais
Da minha avó, do meu avô
E dos meus primos.
Naquela tarde fresquinha
debaixo do pé de pinha¹⁴.*

A elaboração do material de apoio teve o objetivo de contribuir com o trabalho do professor em sala no dia a dia, e, como explicitado:

...tem se mostrado adequado, mas não é mágico. As atividades propostas não garantem automaticamente o sucesso dos alunos: a mediação dos professores é fundamental, detendo-se na análise das mesmas e na sua adequação à classe, planejando a distribuição do tempo, organizando os agrupamentos dos alunos de forma que uns ajudem os outros, fazendo as intervenções necessárias para que todos progridam. (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.21)

O material aponta que deve haver ações comuns do grupo de professores que ministram aulas nessas classes, formadas por alunos heterogêneos. Para uma efetiva aprendizagem são necessários alguns cuidados e providências como sugere o material (CENPEC, 2000):

- a) Conduzir o trabalho com a classe estabelecendo rotinas diárias em relação ao tempo, ao espaço da sala de aula e às atividades a serem desenvolvidas;
- b) Atividades devem ser bem distribuídas ao longo do período letivo;
- c) Observar o que os colegas de outras disciplinas irão trabalhar nesse mesmo período para integrar os pontos comuns de todas as matérias;
- d) Dar a conhecer aos alunos o que se trabalhará em um determinado período de tempo, avaliar o que foi trabalhado, o que faltou fazer. Essa prática torna-se importante, pois na medida em que se oferece segurança ao aluno, obtém-se contribuição para o processo de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e automaticamente melhora a auto-estima;
- e) O material deve estar organizado e acessível para o aluno a fim de que haja aprendizagem do uso coletivo e manutenção.

¹⁴ Paródia do poema "Meus oito anos" de Casimiro de Abreu, produzida por aluno participante do projeto EA, da 8ª série, apresentada como produto final, constante do livro produzido por alunos e professores, intitulado: "A 8ª série C a caminho de um grande sonho...: a imaginação constrói momentos mágicos".

Deve haver colaboração para um ambiente acolhedor e propício à atividade intelectual como cadeiras movimentáveis para trabalhos individuais e em grupos, pequena biblioteca, espaço para exposição de produções de alunos.

O trabalho individual auxilia o desenvolvimento da concentração e da disciplina enquanto o trabalho em grupo propicia a troca de informações entre alunos e professores contribuindo assim com uma relação mais próxima com o aluno, oportunizando a investigação das dificuldades específicas.

A Classe de Correção de Fluxo (Aceleração) deve ser vista como mais uma das muitas medidas tomadas a fim de tentar sanar os problemas da aprendizagem, e deve ser assumida como um projeto que envolve todos: escola e comunidade. Pede-se que o professor varie as formas de apresentação do conteúdo para atingir a todos da classe.

O material foi produzido para cinco componentes: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Não é considerado interdisciplinar, mas sugere trabalhar algumas habilidades comuns como:

- a. Leitura e análise de diferentes textos: produzidos em diferentes linguagens: narrativos, poéticos, informativos, mapas, fotos, gravuras, documentos de época, depoimentos, gráficos, tabelas etc.
- b. Escrita: organização e registro cuidadoso de informações em diferentes linguagens: texto escrito, tabelas, esquemas, gráficos, desenhos etc.
- c. Expressão oral: exposição de idéias com clareza, argumentação em defesa de suas idéias, considerando as contribuições dos colegas.
- d. Análise e interpretação de fatos e idéias: coleta e organização de informações, estabelecimento de relações, formulação de perguntas e hipóteses, utilização de informações e conceitos em situações diversas.

Para buscarmos entender melhor a quem se destina o material, esclarecemos aqui alguns tipos de classes que o utilizam:

- a) **AC – Classe de Aceleração**
 - 6ª série – ciclo II: alunos oriundos da 4ª série - ciclo I e que apresentam defasagens de idade/série/conteúdo;
 - 8ª série – ciclo II: alunos oriundos da 6ª série AC e que trabalham a continuidade do projeto.

b) **RC – Recuperação de Ciclo**

- Classes compostas por alunos retidos nas 8^{as} séries – ciclo II, do ensino regular. Lembramos que a Progressão Continuada permite a retenção uma vez apenas, na 4^a série – ciclo I e na 8^a série - ciclo II, por defasagem de conteúdo e/ou frequência. O aluno que frequenta a classe de RC não poderá ser retido novamente, a não ser por frequência.

c) **MU – Multisseriada (ou Mista)**

Classe composta por:

- Alunos oriundos da 7^a série – ciclo II, regular, que apresentam defasagem de idade/série/conteúdo;
- Alunos retidos na 8^a série – ciclo II, regular, por defasagem de conteúdo e/ou frequência;
- Alunos oriundos da 6^a série AC– ciclo II.

Muitas escolas não têm quantidade suficiente de alunos para montar a classe de AC. A opção é juntar com alunos diversificados, aptos a cursarem a 8^a série – ciclo II , tornando-se assim uma classe multisseriada (ou mista).

É importante ressaltar que os alunos das Classes de Aceleração, 6^a série – ciclo II, conhecem o material e dão continuidade na 8^a série – ciclo II. Os alunos que compõem as classes de 8^a série RC não conhecem o material da 6^a série, pois cursaram o ciclo II em classes regulares e os alunos da Classe MU são diversificados. A maioria não conhece o material, com exceção dos que vieram da Classe AC – 6^a série. Em muitos casos, há evasões nessas séries e não há um número mínimo de alunos para compor uma Classe de 8^a série AC – ciclo II. Misturam-se todos os alunos, resultando assim a Classe MU (ou mista).

O material de Língua Portuguesa é composto por quatro livros: Impulso Inicial, Volume I, Volume II e Volume III, acompanhados de fichas, cartazes e jogos para os alunos.

O **Impulso Inicial** contém orientação pedagógica para o professor, comum a todos os componentes curriculares, sendo que há uma proposta direcionada de trabalho para cada componente. É utilizado para iniciar o curso, na classe de Aceleração de 6^a série do Ensino Fundamental, ciclo II.

Resumimos aqui, no quadro I, o conteúdo a ser trabalhado, em Língua Portuguesa, nos dois anos do projeto, sendo que o Impulso Inicial e o Volume I são trabalhados na 6ª série e os Volumes II e III na 8ª série – ciclo II. Não é um projeto interdisciplinar, mas muitos textos têm relação entre as disciplinas.

Quadro I. ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA: QUADRO-SÍNTESE DOS QUATRO VOLUMES DO MATERIAL

	Proposta de trabalho	Noções e conceitos	Habilidades
Impulso Inicial	Projetos de leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> . Clube de leitura . Histórias que a família conta . Medicamentos . Ervas Medicinais 	. Diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade.	. Leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos, instrucionais e persuasivos.
Volume I	Projetos de leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> . Correspondência . Jornal . Jornal Mural 	. Diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade . Análise lingüística: aspectos de organização textual; aspectos morfossintáticos e ortográficos.	. Leitura, produção (oral e escrita) de textos informativos, argumentativos e narrativos . Análise lingüística
Volume 2	Projetos de leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> . Poesia . Oficina de Sonhos . Jogo de aventura 	. Diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade . Recursos de estilo . Elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador	. Leitura, produção, análise e discussão de textos poéticos e narrativos . Uso da gramática e do dicionário . Participação de trabalhos em grupo . Criação de personagens . Desenvolvimento de narrativas
Volume 3	Projetos de leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> . Teatro . História em quadrinhos . O mundo do trabalho 	. Diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade . Recursos de estilo . Elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador . Recursos específicos do texto dramático: rubrica, indicação de cenário, marcação de tempo . Recursos visuais e textuais das histórias em quadrinhos . Recursos específicos do texto legal ¹⁵	. Leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos (teatro e história em quadrinhos), informativos e instrucionais . Coleta de informações, anotação e resumo (entrevista, pesquisa bibliográfica) . Revisão e reescrita do texto

Fonte: CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.26.

¹⁵ Texto legal (institucional): portarias, resoluções, artigos, pareceres, requerimentos, por exemplo, para solicitação de documentos.

O material explora gêneros textuais e o próprio projeto entende que o ensino de língua portuguesa deve priorizar para que o aluno:

- a) seja usuário da língua, sabendo expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender; seja capaz de ouvir o outro com respeito e solidariedade;
- b) torne-se um leitor capaz de reconhecer diferentes tipos de texto e seus portadores; leia por prazer, leia para informar-se; seja capaz de seguir instruções escritas, perceba a intencionalidade dos textos de convencimento etc.;
- c) torne-se usuário da escrita, sendo capaz de decidir que tipo de texto e quais recursos lingüísticos usar para melhor atingir suas finalidades; saiba escrever por prazer e para registrar, instruir, convencer etc.;
- d) seja capaz de refletir, sobre a língua, trabalhando os aspectos de organização que comprometem a clareza, coerência e coesão de seus textos, bem como os aspectos gramaticais que constituem dificuldades no uso da modalidade escrita da língua culta. (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.29).

No trabalho com a **linguagem oral** devem ser criadas situações que ampliem a capacidade de comunicação em suas diversidades, na manifestação de idéias claras e organizadas, na defesa de pontos de vista, no respeito ao outro, na tolerância e principalmente na troca de informações.

Em relação à **leitura**, a escola deve disponibilizar e propiciar aos alunos situações em que o ato de ler seja prazeroso, em que o aluno adquira informações para atingir o conhecimento e assim possa ampliar sua visão de mundo.

Na **escrita**, há necessidade de organização do texto quanto aos usos de elementos coesivos, pontuação e coerência, adequação ao tema e o seu domínio deve-se à utilização correta e coerente de organizações textuais, além de recursos expressivos. Para tanto, a escola deve propiciar momentos desafiadores, diferentes formas de organização textual, trabalhando assim os gêneros textuais.

A análise lingüística deve se dar ao longo do Ensino Fundamental, e, nesse momento, os professores devem trabalhar a clareza, organização e coerência dos textos produzidos em sala pelos alunos.

A linguagem oral, a leitura e a escrita devem merecer os mesmos valores significativos. Os textos devem ser produzidos oralmente, depois escritos, revisados e reescritos e toda atividade exposta e divulgada. As ações, portanto, devem ser seguidas passo a passo almejando uma rotina delinear, o tempo e marcas de ritmo de trabalho. Esse planejamento leva alunos e professores à clareza das atividades e diminui a ansiedade, criando assim uma atmosfera de cooperação e solidariedade, provocando uma aprendizagem significativa.

O material do professor traz sugestões para a reescrita de textos que devem tornar-se rotina. (Quadro 2)

Quadro 2. Síntese dos procedimentos básicos de reescrita de textos

Procedimentos básicos de reescrita de textos	
Quanto à organização textual	Quanto à forma gramatical
Seleção do texto a ser trabalhado coletivamente	Seleção de um problema gramatical
Correção ortográfica e gramatical pelo professor	Escolha dos textos a serem trabalhados
Visualização do texto (lousa, cartaz)	Visualização dos trechos (lousa, cartaz)
Levantamento e registro de hipóteses de solução	Levantamento e registro das hipóteses de solução
Análise e seleção das hipóteses	Pesquisa e orientação para solução do problema
Reescrita coletiva do texto	Reescrita coletiva dos trechos
Comparação do texto reescrito com o inicial	Sistematização da questão gramatical
Cópia do texto reescrito	Registro da sistematização
Reescrita individual dos textos com problemas semelhantes	Reescrita individual dos trechos com problemas semelhantes

Fonte: Síntese disponibilizada no CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.37.

O trabalho com a ortografia tem por objetivo desenvolver o hábito da autocorreção. O professor assinala a lápis a palavra e o aluno procura no dicionário, apaga a palavra e a reescreve de acordo com a norma ortográfica.

Abaixo apresentamos exemplos sugeridos de como o professor pode orientar individualmente o trabalho de autocorreção (CENPEC, (2000), Impulso Inicial, p.38-39):

1. O professor assinala as palavras incorretas no texto do aluno, registrando-as corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência dos erros; o aluno apaga o erro, escreve a palavra corretamente e apaga também suas correções;
2. Assinala os erros à margem da linha em que estes ocorreram e registra essas palavras corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência; o aluno procura as palavras erradas na linha assinalada e corrige-as como no procedimento anterior;
3. Assinala as palavras incorretas, no texto do aluno ou na margem, registrando-as corretamente abaixo do texto, em ordem alfabética; o aluno localiza-as e procede à correção, como nos níveis anteriores;
4. Não assinala as palavras incorretas, mas registra-as corretamente em ordem alfabética, abaixo do texto; o aluno procura as palavras incorretas, a partir da lista que o professor fez e corrige-as em seu texto;
5. Assinala as palavras incorretas nos textos dos alunos ou na margem, mas não as registra abaixo dos textos; anota os erros de todos os alunos e registra-os na lousa em ordem alfabética; os alunos corrigem as palavras assinaladas consultando a lista feita na lousa;
6. Faz uma lista das palavras incorretas encontradas nos textos dos alunos, registrando-as na lousa em ordem alfabética, mas não as assinala; os alunos procuram na lista da lousa para ver quais as palavras que devem corrigir em seus textos;
7. Assinala as palavras incorretas nos textos dos alunos ou na margem e pede-lhes que procurem no dicionário, para corrigi-las; os alunos apagam os erros, bem como as marcas feitas, e corrigem-nos.

Os alunos devem ser orientados o tempo todo sobre o uso do dicionário. Os que ainda apresentam problemas de alfabetização devem ter atendimento individualizado.

4.4 Como fica então a avaliação?

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...
(Fernando Pessoa)*

Já procedida a avaliação diagnóstica no início do trabalho, o professor tem os registros, conhece então as necessidades básicas da turma, e deve-se observar agora:

Quanto à linguagem oral, se o aluno é capaz de:

- a. expor suas idéias verbalmente, de forma clara;
- b. argumentar em defesa de suas idéias;
- c. adequar sua fala a diferentes interlocutores e diferentes situações sociais. (CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p.39).

Quanto à leitura, se o aluno é capaz de:

- a. identificar diferentes suportes de texto, percebendo a diferença entre eles;
- b. identificar diferentes tipos (e gêneros) de texto de acordo com suas finalidades, bem como suas características básicas;
- c. ler convencionalmente, atribuindo sentido ao texto;
- d. fazer inferências, generalizações;
- e. compreender o que lê, reconhecendo as intenções do autor;
- f. identificar os recursos lingüísticos que o autor utilizou para atingir seus objetivos (p.39-40).

E em relação à escrita:

- a. Escrever com um mínimo de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão;
- b. Se ao produzir texto, procura utilizar estruturas próprias do discurso escrito (em oposição à escrita impregnada de marcas de oralidade);
- c. Escolher o tipo de texto (e/ou gênero) mais adequado ao objetivo que tem em mente;
- d. Utilizar uma estrutura discursiva adequada ao tipo de texto que está sendo produzido. (p.40).

O professor deve ficar atento:

- Ao que o aluno sabe;
- Ao que o aluno precisa saber;
- Às Intervenções (o que fazer para o aluno progredir na escrita).

A avaliação da análise lingüística se dá na revisão e reescrita de textos quanto à clareza, coerência, coesão, paragrafação, pontuação, concordância nominal e verbal, regência, ortografia, uso e colocação pronominal etc., que não devem (os textos) ser trabalhados nem avaliados isoladamente, mas sim de forma coletiva, com seqüência de atividades em grupos, finalizando com correção individual.

O texto apresentado a seguir, é um bom exemplo da avaliação sugerida. Aluno produz individualmente, socializa com o grupo, refaz, repensa e entrega ao professor que finaliza com correção individual.

TEMPOS QUE NÃO VOLTAM MAIS

Como são lindos os dias
Do despertar da existência
Transpira uma alma frágil
Com os cheiros das flores a mil
O mar um rio sereno
O céu um tom azulado
O mundo um sonho encantado
A vida um canto de amor.
Que saudades, que luz, que vida
Que noites de melodias
Naquela doce fantasia
Naquele ingênuo folgar
No céu as estrelas brilhando
As terras com cheiro de amor
E as ondas abraçando a areia

A lua espelhando amor
OH! Dias de minha molecagem
OH! Céu azulado
Que doce a vida não seria
Se não fossem essas amargas feridas
Em vez das tristezas de agora
Eu tinha uma vida de alegria
De minha mãe os carinhos
E os agrados de meus irmãozinhos.

(VMC)¹⁶

¹⁶ Texto de aluno que cursou a 8ª série RC, no ano de 2005, constante do livro, produto final, intitulado: *A 8ª série C a caminho de um grande sonho... : A imaginação constrói momentos mágicos.*

5 QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS QUE PARTICIPAM DO PROJETO EA?

O diferente de nós não é inferior. A intolerância é isso: é o gosto irresistível de se opor às diferenças.
(Paulo Freire)

Esta parte do trabalho tem o objetivo de descrever o perfil dos professores de português atuantes no projeto EA, as expectativas do projeto, o avanço na escrita criativa, aspectos positivos e negativos do trabalho realizado nas classes de 8ª série do Ensino Fundamental, durante o ano de 2005.

5.1 O perfil dos professores: quem são esses bravos seres?

A gente escreve como quem ama, ninguém sabe por que ama, a gente não sabe por que escreve. Escrever é um ato solitário de um modo diferente de solidão. Escrevo com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa e queria de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse.
(Clarice Lispector, citado em CENPEC, 2000, Impulso Inicial, p. 31)

Esses bravos seres, professores atuantes no Projeto EA, se reuniram no ano de 2005, em três encontros de formação continuada. A partir da apresentação pessoal do grupo, pudemos obter algumas informações sobre o contexto profissional do momento.

Alguns professores ingressaram recentemente na rede estadual, através de concurso público; originários de municípios distantes, deixaram a família a quilômetros de distância, saindo de casa pela primeira vez, e se declararam com muita garra e muitos sonhos. Aceitaram o desafio de trabalhar com a classe do Projeto EA e apresentaram expectativas positivas, demonstrando muita ansiedade, vontade de conhecer a proposta e utilizar o material. Acreditavam na aprendizagem mútua. Outros foram convidados pela direção da Escola, selecionados através do perfil de trabalho apresentado.

Alguns professores que já trabalhavam na rede há mais tempo e que aceitaram atuar no projeto, no ano mencionado, afirmaram terem sido ‘obrigados’ a aceitar a classe, para constituição de jornada e completar o número mínimo de aulas exigido. Alguns aceitaram porque gostam de desafios.

Tivemos o depoimento de um professor, já experiente, que dissera ter solicitado a exoneração em serviço público federal, com salário maior do que o de professor e certa rotina de trabalho, porque acreditava que o seu trabalho na sala de aula, da escola pública, traria resultados sociais e satisfação pessoal.

Em todos os encontros, tivemos vinte e nove participantes, sendo que, no primeiro, vinte e três responderam ao questionário proposto. No segundo, vinte e seis responderam e, no terceiro, apenas vinte e um devolveram os questionários respondidos. Levando em conta a promessa de que a identidade seria ocultada e o sigilo garantido, e realmente o foi, algumas indagações se formulam sobre quais motivos poderiam ter influenciado na decisão da não devolução dos questionários. Seria “medo” de participar? Comodismo? O não comprometimento? Porém, este trabalho não pretende responder estas questões, mas trabalhar com aqueles que se dispuseram a responder.

5.2 Primeiro encontro: conhecendo os docentes

*Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entretanto lutamos
Mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Quanto ao grau de formação, todos os vinte e três entrevistados, na primeira capacitação, ocorrida em março de 2005, possuem graduação em Letras, sendo que apenas dois fizeram especialização na mesma área. (Quadro 3).

Quadro 3. Caracterização dos Professores por Formação Acadêmica

Formação Acadêmica	número de professores	%
Graduação – Letras	23	100
Especialização	02	8,7
Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado	00	00

Sobre o tempo de trabalho efetivo, como docente, depreendemos que há uma variação entre oito meses a dezesseis anos, sendo que a média é de seis anos na sala de aula.

Vinte professores cursaram a graduação na rede privada e apenas dois na rede pública, e um não declarou qual a instituição cursada.

Dos professores pesquisados, apenas cinco lecionam também na rede privada e dezoito somente na rede pública estadual. Dentre esses, apenas um professor exerce outra atividade/profissão, além da docência.

Questionados sobre sua própria formação escolar, tivemos alguns depoimentos:

Bastante abrangente e completa. O curso de Letras foi além de minhas expectativas.

Tive uma formação muito boa e principalmente crítica, voltada para uma tentativa de não reproduzir o sistema educacional vigente somente.

Satisfatória para a teoria, no entanto, a faculdade não nos prepara para a prática. A realidade está muito distante da faculdade.

A experiência se adquire na sala de aula.

A faculdade não aprofunda conteúdos.

... não prepara pedagogicamente.

Só a teoria não basta. É preciso didática.

A minha formação foi incompleta.

Esses últimos depoimentos indicam a distância existente entre a Universidade e a prática.

É importante ressaltarmos aqui os depoimentos de alguns professores, quando argüidos sobre o porquê de começarem a ministrar aulas. Depoimentos que sugerem, embora nem sempre, que o professor escolhera como primeira opção no curso de graduação - a licenciatura -, um trabalho que passa a ser uma escolha prazerosa.

Havia um desejo de participar e contribuir com a formação de crianças e adolescentes, fazendo-os terem perspectivas de futuro, ambição saudável, e eu queria participar disso.

Porque acredito na Educação como processo de salvação social e moral.

Por viver num país onde as pessoas têm que trabalhar para o seu sustento e o magistério é uma forma 'até prazerosa' de se trabalhar.

Por não poder fazer a faculdade que eu queria – Jornalismo – acabei gostando da profissão.

A princípio, por falta de opção. Agora, por amor.

Por ideologia. Sempre me preocupei com a construção de um mundo melhor para meus filhos e demais crianças e sei que só será possível essa mudança através da educação.

Porque me formei para isso, fiz um concurso e ingressei. Gosto de ensinar.

Embora o professor viva há muito tempo em uma situação profissional injusta, no que diz respeito à remuneração, condições de trabalho – tanto material quanto intelectual – a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa ensina porque acredita, porque gosta e tem esperança.

Dos vinte e três professores pesquisados, somente sete trabalharam, em anos anteriores, com o projeto aqui estudado e dezesseis estavam fazendo a capacitação pela primeira vez. Quando questionados sobre a expectativa quanto às capacitações, tivemos como respostas:

Espero direcionamento para o trabalho nesse projeto;
Que o projeto seja capaz de aproximar o universo real do imaginário;
Espero obter respostas às dúvidas sobre a prática da docência no EA;
Almejo orientação para trabalhar com os alunos;
Quero adquirir mais experiência e novas idéias de como trabalhar esses alunos;
...conhecer novas metodologias e aumentar a criatividade;
Que a capacitação esclareça, dê apoio e orientação para que o trabalho seja executado com mais êxito.

Os professores iniciantes no projeto almejam novos conhecimentos, têm necessidade de orientações e apontam algumas expectativas quanto ao projeto:

Que ele consiga sanar as dificuldades dos alunos para que possam freqüentar os próximos anos de estudo sem defasagem;
Não sei, é muito novo, mas é claro que quero que tudo dê certo;
Espero que ele realmente possa ser algo diferente da prática cotidiana escolar, pois só assim ele poderá permear a aquisição de conhecimentos com uma nova visão.

A maioria dos professores busca a inovação para tentar trabalhar de forma mais prazerosa e cativar seus alunos. Alguns, já conhecedores do projeto, afirmam que suas expectativas:

...são boas, porém acredito que o projeto EA precisa ser repensado e readequado para atender melhor os alunos mais rebeldes (precisa ter psicólogos na escola);
O projeto é bastante interessante e complexo. Há, depois do projeto, uma necessidade de se refletir sobre o ensino.

A resposta de um professor, como a descrita abaixo, indica a descrença em relação ao projeto.

Falho. Funciona somente como um tapa buracos, onde o governo finge que funciona e nós somos obrigados a fingir que concordamos.

Como um dos nossos objetivos específicos era estudar as noções de criatividade na produção de textos dos alunos, indagamos de nossos professores participantes na primeira capacitação: “o que você pensa sobre Criatividade na Redação?”, dos quais destacamos os seguintes depoimentos:

A criatividade não começa na redação, é todo um processo de incentivo de direcionamento e focalização da criatividade, o aluno é criativo por natureza, o que falta é direcionamento;

Como uma das formas de expressão da inteligência emocional do aluno;

A criatividade é essencial em qualquer gênero textual tanto da proposta que parte do professor como na produção do aluno;

É necessário para o desenvolvimento de um bom texto;

Creio que parte do olhar pré-existente de mundo, de pré-conhecimento do redator;

Essencial para desenvolver uma redação que desperte no leitor vontade para ler;

Penso que a criatividade na redação é muito importante, pois nos mostra até que ponto as aquisições das estruturas mentais foram e o que devemos fazer para ampliá-las;

Criar, em um texto, é poder viajar sem limites, explorar as infinitas formas de expressão e dar asas à imaginação que poderá buscar o infinito.

As respostas são bem diversificadas, mas todos os professores concordam sobre a importância da escrita criativa para despertar interesse tanto no autor quanto no leitor. Apontam a necessidade da fuga do senso comum, mas questionam como trabalhar o aluno para que avance na escrita criativa.

Até então percebo que falta esta ‘criatividade’, pois os alunos não têm informações o suficiente sobre os temas abordados para fugirem do senso comum. É preciso reflexão sobre as informações que recebem para que sejam críticos e criativos; É tudo de bom, mas como chegar a tal?; Muito interessante, mas como e o que fazer para o aluno chegar nisso?

Eis o desafio que se coloca: como levar nosso aluno à escrita criativa?

Aproveitamos o espaço e questionamos os professores sobre como consideram que seus alunos são criativos na escrita.

Oito dos professores consideram que os alunos têm média criatividade e atribuem a sua resposta aos seguintes fatores:

Há falta de leitura, não são alunos críticos;
Eles não lêem o mundo com olhar crítico;
... o aluno produz um texto sem ao menos ler o que escreve, porque o professor pediu para produzir;
Eles têm preguiça de pensar;
Falta de leitura apropriada para a faixa etária, atividades de raciocínios, atividades lúdicas etc.

Os professores apontam grande defasagem na leitura dos alunos e o grande desafio é incentivar a (pluri)leitura através de atividades motivadoras.

O depoimento de um professor: “Devido uma experiência que tive no começo deste ano (produção de uma poesia)”, nos remete à fala da professora Graciema, já comentada anteriormente,

Só se consegue escrever poemas quem leu muita, muita poesia. De nada adianta querer o professor que os alunos de uma classe inteira escrevam uns versinhos, depois de ele ter mostrado o que é rima, se eles não são leitores apaixonados da

linguagem figurada, da sonoridade, do ritmo, da beleza “que arrepia”, como diz, com muita propriedade, o professor Antônio Suárez Abreu (...).

e faz-nos refletir a forma como é trabalhada a poesia na sala de aula.

Os demais professores consideram que os alunos têm pouca criatividade e atribuem essa deficiência à:

... à recusa, quase sempre intermitente, da produção escrita e/ou à falta de prática;
... falta de leitura, de escrita;
... falta de interesse;
... muitos (alunos) dizem não gostar de ler nem de escrever;
... à própria falta de interesse dos alunos em ler, e ao medo de escrever.

A falta de interesse dos alunos é tema geral das respostas. Professores estão exaustos e também não “sabem” como cativar sua clientela. O depoimento abaixo sugere reflexão a respeito da prática do professor

... ao restrito contato com diferentes tipos e gêneros textuais e informações sobre os temas abordados. Talvez eu também tenha culpa nisso, pois para muitos deles, eu sou a fonte das informações e não sou capaz de apresentar várias visões sobre o mesmo fato por falta de tempo para procurá-las.

e nos dá a entender que o professor realmente precisa de apoio didático, material, psicológico e intelectual.

Nesta pesquisa, tentamos sondar se os professores conhecem, sabem e se já trabalharam – e quais as vantagens de se trabalhar – textos paradoxais com seus alunos, partindo da hipótese de que o trabalho de leitura de textos paradoxais seguido de propostas criativas leva à criatividade na produção.

Quando questionados se conhecem a figura de pensamento *paradoxo*, seis não responderam, seis não conhecem, e onze responderam que conhecem. Solicitados, então, para citar um exemplo, obtivemos as seguintes respostas:

Amor é fogo que arde sem se ver;
O bem e o mal e sua complexidade;
Textos e letras de músicas que apresentam idéias opostas
(Leminsk);
Amor/Ódio;
Frio x calor – contentamento x descontente.

São, na maioria, exemplos que aparecem nos livros didáticos, principalmente do Ensino Médio, sem aprofundamento algum.

E, sobre o que esses professores sabem sobre textos paradoxais, tivemos catorze respostas entregues em branco, um afirmou que nada conhece e somente oito responderam. Retratamos aqui algumas das respostas.

Eu entendo como textos paradoxais: temas transversais ou interdisciplinaridade, trabalhada em sala de aula;
Os textos paradoxais são inseridos em extremos: implícito ou implicitamente, contribuem para a formação social do leitor;
Acredito que sejam aqueles que afirmam algo e que depois negam;
Acredito que sejam aqueles em que as idéias estejam um tanto quanto confusas não permitindo uma postura única sobre o texto.

Percebemos, nessas respostas, que textos paradoxais não são objeto de conhecimento, não são especificados em livros didáticos nem em materiais que os professores produzem. Apenas duas respostas se aproximam do que entendemos por textos paradoxais.

Textos que trabalham com senso crítico e não com senso comum;

Aqueles que vão além do senso comum, que despertam o pensamento crítico e filosófico no leitor!

No entanto, alguns assinalaram já terem trabalhado com textos paradoxais com seus alunos, e quanto à vantagem de se trabalhar esses textos comentam:

... apresentar ao aluno que todas as disciplinas estão interligadas;

Estimular o senso crítico no aluno levando-o à reflexão da realidade;

Na interpretação textual, os alunos criam valores, aumentam e lançam um novo olhar ao mundo;

Estímulo e criatividade;

... a partir do uso de textos paradoxais os alunos farão uma assimilação.

Perguntados sobre se “a falta de criatividade na criação de textos apresentados pelos alunos pode ser minimizada com o uso de textos paradoxais”, obtivemos como retorno os seguintes comentários:

Ao despertar o senso crítico no aluno este vai ser estimulado a ter mais criatividade;

Na criação de uma visão mais crítica do mundo;

Existem matérias onde o aluno possui um desenvolvimento melhor. Sendo assim, alguns alunos conseguem ter um desenvolvimento melhor quando trabalhamos com um tema interligado à disciplina que ele possui uma maior afinidade.

Parece-nos que alguns professores têm conhecimento, mas ficamos sem a certeza de que realmente utilizam textos considerados paradoxais em suas aulas.

A partir das respostas e comentários obtidos, e/ou a falta de respostas – pressupomos que os professores têm pouco conhecimento do assunto indagado – concluímos que muito há a estudar, discutir e escrever sobre o *paradoxo*, textos *paradoxais*, bem como outros recursos expressivos que podem provocar a escrita criativa.

5.3 Segundo encontro: expectativas

*Um bom poema é aquele que nos
dá a impressão de que está lendo
a gente... e não a gente a ele!
(Mário Quintana)*

No segundo encontro, ocorrido em meados de junho de 2005, aplicamos um outro questionário, sendo que, dos vinte e nove professores presentes, vinte e seis contribuíram com suas respostas.

Perguntados agora se o trabalho com o material do projeto EA atendera às expectativas de trabalho - no período de março a junho/2005 - obtivemos retorno de onze professores que acreditam que o mesmo havia correspondido positivamente a elas. Eis algumas das respostas:

Sim, pois o projeto tem um material muito “rico” onde valoriza e incentiva as produções dos alunos. Mesmo enfrentando algumas dificuldades acredito que esse projeto é sucesso;

Foi um trabalho interessante, pois muitos alunos gostaram do projeto e se empenharam ao máximo na realização das atividades;

O projeto é bastante envolvente e possibilita um contato diferenciado com o alunado. Antes do projeto tinha dificuldades com meus alunos. O projeto possibilitou uma maior aproximação;

O conteúdo é bastante diversificado, o aluno pode encontrar nas produções um caminho para sua criatividade;

Apesar de alguns problemas com indisciplina e evasão de alunos, o resultado está sendo positivo;

O material é muito bom, porém os alunos...

Mesmo com várias dificuldades conseguimos terminar as poesias¹⁷, sendo que somente dois alunos não participaram totalmente;

Atendeu minhas expectativas sim, porque alguns alunos que não sabiam ou não liam nenhum tipo de poesia, começaram a fazê-las.

Alguns professores disseram que o Projeto, embora seja diferenciado e diferente, atendeu às suas expectativas, porém ressaltam:

Acredito que o professor sempre espera mais;

Os alunos são indisciplinados, desinteressados, não gostam de pensar, pois estão acostumados a ser copistas e acabam levando na brincadeira um trabalho que é sério;

Os alunos não aceitam este tipo de trabalho, estão habituados a serem meros copiadores. Quando expomos novas idéias e pedimos para que os mesmos produzam, acham que é 'matação' de aula e ficam enrolando;

Não atendeu minha expectativa, por talvez falha minha de não avaliar antecipadamente o tipo de clientela, a sua realidade cheia de dificuldades...;

Não, pois eu esperava que os alunos se interessassem mais pelos textos oferecidos. O que eu notei é que eles simplesmente "cumprem" a tarefa definida sem buscar e se interessar por algo que vai além;

Não, alunos não apresentam boa vontade, não têm compromisso com nada;

Não. O projeto é muito bom. Vai ao encontro das necessidades dos alunos (da defasagem), mas os mesmos são desinteressados, indisciplinados, às vezes se recusam a fazer as atividades propostas. Isso dificulta muito o trabalho;

¹⁷ Gênero textual abordado no material da 8ª série.

Assuntos abordados no projeto foram demasiadamente repetitivos, o que, em certa medida, acabou por traumatizar alguns alunos, não desmerecendo eventuais falhas de abordagens;

Esperava que o projeto despertasse o interesse dos alunos, mas aconteceu o contrário: na hora da reescrita, os alunos fizeram as atividades de qualquer forma para acabar logo;

Achei que conseguiria empolgá-los, mas infelizmente não deu muito certo;

A falta de interesse, motivação e uma base gramatical e psicológica dificultam a realização de qualquer trabalho que venha a ser desenvolvido;

Os alunos reclamaram a falta de atividades relativas à série e o conteúdo apresentado, cansativo.

Muitos problemas encontrados pelos professores são oriundos das classes de 8ª série RC (Recuperação de Ciclo) e 8ª série MU (Multisseriada), pois esses alunos não trabalharam com o material do projeto na 6ª série AC (Classe de Aceleração). Frequentaram classes, em séries anteriores, de forma regular, nas quais a reescrita de textos quase inexistia.

Apenas uma professora acredita que o projeto atendeu parcialmente às suas expectativas:

Algumas aulas renderam muito e eu fiquei satisfeita com a discussão sobre os poemas, o entusiasmo e a participação. Outras já não renderam como eu esperava.

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores para a realização do trabalho, nove professores responderam que não encontraram dificuldades. Algumas das respostas nesta direção:

O livro tem várias explicações suficientes para o professor desenvolver o trabalho, podendo fazer algumas intervenções, colocando textos diversificados;

De modo geral, a realização do trabalho foi bastante fluida. Houve, porém dificuldade com a realização do 'Parodiando'¹⁸ e na organização dos alunos em seus cadernos e o portfólio¹⁹. Tive que ajudá-los várias vezes a se organizarem. Alguns alunos continuam com dificuldade quanto à metodologia; Achei interessante a forma como se tenta de várias formas motivar os alunos a produzirem, no entanto, eles não valorizam essa oportunidade; Eu não tive dificuldades, pois em todas as atividades desenvolvidas, os alunos participaram e foram muito criativos; Não, pois a capacitação e o material didático foram bem ricos; Porque é muito claro e fácil trabalhar os temas.

Porém, catorze professores disseram ter encontrado dificuldades. Vejamos alguns depoimentos:

Algumas dificuldades foram detectadas em virtude do número de atividades que foram pedidas. Muitos alunos, no final do projeto, estavam saturados de poesia. Essa foi uma das principais dificuldades;

Algumas dificuldades de aprendizagem, já que são alunos indisciplinados que no ano anterior não aprenderam praticamente nada. Alguns deles mudaram e tornaram-se disciplinados e interessados, mas ainda tem aqueles que não querem saber de nada;

Devido à indisciplinada, desinteresse, o nível dos alunos, pois grande parte deles apresenta dificuldades de ler, escrever e interpretar;

... alunos com baixa estima, não têm perspectiva nenhuma, desmotivados, com isso fica muito difícil desenvolver o projeto – embora a idéia, o projeto em si seja maravilhoso;

¹⁸ Gênero textual abordado no material de 8ª série.

¹⁹ Portfólio contempla o produto final.

Tive dificuldades (...), pois não esperava encontrar tantas barreiras (...) e por não aceitar ou acreditar que as crianças estivessem tão excluídas e alienadas das práticas culturais e sociais;

É muito difícil trabalhar com alunos desmotivados e que não acreditam na educação como forma de melhorar de vida. Os alunos não vêem finalidade em parafrasear, parodiar e recriar poemas, principalmente porque isso não terá utilidade em sua vida cotidiana;

A poesia não despertou grande interesse, os alunos são muito indisciplinados e não atentam verdadeiramente aos temas (e a nada);

Muitos (alunos) estão ali somente para atrapalhar: não desenvolvem atividades, tumultuam as aulas prejudicando as explicações, enfim, o bom desenvolvimento do projeto;

Falta de interesse por parte dos alunos: muitas faltas; o que dificultou a continuidade dos trabalhos, pouca participação dos pais, a direção também não ajudou muito (há preconceitos com essas classes);

A maioria dos alunos não tem conhecimento de leitura e escrita, o que necessitaria de um trabalho de alfabetização. A desmotivação, a falta de recurso psico-pedagógico para lidar com adolescentes que apresentam um alto grau de desvio comportamental.

As falas dos professores denotam que o problema se agrava em relação à indisciplina, gerando assim dificuldades para realizar um bom trabalho com aprendizagem.

O trabalho com o projeto, quando iniciado na 6ª série AC, parece contribuir para o avanço na aprendizagem, como comentado por uma das professoras:

Tive dificuldades na hora da reescrita com a 6ª série AC. Com a 8ª série AC as atividades foram um sucesso, considerando que os alunos já eram do projeto na 6ª série AC, anterior.

Como nosso objetivo inicial era pesquisar se nosso aluno consegue adquirir a habilidade de escrever textos criativos, indagamos se os professores notaram algum avanço no que diz respeito à escrita de textos criativos dos seus alunos das classes de projeto. Vinte e três professores acreditam que sim, que seus alunos progrediram. Vejamos alguns depoimentos:

O resultado não é de um dia para o outro, mas percebi que alguns alunos melhoraram muito depois das reescritas;

Eu tenho um aluno que não sabia escrever direito e agora sabe. Principalmente a parte de recursos gráficos, geralmente eles gostam muito de produções onde podem usar desenhos;

... muitos deles não tinham o hábito de leitura e trabalhando este projeto fez com que eles tivessem o interesse de ler textos poéticos e criá-los;

Notei, depois de certo tempo de trabalho, um certo esforço por parte de alguns, buscar através de pesquisas e leituras uma forma de ampliar sua visão e conseqüentemente sua criatividade;

Apesar de dificuldades com alguns alunos em resistirem a esta nova metodologia, a maior parte está progredindo na escrita e oralidade;

Eles são criativos no que é de interesse pessoal; quando querem realizam trabalhos de acordo com o que foi proposto;

Aqueles que mostram interesse tiveram uma melhora significativa;

Pouca melhora, mas obtive sim. Como a atividade de reescrita exige mais atenção, os alunos observaram mais na hora de produzir textos;

Tenho alguns alunos excelentes que produzem bons textos e outros continuam da mesma forma. Nas produções como poeminhas cinéticos, paródias houve mais interesse, talvez porque fosse diferente das interpretações e produções habituais.

Percebemos que a maioria dos professores observou algum avanço na escrita criativa com o trabalho realizado.

Indagados se o trabalho com o material do Projeto EA contribuía para a escrita criativa apenas dois professores consideram a não contribuição:

Não. Acredito que deveria ter uma preparação pedagógica para os alunos com maior dificuldade pedagógica;

Não. Em tese, a criatividade parece ser um dom nato. No caso desses alunos, não percebi que possíveis estímulos pudessem ter desencadeado a criatividade em assuntos poéticos.

Porém, a maioria dos professores argumentou que o projeto contribuía com a escrita de textos criativos, conforme depoimentos abaixo:

O trabalho da reescrita coletiva e individual faz com que o aluno perceba seus próprios erros, procurando não cometer os mesmos;

O projeto EA, na disciplina de Português, faz com que os alunos sejam mais criativos e críticos;

Com certeza. No projeto eles têm a oportunidade de aprender passo a passo, com tranqüilidade, a escrita de textos criativos, ou seja, eles criam sem medo;

O projeto busca resgatar e ampliar o conhecimento que o aluno traz e tem de mundo, dessa forma se tornam mais atentos aos fatos ocorridos e que estão ocorrendo atualmente;

Em parte sim, pois com os temas propostos eles puderam ter contato com textos que não conheciam, o que desencadeou a busca (leitura) por textos semelhantes na forma, mas de conteúdos variados;

O projeto possui atividades diversificadas, que foge um pouco às aulas expositivas, das quais os alunos não gostam. Inclui também atividades em grupo, facilitando a socialização da classe.

O trabalho com textos diferenciados começa a interessar aos professores como uma nova forma de ensinar e motivar os alunos.

Nesse questionário, deixamos uma pergunta em aberto, para que os professores comentassem o que quisessem. Ressaltamos algumas respostas:

O projeto EA poderia ser mais sucesso se não existissem alguns alunos totalmente indisciplinados. Infelizmente esses alunos atrapalham o rendimento do projeto, mesmo se esforçando para que eles participem;

Acho a capacitação de suma importância para o professor, mas a escola tem que cooperar, e muito, com os materiais didáticos e pedagógicos, assim o projeto e os alunos tendem a caminhar juntos no aspecto positivo do ensino aprendido;

As dificuldades com os alunos servem para que eu possa estabelecer reflexões sobre o ensino. Há atividades dentro do projeto que utilizo com outras salas que não são do EA. Creio que o projeto seja, principalmente, reflexão e aprendizado para o professor;

Tenho alunos que dizem não fazer nada porque é tudo fácil e quando se propõe a fazer não sai bom. Talvez falte apoio psicológico para que haja motivação para os mesmos;

O projeto resgata a sensibilidade, a emoção, busca respostas no fundo de cada aluno. O aluno produz o que vem de dentro;

O material é muito bom, diversificado, prazeroso, mas só ele não basta, o mais importante é o interesse do aluno;

Apesar das dificuldades acho o projeto maravilhoso, engrandecedor. Se usado sabiamente, com certeza trará resultados. O que dificulta o trabalho é a questão da seleção que as escolas fazem – colocando, na maioria das vezes, os alunos indisciplinados nas salas de EA;

A maior dificuldade em relação ao trabalho com o Projeto é o desinteresse quase total da clientela em se dispor ao aprendizado em sala de aula. Só a custo de muito incentivo e cobrança, produzem o proposto;

A seleção dos alunos é deficitária, pois os que são selecionados para o projeto, na maioria das vezes, apresentam algum tipo de problema (mental / comportamental);

Eu acredito que, como os alunos do projeto EA trabalham projetos e não conteúdos, terão dificuldades quando iniciarem o Ensino Médio, pois as aulas são, na maioria das vezes, expositivas e com os conteúdos normais da série;

Gostei do projeto, acho que é produtivo, mas gostaria que acompanhasse um módulo ou algo assim, para que auxiliasse a auto-estima dos alunos. A maioria não acredita em si mesmo, não tem perspectiva de futuro;

Eu gostaria de comentar somente que não é fácil trabalhar com os alunos do projeto, temos que ter muita força de vontade e dedicação por eles, porque se depender deles não fazem nada;

Eu aprendi muito com a capacitação do Projeto EA e com a aplicação das atividades que o projeto propõe. Eu utilizo essas idéias nas minhas outras salas;

A realização do projeto neste formato me parece mais um “mea-culpa” do governo para se ver livre de um problema que seria a desistência de alunos no meio escolar, por falta de conhecimento, aprendizado e subsídios intelectual não conseguido devido ao desinteresse e a progressão continuada.

A maioria dos professores discute o problema da indisciplina e da falta do “querer” dos alunos. O conteúdo do projeto é aceito e recebe sempre elogios, porém os professores argumentam que as escolas (muitas delas) misturam todos os alunos, aqueles com algumas defasagens, já descritas, e os que apresentam problemas comportamentais e de indisciplina. A responsabilidade de ensino-aprendizagem cabe aos professores, mas eles não têm a varinha mágica da disciplina. Afirmam que, quando o aluno não quer, não têm como motivá-lo a querer. O que fazer então?

Sugerem:

Incluir no Projeto alunos com dificuldades e não indisciplinados; reforçar, para os diretores, que o projeto exige uma atenção especial (comprometimento de todos os membros de uma escola);

O trabalho pedagógico deve continuar, a proposta é muito boa, porém faz-se necessário algumas adequações de acordo com a realidade dos alunos;

Acho que a escola deveria ter cuidado maior com a seleção da montagem das salas;

Sem desmerecer a extrema importância do trato poético, o projeto poderia prever menos espaço dedicado ao tema, disponibilizando atenção para temas como música, por exemplo;

Gostei do projeto, acho que é produtivo, mas gostaria que acompanhasse um módulo ou algo assim, para que auxiliasse a auto-estima dos alunos. A maioria não acredita em si mesmo, não tem perspectiva de futuro.

Os professores solicitam que se reveja o problema de estrutura da montagem das turmas - pois lhes parece o mais urgente. Deve haver o comprometimento da escola e a revisão dos temas propostos no material desse projeto.

5.4 Terceiro encontro: encantos e desencantos

*... quanto mais formos capazes de aperfeiçoar,
em nós mesmos, nossa sensibilidade, mais
capazes seremos de conhecer com regras.*

Paulo Freire.

No terceiro encontro, ocorrido em meados de outubro/2005, solicitamos novamente a colaboração dos professores para que nos ajudassem a dar continuidade em nossa pesquisa. Dessa vez, vinte e um retornaram os

questionários respondidos. O tema trabalhado em sala de aula, no período de agosto a outubro/2005, na 8ª série das classes de aceleração, fora “Oficina dos Sonhos”. Solicitamos que destacassem pontos positivos e pontos negativos do trabalho realizado com as turmas. Obtivemos como respostas:

Aspectos positivos: encantos

Estou ainda desenvolvendo o módulo, mas observei interesse quanto à estrutura da narrativa, a participação da sala;

O gosto do aluno pela produção de contos foi impressionante. A maioria dos garotos optou por mistérios e policiais;

As atividades de leitura, interpretação e exploração dos elementos essenciais da narrativa tiveram uma boa participação por parte dos alunos, indo além das expectativas;

O módulo “Oficina dos Sonhos” faz com que o aluno se empenhe para desenvolver e expor todas as suas idéias e imaginação. Exceto alguns, houve bastante avanço;

A progressão de alguns alunos, o desenvolvimento do projeto e o produto final ficaram melhor do que eu esperava;

Passaram a participar mais da leitura, mostraram mais interesse em conhecer e a fazer poesias;

Os alunos tiveram oportunidade de ampliar o repertório dos gêneros com contos novos e conhecer alguns bons escritores da leva recente da literatura brasileira. Puderam também resgatar vários elementos da narrativa;

Os alunos ficaram excitados com a possibilidade de poderem estar escrevendo histórias com temas variados, lembrando que ao iniciar este projeto foram citados títulos de filmes para ativar a criatividade;

Os educandos ficaram encantados pelos contos e teve uma discussão utilizando ponto de identificação da história com a realidade deles;

Os alunos ficaram fascinados com as atividades de criar histórias e se sentiram motivados a mostrá-las para os colegas.

Aspectos negativos: desencantos

Textos de difícil compreensão para eles;

Os textos do Volume 2²⁰ são longos e complexos, os mesmos não chamaram a atenção dos alunos. Eu mudei os contos, optei por outros mais modernos;

Fazer com que os alunos se interessem, pois estão acostumados a fazer cópias e acham que produções de textos e debates sobre os mesmos é ‘enrolação’;

Alguns alunos achavam um pouco cansativos, os trabalhos, e reclamavam que no ano seguinte teriam dificuldade em acompanhar a classe regular;

Falta de apoio da direção da escola, falta de esforço de alguns alunos e falta de material;

Alguns alunos não participaram do projeto, recusando-se terminantemente a realizar uma leitura, produção e discussão;

Fazer a reescrita diversas vezes, eles reclamaram muito. Sentiram algumas dificuldades em compreender os contos do livro.

Muitas escolas não acompanham esse projeto. Professores, em geral, argumentam que essas classes são o ‘carma’ da escola. Quase ninguém acredita nesses alunos nem no trabalho dos professores dessas classes. Confirmamos essa afirmação através do depoimento de alguns professores, quando perguntamos como o projeto é visto pela escola:

Como um ‘carma’, pois na sala há bastante alunos indisciplinados, resistentes às normas e regras da escola...;

... não é bem visto por ser uma sala mista, os alunos são muito indisciplinados, por isso fica difícil às vezes até mantê-los na sala;

²⁰ Refere-se ao material utilizado na 8ª série. Volumes 2 e 3.

A direção é completamente contra esse projeto, chegando muitas vezes a desanimar os professores que se esforçam muito para levá-lo em frente;

... é visto de forma negativa, talvez pelo fato de o corpo docente e discente não terem entendido a proposta e os objetivos do projeto;

Como mais um entre outros tantos que a SEE empurra para as escolas. A coordenação é muito boa, a direção tenta fazer tudo o que pode, mas há muito o EA deixou de ser visto como algo redentor para as legiões de alunos desinteressados e mal formados;

Quanto à parte material a escola colabora, mas não vejo grande interesse pelo projeto. Posso dizer que a escola vê o projeto com apatia;

É respeitado e apoiado, mas muitas vezes não é levado muito a sério pois, a maioria dos alunos têm grande dificuldade e são vistos como alunos do projeto;

Tenho apoio por parte da direção, porém temos muita dificuldade, pois os alunos estão com defasagem de idade, tem muitas dificuldades, apatia, e isso gera muita indisciplina, o que gera muita indisciplina traz problemas para a escola.

As escolas, cuja equipe escolar, direção, professores e demais funcionários apóiam esse projeto, encontram poucas dificuldades no trabalho. A indisciplina é controlada e o avanço na aprendizagem é significativo, como pode ser inferido dos depoimentos:

Em geral o projeto é visto com bons olhos pela direção e coordenação que tem nos dado respaldo, porém os alunos do curso regular têm certo preconceito, até por não conhecerem o projeto;

O projeto na minha escola é visto de forma muito positiva, todos ajudam e se interessam pelo desenvolvimento do mesmo;

Com esperança que traga mais estímulo e interesse mostrando ao aluno que ele é capaz e precisa acreditar nisso;

A escola analisa o projeto como sendo a oportunidade para os alunos com defasagem de idade. Existem casos de melhora da aprendizagem em vários deles;

É visto de uma forma bastante aproveitável, todo o grupo escolar colabora com o desenvolvimento do projeto. O diretor acredita no projeto EA, pois apóia de todas as formas.

Quanto ao grau de satisfação em trabalhar com o projeto, os professores declaram que:

No início fora difícil, pois a sala tem mais garotos e eles diziam que era coisa de meninas, mas hoje eles têm uma visão diferente do projeto e tomaram gosto em produzir os diferentes textos;

O compartilhar dos alunos, a afetividade deles, a interação entre todos me enriqueceu muito como docente e pessoalmente;

Estou muito satisfeita com o trabalho porque os alunos são participativos e interessados;

Gosto desse projeto porque são atividades diferentes em que os alunos podem desenvolver seu talento. Alguns produziram bons trabalhos e isso me deixa feliz;

Estou muito satisfeita apesar das dificuldades, primeiro por conseguir desenvolver o projeto e segundo por perceber que alguns alunos realmente progrediram;

O projeto em si é muito bom pois reza a cartilha de tudo o que se tem de mais moderno em educação no mundo. Mas não dá conta de deficiências que pedem outras soluções e fogem ao que a educação, por si só, pode oferecer;

Apesar de toda dificuldade e adversidade apresentadas pela clientela, gosto de trabalhar com o Projeto;

A sala de EA trabalha bem mas a de RC é um pouco desanimadora pois, trabalham muito, muito devagar;
... esperava um retorno maior por parte dos alunos.

E mais uma vez perguntamos se o trabalho com o Projeto EA proporcionou escritas mais criativas dos alunos. Eis algumas afirmações:

Sim, perceberam que são capazes, porque tomaram gosto em criar. Só precisam melhorar a escrita, pois os erros são freqüentes;

Sim, escrevem mais criativos e ricos em conteúdo. E estão lendo com mais desenvoltura;

... Houve avanços na criatividade, na auto-estima dos alunos e na exploração de elementos da narrativa e outros aspectos;

...Os textos que o projeto traz estimulam o aluno a ler, assim ele escreve com mais entusiasmo;

... o projeto não 'cobra' o conteúdo desenvolvido nas demais séries. Este conteúdo é trabalhado de forma variada e estimula a criatividade, pois está relacionado diretamente ao cotidiano dos alunos;

Sim, pois, a partir da troca de idéias entre o grupo, os textos saem melhor elaborados e com menos erros gramaticais;

... pois o mesmo causa expectativa de criação pessoal e a criação pessoal é sempre criativa.

Sem dúvida. Devido à grande dificuldade pedagógica que eles enfrentam, eu senti que eles se soltaram mais com a retomada do projeto, pois o mesmo não começou no início do ano. A impressão que eu tenho é que conseguiram recuperar um pouco a sua auto-estima.

A primeira capacitação, quando fora autorizado o início do uso do material, aconteceu em meados de março/2005, portanto os professores utilizavam outros materiais e recursos em sala desde início de fevereiro/2005. Mesmo as classes de 8ª série AC, continuidade da 6ª série AC, esperaram pela distribuição do material.

Depreendemos aqui, a partir desses depoimentos, que o material proporciona avanços na escrita de textos além do senso comum,

E os professores deixaram registrado que é preciso:

Conscientizar diretores e coordenadores que sala de projeto não é sala de alunos indisciplinados e sim alunos com defasagem de ensino;

As práticas pedagógicas adquiridas são excelentes e funcionam bem em todas as salas;

A proposta metodológica do EA é uma tendência positiva para um novo modelo de educação.

Como indagamos no início desta parte do trabalho: quem são esses bravos seres? São professores que lutam e tentam motivar para a aprendizagem. Pensam em contribuir para que esses alunos concluam o Ensino Fundamental de forma a terem direitos de cidadãos e prosseguirem seus estudos. As turmas são difíceis, rebeldes, maltratadas pela vida e pela exclusão social.

São esses professores que enfrentam o maior problema de indisciplina, como a maioria relata: os alunos que são 'jogados por indisciplina' nesse projeto, em classes de RC – Recuperação de Ciclo – os retidos da oitava série, quase nunca têm as defasagens de conteúdo. Na maioria das vezes, são retidos porque estavam indisciplinados nas séries anteriores, não faziam avaliações, tiveram muitas ausências durante o ano letivo e foram punidos pela retenção. Não defendemos aqui a progressão continuada sem aprendizagem, nem tampouco a retenção por indisciplina. É preciso rever esses conceitos. O projeto é competente para alunos com defasagens idade/série/contéudo e é questionável quanto à sua aplicação em turmas de RC, alunos retidos.

5.5 A voz dos professores: nas capacitações...

*(...) cada manhã que nasce
Cheia de virgindade e adolescência,
Eu saio para a vida,
Levando uma alma nova e um sorriso na face,
Sentindo, vagamente que esse dia
É o meu primeiro dia de existência (...)
Raul de Leôni*

A formação continuada deve ter a intenção de transformar posturas através da revisão das próprias atitudes, ações, atividades e avaliar a própria prática. Descrevemos aqui, algumas falas durante as capacitações. Nos encontros, a voz dos professores denota a solidão.

Alguns professores ingressantes alegam que estão muito sozinhos na escola e confessam estarem assustados com os tipos de violência contra e entre os alunos. São jovens recém-formados na Universidade e desconhecem a realidade da periferia escolar. Escolheram essas escolas conforme a pontuação e aprovação obtidas em concurso público.

Professores trazem à tona o problema, principalmente de alunos de 6ª série, que não são alfabetizados. Como trabalhar esse aluno? O professor de português não é alfabetizador, na maioria das vezes, não sabe e não tem tempo suficiente para se capacitar e fazer um bom trabalho de alfabetização. A sugestão da mediadora, ATP, é que esses alunos participem das aulas de reforço que acontecem fora do horário normal de aula com professores especialistas.

No momento dessas capacitações professores aproveitam para desabafo gerais:

- Alunos não aceitam o trabalho com poesia – tema proposto no material de 8ª série - Comentam que poesia não serve para nada;
- A baixa estima está enraizada e professores não estão aptos a transcender;
- Alunos sabem que não “poderão” ser reprovados nessa série e se recusam a fazer qualquer atividade, não têm interesse;
- Muitos alunos poderiam freqüentar uma suplência EJA - Educação de Jovens e Adultos - mas a escola não toma atitude alguma;

- Alunos são muito dispersos e apáticos;
- A indisciplina está incontrolável;
- Alunos reclamam do material diferenciado. Desejam estar numa classe/turma regular.
- Professores preocupados com a falta de “querer” dos alunos optam em trabalhar com quem “quer”;
- Problemas com a sexualidade. Meninos e meninas chegam a simular alguma relação na sala de aula. Professores ficam sem ação e quando tentam discutir o problema percebem que é social e emocional e não possuem suporte para a interferência..
- Alguns professores se ausentam através de licença e os alunos nunca sabem quem irá ministrar as aulas, gerando assim insegurança;
- Professores pedem ajuda para trabalhar a auto-estima dos alunos. Sugerem que deveria fazer parte do projeto, com devidas capacitações, dicas de como se trabalha a auto-estima, tanto do aluno quanto do professor;
- Na maioria das turmas prevalece um número muito grande de meninos;
- Direção, na maioria das vezes, está ausente;
- Juntam-se todos os casos problemas numa mesma sala e o professor não consegue administrar;
- Alunos que desafiaram a justiça, e têm liberdade assistida, são devolvidos à escola e obrigados a freqüentar a sala de aula. A turma se sente ameaçada;
- Salas superlotadas, para este tipo de turma, com 35 alunos que apresentam problemas de leitura e escrita. Poucos alunos participam. Eles têm vergonha de falar, questionar, se posicionar, quando se trata de aprendizagem.

A freqüência e a disciplina são assuntos abordados e discutidos em todas as capacitações. Os professores em geral descrevem como resultados positivos, no que diz respeito à aprendizagem, comprovando a importância do(a):

- Resgate da auto-estima, de alguns alunos: motivação para alunos e professores;
- Trabalho em grupo e atribuição de tarefas: geram integração e responsabilidades para alguns alunos;
- Reflexão, antes e depois das atividades práticas: valoriza a presença e a participação do aluno levando-o à organização e motivação;
- Estabelecimento de regras com a classe e a postura do professor: levam discentes e docentes a auto-motivação;
- Importância da reunião com pais e efetiva participação desses: trazem resultados positivos de avanços na aprendizagem.

Os resultados positivos prevalecem em turmas de 6ª AC, classes pequenas e professores dedicados – aqueles que realmente escolheram trabalhar com essas turmas.

5.6 Durante as capacitações...

*Um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enframem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único,
em que tem voz a seca que ele combate.
(João Cabral de Melo Neto)*

Nas capacitações, das quais participamos a fim de produzir este trabalho, foram discutidos: o registro dos alunos e dos professores no caderno-rodízio, planos de aula, os pressupostos da proposta. O contrato pedagógico diário foi bastante enfatizado, embora não seja hábito dos professores, é um suporte que garante a organização e o respeito do trabalho realizado.

A mediadora da capacitação, no caso a ATP (Assistente Técnico Pedagógico) de Língua Portuguesa, durante as reuniões, sugere para os

professores participantes que trabalhem com afinco e sem desânimo, pois o resultado positivo quanto à evolução na leitura e escrita desses alunos depende, em grande parte, do relacionamento entre professor e aluno. Explica o tipo de clientela comum encontrado nessas classes variadas: alunos rebeldes, na maioria das vezes são indisciplinados e apresentam baixa estima. Afirma ainda "... o professor possui a chance de mudar a vida dessas crianças. O que elas aprenderam de conteúdo, em fases anteriores, da forma tradicional, pouco assimilaram".

Solicita que o grupo da escola tenha a mesma postura e atitudes. É preciso conhecer o aluno como um todo e trabalhar a afetividade, proporcionar o acompanhamento familiar, trabalhar as diferenças em sala, o respeito para com o colega, enfim, agir como o velho ditado: "É preciso endurecer sem perder a ternura".

Observamos ainda durante as capacitações:

- a. A abertura para discussões de experiências, problemas e sugestões propicia um ambiente de mais apoio e segurança entre os educadores permitindo assim o exercício de reflexão sobre as ações;
- b. A organização do capacitador (ATP) com a preparação da pauta, a utilização dos recursos, como apresentação dos produtos finais de anos anteriores, proporcionam maior segurança para os professores quanto à aceitação do trabalho com o projeto.
- c. O respeito demonstrado ao professor atuante no projeto, pelo ATP de Português, favorece um clima de confiança entre os participantes.

Há resistência de alguns professores: medo e insegurança da exposição e da avaliação diante dos colegas. Professores recém-formados apresentam menos resistências quanto às inovações. O projeto existe. Deve ser trabalhado. Muitas escolas não dão respaldo material, psicológico e nem pedagógico ao professor desse projeto. Os alunos sofrem baixa-estima por serem considerados 'alunos de projeto'. São produtos de inclusão, ficam expostos a observações constantes. A maioria dos professores teme essas

salas pois, se já há uma insegurança quanto aos procedimentos de trabalho em classes ditas 'normais' ou regulares, nessas turmas tudo fica mais temeroso. O depoimento de um professor iniciante confirma nossas observações: "Como o professor consegue 'segurar a onda' do aluno se ele mesmo não tem suporte pedagógico nem psicológico?".

O professor passivo, aquele que aceita a situação de abandono pedagógico total já se acostumou com o problema. O descaso das políticas públicas gera a solidão desse profissional. O desabafo, a troca dessas angústias nesses encontros, torna-se extremamente enriquecedor.

Observa-se também o descontentamento do professor sobre o seu próprio trabalho e o desejo de aperfeiçoamento profissional, mas muitos querem respostas prontas. Como falta respaldo na maioria das UEs, o professor espera que o ATP o ajude e este não tem o 'poder' de mudar o sistema. Os projetos vêm todos prontos, são idealizados por estudiosos que, na maioria das vezes, não estão na sala de aula e, quando esses já foram 'testados', aconteceram em um grupo pequeno de alunos, direcionado, com todo o respaldo material, psicológico e pedagógico da equipe. Porém, a amostragem é muito ineficiente, pois professores e alunos têm as suas dificuldades, diferenças regionais e principalmente interesses e intelectualidade diversificados.

A fragmentação do trabalho, a falta de estrutura material, pedagógica e psicológica levam o professor ao desânimo. A capacitação em trabalho "onera" a sala de aula, uma vez que o professor é requisitado e dispensado e, geralmente, na escola não se tem um substituto, denominado eventual. O professor eventual, nem sempre da mesma disciplina, sem preparo pedagógico para ministrar a aula e sem ter participado das capacitações, sem acesso ao conteúdo do projeto, sem seqüência do trabalho, não dá conta de realizar um trabalho coerente, que atenda às necessidades da clientela em questão.

O professor que trabalha esse projeto precisa de suporte emocional. O aluno é apático, na maioria das vezes, quando cumpre a tarefa o faz sem muito envolvimento com a aprendizagem.

No momento da capacitação tudo parece perfeito, desde a preparação da atividade, a discussão, o encaminhamento até o produto final da aula, mas a falta de estímulo, no momento da aplicação das atividades na escola, dos alunos e, o que é pior, dos próprios colegas de trabalho, causa desânimo nos professores atuantes. Na maioria das escolas não há espaço físico, bibliotecas, salas adequadas para professores e alunos desenvolverem atividades.

A troca de experiências é extremamente importante para esses professores, tanto pedagógica quanto psicologicamente, pois há o consenso de que todos os problemas são parecidos e isso ameniza a ansiedade.

Em geral, depreendemos que o projeto contribui para sanar a dificuldade de conteúdo. Professores, em sua maioria, afirmam gostar do material. Acham-no inteligente, interessante; porém, a maioria concorda que é necessário reformulação e atualização.

O sucesso da aplicação desse projeto depende, em grande parte, da equipe escolar. Quando o trabalho coletivo é desenvolvido com afinco, geralmente, a aprendizagem de fato se dá. É preciso acabar com os preconceitos, tanto da equipe escolar, quanto dos próprios alunos e acreditar em algo que pode resultar positivamente, quebrar barreiras da exclusão e não permitir que algumas turmas de alunos e/ou do próprio grupo de professores direcionem um olhar negativo para um trabalho sério. A equipe escolar deve investir na auto-estima dos alunos e dos professores, dando apoio total e lembrar sempre que: o professor não tem autonomia para não ensinar.

5.7 Sete anos depois...

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
(Carlos Drummond de Andrade)*

A análise apresentada, nas tabelas a seguir, busca mostrar informações coletadas, no período de 2000 a 2006, decorridos sete anos da

implantação do projeto, em escolas estaduais pertencentes aos municípios de Hortolândia, Sumaré e Paulínia, ligadas à Diretoria de Ensino – Região de Sumaré-SP, onde foi realizada nossa pesquisa.

Apresentamos a quantidade de alunos iniciantes e concluintes no projeto. A evasão se deu por motivos de transferências (o maior número), seguidos por abandono e outros (em menor porcentagem). Os dados foram obtidos através da Diretoria de Ensino – Região Sumaré-SP.

Tabela 1. Dados referentes a 6ª série AC - no período de 2000 a 2006

6ª Série AC – Classe de Aceleração						
Ano	Início	Término	Transferidos	Abandonos	Outros	Turmas
2000	912	839	52	6	15	26
2001	927	794	124	8	1	27
2002	587	431	110	40	6	16
2003	279	235	30	12	2	8
2004	669	538	78	53	0	21
2005	363	294	59	8	2	12
2006	486	380	58	39	9	16

A classe 6ª série AC é composta por alunos oriundos do Ciclo I que apresentam defasagem de idade/série/conteúdo.

Tabela 2. Dados referentes a 8ª série AC – no período de 2000 a 2006

8ª Série AC						
Ano	Início	Término	Transferidos	Abandonos	Outros	Turmas
2000	0	0	0	0	0	0
2001	113	99	14	0	0	3
2002	323	267	43	13	0	12
2003	45	35	9	1	0	2
2004	0	0	0	0	0	0
2005	398	328	48	22	0	15
2006	241	202	32	7	0	9

As classes de 8ª série AC são provenientes da 6ª série AC, portanto, as primeiras turmas só iniciaram em 2001.

Em 2003, a demanda foi a menor, com alunos de 6ª série AC, e em 2004 nenhuma classe foi formada para 8ª série AC, como pode ser observado na tabela 2. Os alunos da 6ª série AC freqüentaram a 8ª série RC – Recuperação de Ciclo e a 8ª série MU – Multisseriada.

Tabela 3. Dados referentes a 8ª série RC – no período de 2000 a 2006

8ª Série RC – Recuperação de Ciclo						
Ano	Início	Término	Transferidos	Abandonos	Outros	Turmas
2000	0	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0	0
2002	415	310	75	28	2	17
2003	261	195	41	23	2	9
2004	235	164	40	27	4	9
2005	514	379	93	33	9	20
2006	184	153	23	7	1	7

A primeira classe de RC – Recuperação de Ciclo –, composta de alunos retidos na 8ª série regular, teve início em 2002 (Tabela 3), quando surgiu a proposta de utilizar o mesmo material da classe 8ª AC, intitulado *Ensinar e Aprender: Corrigindo Fluxo – Ciclo II*. Lembramos que os alunos da 8ª série RC não conhecem o material iniciado nas turmas de 6ª AC.

Tabela 4. Dados referentes a 8ª série MU – no período de 2000 a 2006

8ª Série MU - Multisseriada						
Ano	Início	Término	Transferidos	Abandonos	Outros	Turmas
2000	0	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0	0
2002	675	491	111	73	0	30
2003	0	0	0	0	0	0
2004	169	130	24	14	1	10
2005	33	20	13	0	0	1
2006	0	0	0	0	0	0

Na Tabela 4, verificamos que, em 2003, nenhuma escola montou sala de 8ª série MU, em 2005 tivemos apenas uma turma e em 2006 não houve turmas.

Os números indicados nas tabelas não se referem a rendimentos, mas à permanência dos alunos na escola. Segundo professores e direção, as transferências e abandonos podem ser causados por:

- Alunos optam para a suplência;
- Alunos começam a trabalhar e têm horários irregulares, optando em abandonar a escola;
- Problemas sociais: famílias migram levando seus filhos; o casal se separa e filhos ora moram com um ora com o outro e não concluem a escola, aumentando assim a defasagem idade/série e conseqüentemente o conteúdo;
- Alunos desistem porque a escola não oferece atrativos para a sua permanência.

Tabela 5. Alunos concluintes por tipo de turma.

Tipo turma	% concluintes
6ª série AC	81,6%
8ª série AC	83%
8ª série RC	73,6%
8ª série MU	73,3%

A porcentagem de alunos concluintes, estatisticamente, é considerada satisfatória se considerarmos a clientela, oriunda de alunos que apresentam as defasagens já conhecidas: idade/série/conteúdo, a falta de motivação, a quase ausência da participação da família, os problemas estruturais existentes na escola.

Resultados pontuais de alunos que se destacaram em 2001, na aprendizagem, conforme Tabela 6, resultado do rendimento escolar (Agosto/2001), sugerem que o processo de defasagem de conteúdo é reversível se um trabalho pontual for realizado.

Tabela 6. Resultado de rendimento escolar de alunos oriundos do Projeto EA do ano de 2000, 6ª série, que foram encaminhados para o 1º ano do Ensino Médio, em 2001. (Anexos F e G)

Aluno	Português	História	Geografia	Matemática	Artes	Inglês	Biologia	Física	Química
A	6,0	8,0	8,0	5,0	4,0	7,0	5,0	7,0	5,0
B	8,0	8,0	7,0	6,0	8,0	8,0	6,0	7,0	9,0
C	8,0	8,0	7,0	7,0	5,0	8,0	6,0	7,0	9,0
D	6,0	8,0	7,0	6,0	6,0	8,0	6,0	5,0	5,0

Fonte: Arquivo DR-RS

São quatro alunos oriundos da Classe de 6ª série, do projeto EA, no ano de 2000, reclassificados para o primeiro ano do Ensino Médio e que se destacaram na aprendizagem, comprovada pelas notas adquiridas.

*Fale-me e eu esquecerei; Ensine-me e eu
poderei lembrar; Envolve-me e eu aprenderei.
(Benjamin Franklin)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Prepare o seu coração/
prás coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão/ E posso
não lhe agradar.
(Disparada. Oswaldo Montenegro)*

A Formação Continuada se faz necessária na capacitação, atualização e principalmente na conscientização dos professores, e seu desafio pedagógico é trabalhar questões regionais de ensino, trocas de conhecimento e experiências, tomadas de atitudes e soluções. Deve ser um auxílio à formação dos profissionais quanto às mudanças bruscas da realidade, visando garantir melhor qualidade na formação de cidadãos participativos, críticos, criativos, capazes de conhecer a realidade e transformá-la nas suas relações pessoais, sociais, políticas e culturais. É preciso investir no educador, oferecer momentos de reflexão, dar oportunidade para que o mesmo analise sua própria prática, e a transforme a partir de um processo de conscientização. Investir no professor implica valorização do profissional, e principalmente aumento da auto-estima o que faz desse 'ser' uma pessoa mais feliz e capaz.

A Formação Continuada, na maioria das vezes, exerce o papel que a formação básica de professores deixa de fazer que é o de como trabalhar a heterogeneidade - o maior desafio da Educação -, uma vez que temos diferentes defasagens advindas de diferentes métodos que trabalham a homogeneidade e não atingem a todos os alunos aprendizes, além de também ensinar, de fato, conteúdos que deveriam fazer parte da grade das Universidades, mas que muitas vezes o professor não domina.

Embora a qualidade de ensino esteja na dependência de diversos fatores, externos e internos, é importante observar que discursos afirmam que também aos professores é confiado o desafio da mudança. É preciso domínio de conteúdos, cultura geral, saber estabelecer relação de sua disciplina com outras e principalmente ter sensibilidade, atenção e reflexão quanto à problemática social. A boa escola deve, além de ensinar conteúdos atualizados, formar cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e

transformadores da sociedade. Portanto, deve formar cidadãos que saibam lutar pelos seus direitos. Daí ensinar é fazer aprender.

O grupo de professores precisa ter atitudes de interesse, envolvimento e compromisso com o trabalho. É preciso acreditar na troca de saberes e conhecimentos. Os professores que mais pedem a voz são os mais angustiados, o querer acertar e a falta de respaldo são a causa maior da angústia. O professor, profissional comprometido, se frustra com os resultados negativos e com isso se fecha para o novo, a novas práticas e prefere receber ‘receitas prontas’.

É preciso ter consciência do que precisa ser mudado, pois mudar por mudar pode levar a fracassos. A Formação Continuada é um momento adequado para discussões e valorização do trabalho pedagógico. Deve ser valorizado o trabalho em equipe, a autonomia, a teoria, adequando-os à prática. As trocas de experiências e aprendizagens mútuas podem levar o professor a ministrar aulas menos simplistas e insignificantes. Aulas significativas podem fazer a diferença para a maioria dos alunos contribuindo para uma participação mais efetiva da escola, e, segundo Wanderlei Geraldi, professor da Faculdade de Educação da Unicamp: “a aula deve ser um acontecimento”.

Desta forma, a Formação Continuada deve proporcionar a mudança da ação individual, pela reflexão e não apenas por estudos teóricos.

Paquay e Wagner (2001, p.136) discutem, com base na literatura, o paradigma de que o professor é “uma pessoa em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento”, porém questionamos se a ele é dado o direito de autodesenvolver-se, uma vez que sua carga horária de trabalho, por motivos sociais e financeiros, é muito maior do que a recomendada, o que leva a maioria a desenvolver um trabalho não adequado, e mesmo a não investir, ampliar ou desenvolver seus conhecimentos.

Contamos, nesta pesquisa, com o acompanhamento das capacitações de professores que atuam no projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxo – ciclo II*, destinado aos alunos de ciclo II – 5ª a 8ª série – da rede pública que apresentam defasagem idade/série/conteúdo e necessitam de

um trabalho diferenciado que recupere a aprendizagem básica e adequada à faixa etária. Tem por objetivo que o aluno adquira habilidades e possa frequentar as séries seguintes, do Ensino Médio, com igualdade de condições de aprendizagem.

A proposta pedagógica visa resgatar o autoconceito positivo e a confiança dos alunos na capacidade de aprendizagem, através de uma nova abordagem da prática docente e de um ambiente escolar desafiador. A metodologia variada tenta integrar as diversas áreas do conhecimento com atividades diferenciadas significativas e contextualizadas. O material oferece alternativas de atuação e intervenção objetivando condições de o aluno atingir nível de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia correspondente às necessidades e à faixa etária: aprender fazendo.

O professor das turmas de Ensino Regular, muitas vezes, não consegue atender às dificuldades individuais dos seus alunos, uma vez que trabalha com a homogeneidade. Muitos tiveram uma formação tradicional. Podemos apreender, portanto, que esse projeto torna-se original (diferente) na medida em que tenta fugir ao senso-comum, já que é direcionado a alunos que não conseguiram atingir os objetivos da leitura e escrita com competência leitora, no ensino tradicional. O material do projeto propõe trabalhar com a heterogeneidade, a inclusão das diferenças, e o aluno é convidado a participar de maneira mais atraente. No caso das narrativas, proposta trabalhada na 6ª série, o contador de histórias trabalha com sua família e traz 'causos' diferentes, engraçados e experienciados (mesmo que sejam somente na ficção, eles são narrados de maneira a usar a verossimilhança) experienciando, assim, a narrativa oral partindo para a escrita.

Após análise dos questionários, respondidos pelos professores, das observações em capacitações e visitas em algumas escolas, apontamos como aspectos positivos do programa:

- Metodologia – maior interesse e estímulo aos alunos, aulas dinâmicas, interesse pelas disciplinas;
- Desenvolvimento da expressão oral e corporal;

- Alunos com defasagens idade/série/conteúdo são reclassificados diminuindo assim o tempo da escola e contribuindo para que estudem com colegas de idades afins.

E, dentre os obstáculos apontados - como determinantes da baixa qualidade da aprendizagem desses alunos, foram ressaltados como preponderantes, pelos professores:

- A indisciplina dos alunos;
- A frequência insatisfatória dos alunos;
- O HTPC – difícil encontro entre os professores do projeto;
- A resistência por parte de alguns alunos e professores quanto à Metodologia;
- O fato de alguns alunos não ‘gostarem’ de trabalhar em grupo e nem realizarem tarefas em casa;
- A não participação de muitos pais;
- A falta de material de apoio ao projeto nas escolas como: aparelho de som, materiais de papelaria e outros.

Esta pesquisa não nos causou nenhuma estranheza mediante nossa prática e experiência na vida escolar. O retrato da escola pública continua desgastado e apesar das tentativas de inovações, a escola está ‘sem sabor’ tanto para profissionais e funcionários da educação quanto para alunos e comunidade. Os projetos não são discutidos com a comunidade, alunos e professores, não há envolvimento da maioria, gerando, assim, o isolamento do docente atuante, sendo este o maior questionamento dos professores, nas capacitações. Professores pedem ajuda e sugerem que deveriam fazer parte do projeto, com devidas capacitações, dicas de como trabalhar a auto-estima do aluno.

“... nós trabalhamos sozinhos na escola, com este projeto”, é a fala de uma professora no momento da segunda capacitação, referindo-se ao descaso do grupo de educadores e direção da própria escola. “A direção, na maioria das vezes, está ausente”, voz de uma professora, durante a capacitação. Outra ainda fala da dificuldade de trabalhar sozinha. Quando a

equipe é comprometida, o trabalho tem efeito positivo. A maioria dos alunos que participa desse projeto é constituída por aqueles que apresentam problemas indisciplinados, como alguns alunos que desafiaram a justiça e têm liberdade assistida sendo devolvidos à escola e obrigados a freqüentar a sala de aula. A indisciplina também é causada pela ausência do saber, do conhecimento, isto é, o aluno não tem habilidade de leitura e escrita e usa a indisciplina como forma de proteção para que não percebam que o problema real é a ignorância do conhecimento.

As discussões, nas capacitações, em muitos momentos, giraram em torno de problemas comportamentais. Muitos alunos com defasagem de idade estão nessas classes/turmas por causa da indisciplina de anos anteriores, e sofreram uma retenção no final do ciclo II. Salas superlotadas para este tipo de trabalho. Poucos alunos participam, têm vergonha de falar, questionar, se posicionar quando se trata de aprendizagem.

Muitos professores observam a necessidade de a escola pública contratar especialistas da área da psicologia para trabalhar tanto os alunos quanto os professores que estão desorientados frente ao problema social. Nas turmas mais disciplinadas, nas quais a defasagem diz respeito ao conteúdo, os professores avaliam o projeto de forma positiva, pois percebem que muitos alunos progredem na produção escrita. Há avanço na escrita dos textos e, isto ocorre, principalmente, a partir do segundo semestre, pois os que 'nada querem', desistem já no primeiro semestre.

Algumas de nossas observações nos permitem inferir que o projeto *EA* é visto como negativo por muitos dos próprios professores nas escolas; geralmente, as turmas são discriminadas por alunos de classes regulares, pelo fato dos alunos das classes de aceleração serem oriundos de uma aprendizagem desigual, ampliando a diferença, gerando preconceitos e baixa estima e conseqüentemente a exclusão social dos mesmos. Apesar da Metodologia democrática, das aulas dinâmicas e diferenciadas, o projeto é discriminatório. Muitos alunos se sentem discriminados e querem ir para uma sala de aula normal, regular, com livros didáticos iguais aos dos alunos das mesmas séries. Eles temem a desigualdade. Por vezes, essas salas ocupam o espaço físico distante das outras salas regulares. As atividades são

diferenciadas e os alunos de classes regulares conhecem essas turmas como “classe de projeto”.

Algumas escolas que optaram em utilizar o material do projeto *EA* para classes de 8ª série RC, compostas de alunos retidos por notas e ausências, e 8ª série MU, alunos oriundos da 7ª série, retidos da 8ª série e também da 6ª série AC, além dos evadidos que voltam no ano seguinte, e, outros casos, encontraram problemas de ordens estruturais. O material do projeto *EA* não está adequado para o trabalho com esses alunos, uma vez que, na maioria das vezes, a retenção fora provocada por problemas indisciplinados e a ausência do fazer (no caso das avaliações) e não por defasagem real de conteúdo, além de que esses alunos não conhecem o material, dificultando assim o trabalho que se torna fragmentado, pois a 8ª série é uma continuidade da 6ª série.

A escola não transforma, não revoluciona a sociedade, mas se ela conseguir cumprir com os deveres básicos da leitura e da escrita, estará contribuindo, em grande parte, com a sua função social.

A teoria do projeto *EA* encanta. A proposta de trabalho sugere pequenos projetos com temas diversos além de contemplar os gêneros textuais. Podemos afirmar que o projeto é paradoxal na medida em que oferece um trabalho diferenciado. Professores recém-formados apresentam menor resistência quanto às inovações e acreditam que essa metodologia será o trabalho do futuro, mas é preciso ter estrutura física, humana e psicológica, que caminhem lado a lado. Ao professor não são dados informações nem respaldos suficientes.

Questionamos se o projeto já cumpriu o seu objetivo inicial, que era contornar o problema da defasagem idade/série/contéudo. Conseguiu? Talvez em parte, mas ainda temos defasagens idade/série/contéudo nas escolas paulistas, em grande número.

Em 2006 as dificuldades aumentaram. A indisciplina da maioria dessas salas leva à insatisfação geral dos educadores e funcionários das escolas. Alguns professores extremamente estressados, sem apoio do próprio grupo escolar e da família, deixaram de trabalhar a proposta do projeto,

desfazendo-se assim o trabalho diferenciado e optaram em trabalhar de forma homogênea nessas turmas, como em turmas regulares. Alunos deixam, portanto, de vivenciar uma proposta diferenciada. A educação não pode ser entendida como um campo aplicacionista – processo de aplicação da teoria à prática - que torna-se dominante entre os docentes. Deve contemplar um ambiente de prazer onde aprendizagem e convivência caminhem juntas em busca do conhecimento.

No Estado do Paraná, o projeto EA teve suas atividades concluídas em 2002, uma vez já cumprido o seu objetivo: o de sanar as dificuldades.²¹ (Anexo H)

Em São Paulo, especificamente na Diretoria de Ensino – Região de Sumaré, o projeto está deixando de ser aplicado. Possivelmente, 2007 será o último ano de aplicação na 8ª série, sendo que na 6ª série não foram montadas classes, e, ao que nos consta, nada fora colocado em seu lugar.

Iniciamos este trabalho enfatizando, na introdução, a idéia de que a criatividade na escrita se dá com as associações e combinações de conhecimentos possuídos que trarão novas abordagens, mas que também exige bom senso e experiência de leitura, portanto, o conhecimento de mundo, o repertório são essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade: o da escrita criativa.

Existe a idéia de que a criatividade na escrita é importante e pode ser trabalhada na escola. E por que não a partir de textos paradoxais? Fugir ao senso comum leva à criatividade tanto o autor quanto o leitor. Mas a maneira como os professores fazem o trabalho se dá de forma empírica, baseado apenas na experiência e não no estudo, e impressionista, por não terem tido oportunidade de contato e orientações mais específicas sobre as técnicas criativas. É possível melhorar a escrita de textos dos alunos e neste trabalho citamos apenas uma prática interessante – o exercício do *paradoxo* – que muitos desconhecem, ou se conhecem, não o é de maneira aprofundada.

É possível melhorar a criatividade nos textos dos alunos, mas para isso é necessário que, além das informações, do repertório adquirido na escola

²¹ Informação obtida através de e-mail: Cláudio_Madureira/SEED/PR.GOV.BR@PR.GOV.BR em 11/09/2006.

e fora dela, o aluno tenha ambiente propício, material adequado e, os professores possam ter acesso - na sua formação ou extensão - a procedimentos que visem facilitar a tarefa de desenvolver a criatividade nos alunos. O *Paradoxo* é um deles, importante, mas não é o único. O olhar deve continuar direcionado para a leitura e escrita criativas no Ensino Fundamental. E essa será uma preocupação para próximas pesquisas.

De qualquer forma registramos que o desenvolvimento da qualidade de ensino na escola pública implica muitos fatores intra e extra-escolares. O fato de a experiência relatada estar sendo encerrada merece muita reflexão e análise. Há uma importante problemática social envolvida no processo analisado.

No presente estudo delimitamos nosso objeto de estudo a uma pequena parte da problemática envolvida no projeto *“Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos”*. Esperamos que novas pesquisas dêem continuidade à presente investigação, desvendando novos meandros da experiência relatada.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere, Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão. In CAPPELLETTI, Isabel (Org) **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004, p.33-45.

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de Argumentar** – Gerenciando Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

AGUIAR, Jaqueline da Silva, BARBOSA, Ednir Melo. **Descomplicando a redação**. São Paulo: FTD, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. Cap. 7. O planejamento de Pesquisas qualitativas. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Celso. **A criatividade na sala de aula**, fascículo 14, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BALZAN, Newton César. A auto avaliação como parte integrante do processo de avaliação integral. In: **Pro-Posições, vol.9, n.3, (27). Fac. de Educação, Unicamp**, p.52-67, nov. 1998.

BALZAN, Newton Cesar. A qualidade do ensino na área de ciências exatas e engenharias. In **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas: n.12, p.29-50, junho 2002.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). In **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola. 2001. p. 109-117.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Como ordenar as idéias**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BORGES, Abel S. A formação continuada dos professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo. In MARIN, Alda Junqueira (Org) **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 39-61

BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. Coleção Quesotes da nossa época, vol. 35, 3. ed, São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.174p.

BRUNI, J. Carlos. In **Ciências Sociais**. (Coletânea de textos), CENP, SEE/SP, 1986.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M., A Criatividade na Sala de Aula Universitária. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-89.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. Impulso Inicial. São Paulo: CENPEC; Curitiba: SEED/PR, 1998. p.23.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta**. SEE/Impulso Inicial, Volumes 1,2 e 3, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). In **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo. Loyola, 2001

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, Antônio (Org) **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Ed., 1995, p. 97-123.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. Educação e Sociedade. In **Revista de Ciência da Educação** – UNICAMP, v. 25, n.86, p. 1-296, jan./abr. 2004,

GRANATIC, Branca. **Redação, Humor e criatividade**. São Paulo: Scipione, 1996.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Dificuldades de Aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera M. N. de Souza. in **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

KOCH, I.G.V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Ana Maria Neto. **Da fofoca à citação**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MAIA, João Domingues. **Novo Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCHIONI, Rubens. **Criatividade & Redação** – O que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). In **Gêneros textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas, SP : Papyrus, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINCHILLO, Carlos A. C, CABRAL, Isabel Cristina M. **Tópicos de Linguagem** – Redação – A narração – teoria e prática. 10. ed, São Paulo: Atual, 1989.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Ed. 1995.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico – prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. PAQUAY Léopold, PERRENOUD D. Philippe, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (Orgs). in **Formando Professores Profissionais** – Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre. Artmed, 2001.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe; ALTET Marquerite; CHARLIER, Évelyne Orgs). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. Criatividade. VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org). In **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2003.

PIRES, Wanderley Ribeiro, **Dos reflexos à reflexão: a grande transformação no relacionamento humano**. Campinas-SP: Komedi Ed, 1999.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente. In MARIN, Alda Junqueira (Org). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas-SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

SORGON, Silva Regina, NUDELMAN Sonia Maria de Oliveira. As lideranças: valorizando a experiência. In TERZI, Cleide do Amaral. **Educação Continuada: A experiência do pólo 3**. 2. ed. Mogi das Cruzes, SP: UMC/FAEP/LITTERIS, 1998, p.43-52.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. 4 ed. Campinas, SP: Alínea, 2002.

Anexo A

1º Questionário

Projeto: *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos – ciclo II.*

FORMAÇÃO ACADÊMICA.

Ensino Superior: Curso: _____ Instituição: _____
Especialização: Curso: _____ Instituição: _____
Mestrado: _____ Instituição: _____
Doutorado: _____ Instituição: _____
Tempo de Magistério: _____

1. Você ministra aulas:
() Ciclo I Série(s): _____ Disciplina: _____
() Ciclo II Série(s): _____ Disciplina: _____
() Ensino Médio Série(s) _____ Disciplina: _____

2. Além da Rede Pública Estadual você ministra aulas:
() Rede Municipal Local (cidade): _____
() Rede Particular Local (cidade): _____

3. Faz ou fez outros cursos (de graduação ou pós):
() sim Qual (is): _____ () não

4. Você exerce outra profissão além da docência?
() sim Qual? _____ Onde? _____
() não

5. Dê sua opinião sobre sua formação escolar (na graduação).

6. O que você faz com alunos que apresentam problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade etc?

7. Por que você começou a ministrar aulas?

8. Qual a sua postura no desenvolvimento global de seus alunos?

9. Você já trabalhou com o projeto *Ensinar e aprender – corrigindo fluxos*?
() sim () não

10. Você está pela primeira vez nesta capacitação?
() sim () não

11. Qual a sua expectativa quanto à capacitação?

12. E quanto ao projeto?

13. O que você pensa sobre Criatividade na Redação?

14. Você considera que seus alunos, na produção de textos, apresentam:

() pouca criatividade () média criatividade () bastante criatividade

A que você atribui a sua resposta? _____

15. Você conhece a figura de pensamento *Paradoxo*?

() sim () não

Se sim, poderia citar um exemplo? _____

16. O que você sabe sobre textos *paradoxais*?

17. Você já trabalhou textos *paradoxais* com seus alunos?

() sim () não

Se sim, qual(is) a vantagem(ns) de se trabalhar esses textos?

18. A falta de criatividade na produção de textos apresentados pelos alunos, pode ser minimizada com o uso de textos *paradoxais*?

() sim () não

Comente:

Nome: _____

E-mail: _____

Escola: _____

Anexo B

2º Questionário

Caro professor(a),

Gostaria de continuar a nossa pesquisa com o Projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos*. Para tanto, peço-lhe a gentileza de escrever algumas coisas solicitadas abaixo.

1. Nos três primeiros meses, o trabalho pedagógico com o Projeto atendeu a sua expectativa?

sim não

Justifique: _____

2. Você teve dificuldades para a realização do trabalho?

sim não

Explique: _____

3. Quanto à aprendizagem de seus alunos, você notou alguma melhora, crescimento, no que diz respeito à escrita de textos criativos?

sim não

Justifique: _____

4. Considera que o trabalho com o Projeto contribuiu para a sua resposta anterior?

sim não

Explique: _____

5. Comente o que achar importante.

Nome: _____

Escola: _____

Obrigada por sua colaboração!!!

Professora mestranda: Sônia A. Festa Sigrist

Anexo C

3º questionário

Caro(a) Professor(a)

Estamos no 3º encontro de Capacitação do Projeto *Ensinar e Aprender – corrigindo fluxos*, de Língua Portuguesa, na 8ª série do Ensino Fundamental, e, para que possamos ter continuidade e fidelidade na pesquisa de campo, faz-se necessário a sua participação, novamente, respondendo ao questionário abaixo.

Gostaria de confirmar o compromisso do retorno dos resultados colhidos, aos participantes desta pesquisa, após a defesa da dissertação que deverá ser até o final de dezembro/2006, e, para tanto, peço a gentileza de colocar seu nome e e-mail no final. Como no nosso primeiro encontro, confirmo total sigilo quanto à sua identificação, reiterando que os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

(Use o verso da folha se houver necessidade)

1. Lembrando que o foco desse módulo foi “Oficina de Sonhos”, destaque o desenvolvimento das atividades em sala de aula, citando:

a) Pontos positivos:

b) Pontos negativos:

2. Em sua opinião como este projeto é visto pela sua escola?

3. Até o momento, qual é o seu grau de satisfação em estar trabalhando com este projeto?

4. Você detectou que seus alunos escrevem textos mais criativos a partir do trabalho desenvolvido com o Projeto? Comente a respeito.

5. Algo que queira registrar.

Muito obrigada por sua colaboração!!!

Professora: Sônia Ap. Festa Sigrist

Nome: _____

e-mail: _____

Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa que estou realizando junto ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas com o objetivo de obter informações sobre a possibilidade do avanço da Criatividade em Redação, tendo como participantes alunos de Oitava série, Ciclo II (Ensino Fundamental), da Recuperação de Ciclo e do Projeto “Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Garanto total sigilo quanto à sua identificação e que os dados serão utilizados apenas para fins científicos. Sua participação é de fundamental importância, contudo ela é absolutamente voluntária e caso concorde em participar expresse sua autorização assinando o termo de consentimento abaixo.

Antecipadamente agradeço.

Sônia A. Festa Sigríst.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro ter sido devidamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Assinatura: _____

_____, ____/____/2005.

Anexo E



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO


Campinas, 15 de março de 2005.


Prezada Dirigente da Diretoria de Ensino de Sumaré-SP.
Sra. Nemesis Divina Brandão Vieira.

Sou professora do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas e orientadora da dissertação da mestranda Sônia Aparecida Festa Sigrist. O trabalho que a mesma pretende desenvolver em sua dissertação tem como foco a Capacitação de Professores de Língua Portuguesa para o Projeto "Ensinar e Aprender" da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que visa a recuperação da aprendizagem de alunos retidos no ciclo II ou com defasagem de idade, na 8ª série do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é a verificação no que diz respeito a redações criativas a partir de textos paradoxais, isto é, textos que fogem ao senso comum. É fator essencial para a pesquisa pretendida o aceite desta Diretoria de Ensino, para a obtenção dos dados. Entendemos que toda a pesquisa, no entanto, não deve ter o objetivo de classificar Instituições que acolham os pesquisadores, exaltando-as ou denegrindo-as, pois deve seguir princípios éticos determinados pela Academia.

Assim venho solicitar que esta Diretoria Regional de Ensino, representada pela equipe de ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos), com importante papel na Formação de Professores das escolas públicas estaduais que compõem a região (Hortolândia, Paulínia e Sumaré), acolha a mestranda para colher informações necessárias para o seu trabalho.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.


Prof. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo
Orientadora


Prof. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho
Coordenadora do Programa



Rua Marechal Deodoro, 1099 – CEP: 13020-904 – Centro – Campinas (SP)
Fone: (19) 3735-5840 – Fax (19) 3735-5853 – correio eletrônico: pos.educ@puc-campinas.edu.br

Anexo F

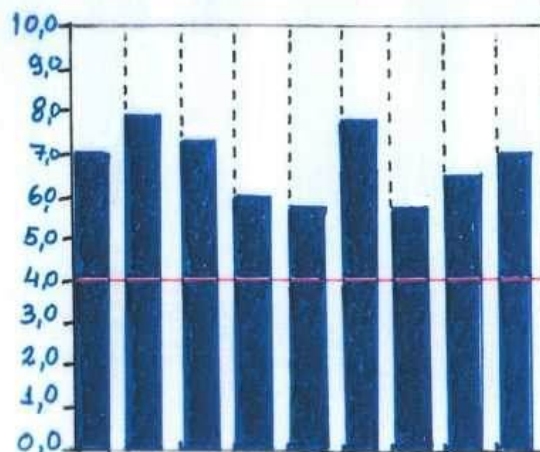
DIRETORIA DE ENSINO DE SUMARÉ

Resultado de rendimento escolar dos alunos do Projeto Ensinar e Aprender do ano 2000, 6ª série, que foram encaminhados para o Ensino Médio em 2001

São 4 alunos da EE. Profª ALICE ANTENOV DE SOUZA, localizada no bairro, Picerne - Sumaré.

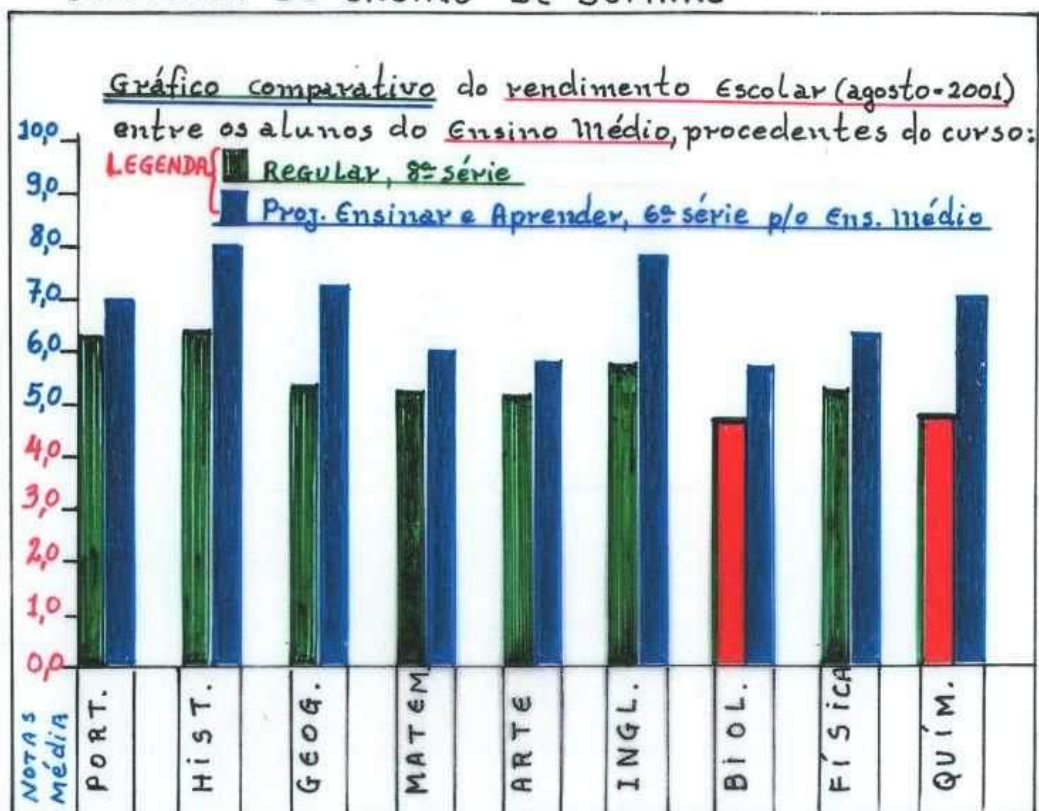
AGOSTO de 2001

NOME do ALUNO	Port.	Hist.	Geog.	MAT.	ARTE	INGL.	Biol.	Fís.	QUÍM.
A	6,0	8,0	8,0	5,0	4,0	7,0	6,0	7,0	5,0
B	8,0	8,0	7,0	6,0	8,0	8,0	6,0	7,0	9,0
C	8,0	8,0	7,0	7,0	5,0	8,0	6,0	7,0	9,0
D	6,0	8,0	7,0	6,0	6,0	8,0	5,0	5,0	5,0
MÉDIA	7,0	8,0	7,25	6,0	5,75	7,75	5,75	6,5	7,0



Anexo G

DIRETORIA DE ENSINO DE SUMARÉ



QUADRO COMPARATIVO

ALUNOS PROVENIENTES do:	MÉDIA - 1º SEMESTRE de 2001									
ENSINO REGULAR	6,3	6,4	5,4	5,3	5,2	5,7	4,6	5,3	4,7	
PROJETO ENS. e APRENDER	7,0	8,0	7,2	6,0	5,7	7,7	5,7	6,3	7,0	
	Português	História	Geografia	MATEMÁTICA	ARTES	INGLÊS	Biologia	Física	QUÍMICA	

Obs: Os dados foram obtidos de uma classe de 45 alunos (1º ano, turma C do Ens. médio da ex. Prof. Alice Antenor de Souza - bairro: Pícerro - Sumaré).

Anexo H

Para: soniasigrist@yahoo.com.br

De: "Jo0xL1C6zo_Claudio_Madureira/SEED/PR.GOV.BR"
<Jo0xL1C6zo_Claudio_Madureira/SEED/PR.GOV.BR@PR.GOV.BR>

Data: Mon, 11 Sep 2006 15:16:47 -0300

Prezada Senhora:

Informamos que o Projeto Ensinar e Aprender foi uma ação da gestão anterior da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e teve suas atividades concluídas no ano de 2002. A atual gestão não tem em suas linhas de ações programas de aceleração da aprendizagem, tendo como prioridade o investimento na valorização do magistério, seja através da melhoria da carreira (Plano de Carreira), bem como através de melhores condições de trabalho materializada no Programa Permanente de Formação Continuada, na produção de material de apoio didático-pedagógico (cadernos temáticos, cadernos pedagógicos, etc), Portal Educacional, Livro Público do Ensino Médio, Projeto Folhas, Diretrizes Curriculares, entre outros.

Informamos ainda que o material do Projeto Ensinar e Aprender poderá ser encontrado, para pesquisa, em nosso Centro de Documentação (CEDITEC), localizado junto à Secretaria de Estado da Educação.

Atenciosamente,

Encaminhado por João Claudio
Madureira/SEED/PR.GOV.BR em 11/09/2006 14:30

PORTAL EDUCACIONAL DIA-A-DIA EDUCACAO <diaadiaeducacao@seed.pr.gov.br>
em 11/09/2006 11:49:35