

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
E OS GÊNEROS TEXTUAIS:
DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS
ÀS PRÁTICAS CRIATIVAS NA SALA DE AULA**

Denyse Mota da Silva (UFT)

denysemota@hotmail.com

Maria José Pinho (UFT)

mjpinhon@uft.edu.br

RESUMO

As transformações econômicas e culturais, a inovação do mercado de trabalho e o desenvolvimento tecnológico vêm causando profundas mudanças na sociedade. No ensino de língua portuguesa, as referidas transformações foram (e são) urgentes. As novas demandas surgidas conferiram à leitura e à escrita importância nunca antes alcançada; todavia, hoje, não basta mais somente aprender a ler e a escrever, é preciso ir além, fazer uso da língua como prática social, permitindo-nos interagir e nos situar em nossa vida cotidiana. Nesse sentido idealizamos este trabalho, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, que tem o objetivo de refletir e enfatizar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, destacando alguns gêneros mais usuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando aspectos de criatividade na sala de aula. A pesquisa, de cunho qualitativo, se materializa por meio de uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. As bases teóricas estabelecem conexão entre as teorias de língua portuguesa; ensino de gramática; gênero e tipo textual; criatividade na sala de aula. Para fundamentar teoricamente o trabalho utilizamos estudos sobre ensino de língua portuguesa; gêneros textuais; interacionismo sociodiscursivo; criatividade na sala de aula. Dentre outros estudiosos, destacamos Marcuschi (2008) com uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir dos gêneros textuais; Bronckart (2008) que trata do interacionismo sociodiscursivo; Bakhtin (1979, 2003) e os gêneros discursivos na interação. O intuito é contribuir para uma prática de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, considerando as demandas de uma realidade acadêmica onde aprender a escrever se configura num desafio para professores no exercício da docência.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Gêneros textuais. Criatividade.

1. Introdução

“A língua passa a integrar a vida através de gêneros que a realizam, é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

O estudo aqui apresentado discute a relevância o ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais na perspectiva das práticas criativas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Com efeito, estudiosos como Marcuschi (2008), asseguram que já se tornou banal a afirmação de que os gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos, vinculados à vida cultural e social, resultado de trabalho coletivo e, não obstante, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas das relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, trabalhamos com o pressuposto de que os gêneros textuais se apresentam como uma forma de promover o ensino da língua portuguesa sem a usual e sistemática “norma gramatical estanque”. Sendo assim o ensino de português a partir dos gêneros textuais assumem relevância, pois, por suas características intrinsecamente sociais, os gêneros despertam interesse por parte dos estudantes, uma vez que estão ligados ao contexto do cotidiano de cada um.

Portanto nosso objetivo é refletir e enfatizar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, destacando alguns gêneros mais usuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, considerando aspectos de criatividade na sala de aula.

O estudo, de caráter teórico, se desenvolve em etapas que se complementam. Primeiro fazemos uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. Além deste, realizamos estudos específicos estabelecendo conexão entre as teorias estudadas: ensino de língua portuguesa; ensino da gramática; gênero e tipo textual e criatividade na sala de aula.

2. Domínio da linguagem: faces e interfaces da/na LDB e dos/nos PCN

O objetivo nessa seção é discutir e analisar o ensino de língua portuguesa na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971; 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000; 2001). O intuito é apresentar as faces e interfaces desses documentos orientadores da ação docente, quando se trata de evi-

deniciar a linguagem como uma prática social que se materializa na interação entre sujeitos sócio-historicamente construídos.

2.1. Evolução no contexto das LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDB (5.592/1971 e 9.394/1996) e dos PCN *Parâmetros Curriculares Nacionais*

O foco da discussão, nesse momento, são as LDB, anos 1970 e 1990 do século XX, respectivamente. Isso porque entendemos, assim como Silva (2010, p. 19), que se faz necessário o levantamento de alguns pressupostos teóricos inerentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (5592/71 e 9394/96) e os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000; 2001); o intuito é compreender as abordagens dadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas, com suas respectivas concepções de língua/linguagem, objetivos destacados à sua execução e, sobretudo, o estatuto da norma padrão nelas expresso.

Tendo em vista a importância de um ensino que produza uma aprendizagem sólida de alunos e alunas na educação básica, o MEC Ministério da Educação publicou importantes documentos para orientar a ação de professores e professoras em suas atividades docentes. O objetivo é contribuir de forma efetiva para que as aulas de língua portuguesa sejam ministradas com ênfase nos alunos, sujeitos da aprendizagem, com conteúdos relevantes que venham ao encontro dos anseios de cada um.

Segundo Silva (2010a), foi tendo em vista da a LDB 9.394/96, que o MEC elaborou uma série de documentos orientadores sobre a prática pedagógica, considerando a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) também conhecidos como Referenciais Curriculares Nacionais.

Os PCN propõem um ensino de português com ênfase nas variedades linguísticas. Para Silva (2010), frequentemente essas variedades são estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar. Isso porque as variantes linguísticas de menor prestígio social são logo classificadas como “inferiores” ou até mesmo, como “erradas”, desconsiderando a variável padrão do português brasileiro.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nesse sentido é importante destacar as dificuldades enfrentadas por alunos provenientes de uma cultura diferente da que apregoa a escola, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as escolas brasileiras ignoram as variações sociolinguísticas, com danos irreparáveis na aprendizagem, de sorte que os professores e, por meio dele, os alunos precisam de estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais:

[...] que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Há, segundo a autora (2005, p. 15), que se ter em conta que tudo isso depende das circunstâncias que cercam a interação, pois os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido”, “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. “Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob a pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social”.

No tocante à LDB, destacamos primeiro a Lei 5592/71 que veio a público em meio ao conturbado momento político ditatorial, o que pesa de forma negativa em seu teor. De acordo com Silva (2010b, p. 20), promulgada em 11 de agosto de 1971, nos tempos da ditadura militar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 instituiu a chamada “Reforma do Ensino”, que estabeleceu como objetivo principal, tanto para o ensino de 1º grau (hoje chamado de ensino fundamental) quanto para o ensino de 2º grau (hoje ensino médio), “propiciar aos estudantes as condições necessárias ao aflorar de suas potencialidades, a fim de prepará-los ao trabalho e ao exercício de sua cidadania” (SILVA, 2010b, p. 20).

Com efeito, a abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada na Lei 5592/71 esteve, segundo Silva (2010b), pautada na prescrição, na imposição de normas, pois, genericamente, a língua foi entendida como instrumento de comunicação, como símbolo cultural do país. Dessa perspectiva, a autora recorre a Travaglia (2006), afirmando que a língua é vista como um código, isto é, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Ademais, esse código deve, ne-

cessariamente, ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive, pois, como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo minimamente duas pessoas em interação, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que ocorra a comunicação.

Para Silva (2010b, p. 20), essa “é uma concepção de língua homogênea, imanente, que negligencia o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais”. Não obstante essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a autora entende que os moldes estruturalistas foram realçados na LDB de 1971.

Quando a Lei 5.692/71 foi publicada, “duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o normativismo, concepção subjacente à língua como “expressão da cultura brasileira”, e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto “instrumento de comunicação”. Portanto, a escolha de uma ou de outra deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade (SILVA, 2010b, P. 21).

No que diz respeito ao texto da LDB 9394/96, e pensando, assim como Silva (2010b) e Marcuschi (2008), numa comparação com a LDB 5.692/71, na LDB 9394/96, constatamos que foi introduzido o conceito de educação básica, cuja finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nesse sentido, e conforme verificação de Silva (2010b) percebemos uma preocupação com a formação integral do estudante, e perguntamos: a) como se aplica ao ensino de língua portuguesa no Brasil? b) que reflexos a promulgação dessa lei trouxe para as diretrizes relacionadas ao ensino de nossa língua materna? De acordo com a autora, apesar de a LDB ser genérica quando está em pauta o ensino de língua materna mas, no entanto, a sua publicação permitiu que viessem à tona, mediante documentos governamentais, muitas das ideias que circulavam há alguns anos entre os estudiosos da linguagem.

Entre esses documentos, destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, dos PCN em ação e de outros direcionamentos que puderam chegar à sala de aula do professor da educação básica e, conseqüentemente, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos dependente de fórmulas e imposição de nor-

mas; em lugar disso, valer-se de um processo de ensino e de aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando (SILVA, 2010b).

2.2. Perspectivas do ensino com textos

É inegável a pertinência de um ensino de português com ênfase em textos diversificados. Isso porque ao utilizar uma metodologia que priorize a leitura em suas mais variadas formas de acesso, o professor estará estimulando os alunos a uma aprendizagem interdisciplinar, aspecto muito apreciado nos meios acadêmicos na atualidade. Portanto, o ensino a partir dos textos envolve duas esferas indissociáveis: leitura e texto, sendo oportuno uma conceituação desses vocábulos.

Segundo Garcez (2001, p. 21) a leitura é um processo complexo e abrangente que envolve a decodificação de signos, a apreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. É, de acordo com o autor, um trabalho que abrange signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Abarca, efetivamente, elementos da linguagem, mas também aspectos da experiência de vida dos indivíduos em situação de comunicação e interação.

A leitura é, segundo Kleiman (1989, p. 10), um ato social, que envolve relações intersubjetivas entre leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Já para Silva (2011) a leitura pode ser entendida como o resultado de sentido, de sorte que o texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. Para Freire (1989), ler não é apenas decodificar, traduzir; é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a texto produzido.

A leitura, na concepção de Silva (2011, p. 23) é um processo de compreensão de mundo “que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social”. Assim, o autor acredita que um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor que estabelece critérios de coautoria do texto lido.

No tocante ao texto, Pinton e Gonçalves (2012, p. 5) asseguram que é no final dos anos 1970, início dos 1980, que se percebe um processo de questionamento e revisão do ensino vigente, existindo um movimento de mudança nos objetos de ensino, de modo que esse novo momento para o ensino de língua privilegia a noção de interação e de atividade verbal, em oposição à língua como instrumento de comunicação.

Não obstante,

[...] o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para gramática normativa numa perspectiva prescritiva (imposição de um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal) e analítica (identificação das partes constitutivas do todo, com suas respectivas funções, como as funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (PINTON & GONÇALVES, 2012, p. 1).

As autoras recorrem a Bezerra (2007, p. 37) corroborando a premissa de que tal constatação permite refletir sobre a atualidade da história do ensino sistemático do ato de escrever no contexto educacional. Tal fator relaciona-se à diversidade de objetos de ensino que circulam nas aulas de língua materna. Esses objetos, de acordo com Bunzen (2005, 2006) citado por Pinton e Gonçalves (2012) assim como os diferentes enfoques que o ensino de produção de textos tem assumido no contexto escolar. Sendo assim, acreditamos que estamos diante de diferentes modos de ensino da produção de textos, o que facilita a ação docente no âmbito das licenciaturas.

2.3. O texto sob a ótica dos gêneros

O texto se apresenta sob diferentes concepções de gênero, sendo oral ou escrito, com uma infinidade de exemplos ilimitada. Segundo Pavan (2013), o texto faz parte do nosso cotidiano, sendo mesmo impossível viver sem se relacionar com eles. Em atividades corriqueiras como pedir o café da manhã, convencer a mãe a liberar o carro no final de semana, convidar um amigo para uma festa, solicitar que o banco cancele o cartão de crédito, para reivindicar melhorias no transporte, utilizamos o texto oral ou escrito, sempre, argumenta a autora.

Para Pavan (2013), não obstante os textos serem diferentes entre si, eles possuem pontos em comum, uma vez que podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem e também na estrutura, e mais: quando eles apresentam um conjunto de características similares, seja na estrutura, no conteúdo ou no tipo de linguagem, configura-se o gênero textual,

que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, destacando que isso acontecerá de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores, e a situação comunicativa que aí se estabelece.

Estudiosos como Marcuschi (2008), assinalam que é impossível determinar quantos são os gêneros textuais em língua portuguesa. Pavan (2013) corrobora tal premissa e indaga: Por que isso acontece? E responde que graças à sua natureza, eles existem para satisfazer a determinadas necessidades de comunicação e podem aparecer ou desaparecer de acordo com a época ou as necessidades dos povos. Por isso, podemos afirmar que gênero textual é uma questão de uso.

Marcuschi (2008), parte do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, o autor argumenta que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, e afirma que essa posição é defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999), sendo adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

Muito embora este trabalho não trate de tipologia textual, acreditamos que é importante conceituar brevemente esta, para desestabilizar qualquer forma de confusão envolvendo gênero e tipo de texto. Para tanto, recorremos a Marcuschi (2008), pois segundo ele, para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, é fundamental uma definição que permita entender as diferenças com certa facilidade, pois tal distinção é primordial em todo e qualquer trabalho com a produção e a compreensão de texto.

[...] (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, pia-

da, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

A fala deste autor é esclarecedora. Ao distinguirmos a diferença entre gênero e tipo de texto, podemos avançar na perspectiva de um envolvimento mais efetivo dos estudantes, quando se trata da produção de textos em diferentes contextos. Isso porque, tendo clareza sobre estes aspectos da língua escrita, é possível compreender melhor os componentes integrantes de textos orais e escritos.

Nesse sentido, Bakhtin (1979; 2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos ao longo dos tempos. Para esse autor, os gêneros discursivos apresentam três características básicas, quais sejam: tema, organização composicional e estilo. Bronckart (1999) entende que gênero textual são os textos que se organizam em gêneros, ficando a terminologia tipos de discurso no âmbito de outra categoria que engloba os diferentes universos discursivos que o produtor do texto pode criar.

3. Contribuições das teorias linguísticas para o ensino dos gêneros

Neste momento, passamos a discutir as teorias linguísticas e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais. Ademais, é a partir do contato com textos escritos que se aprende a escrever, e como o ensino se efetiva mediante a leitura, as teorias da linguagem são essencialmente esclarecedoras, apresentando-se como veículo de apropriação dos elementos que favorecem a aprendizagem.

Historicamente o ensino da língua portuguesa tem se difundido mediante o ensino pontual da gramática. Aspectos como estruturalismo, gerativismo, linguística sistêmico-funcional, linguística aplicada, gramática tradicional, normativa, etc., são recorrentes nas produções acadêmicas e nos currículos da educação em todas as suas esferas. Para efeito de nossa proposta neste artigo, focalizaremos o interacionismo sociodiscursivo no âmbito dos gêneros discursivos como aporte que fundamenta nossa proposta.

3.1. Interacionismo sociodiscursivo e gêneros discursivos: uma proposta de ensino visando à aprendizagem

Estudos como os de Goularte (2011) informam que a partir dos anos 1980, começou a ser projetada a teoria do interacionismo sociodiscursivo, fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Esta é uma vertente que se originou a partir do interacionismo social, tendo em Vygotsky seu precursor e principal vetor. Para Goularte, tal abordagem encontra ressonância em Bakhtin e Volochinov, no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal, respectivamente.

A autora recorre a Bonckart (1999, p. 34), partindo do pressuposto de que se trata de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interagentes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (GOULARTE, 2011, p. 4).

Bronckart (1999) citado por Goularte (2011) assegura que o interacionismo sociodiscursivo compartilha de três princípios do interacionismo social.

O primeiro diz respeito à problemática da construção do pensamento humano consciente e o fato de que essa problemática deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais. Assim como os processos de socialização e individuação são concebidos como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Quanto ao segundo princípio, ele questiona que as ciências humanas devem apoiar-se na filosofia (de Aristóteles a Marx) e preocupar-se ao mesmo tempo com questões de intervenção prática. E o terceiro princípio apoia-se nas problemáticas centrais de uma *ciência do humano*, acreditando que elas implicam relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos (GOULARTE, 2011, p. 4).

Ainda pensando junto a Goularte que considera a ideia defendida por Vygotsky, ou seja, que a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, estudiosos do interacionismo sociodiscursivo vêm se dedicando ao estudo do funcionamento dos textos/discursos, bem como ao processo de sua produção, de sorte que o interacionismo sociodiscursivo tem como unidades de análise sistematizada a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

No tocante à aprendizagem no contexto interacionismo sociodiscursivo, Paviani (2011) contribui destacando que tanto Bronckart (1999, 2006) quanto Bakhtin (1997), pois,

[...] em se tratando de ensino de uma língua natural, a concepção que se tem dela é importante para entender os processos de aprendizagem [...] a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente sabendo sobre as normas que a rege, embora essa tenha sido a ênfase dada pelas teorias de ensino de um modo geral (PAVIANI, 2011, p. 60.).

Nesse sentido, Paviani cita Bakhtin (1997), considerando que precisamos nos afastar do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa, porque é no ensino em que se estabelecem essas conexões, clarificando para o aluno que cada enunciado reflete as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso) heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Deste modo, a autora acredita que, na perspectiva de Bakhtin (1997), o enunciado tem um caráter ideológico, pois, ao materializar o texto, são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo, pois, é pertinente um ensino que dê

ênfase à natureza e à variedade dos gêneros ao invés de focar a abstração excessiva da língua, pois, nesse caso, considera-se a linguagem como algo inerente ao enunciado e, desse modo, procura-se reativar o vínculo entre língua e vida (PAVIANI, 2011, p. 60).

O interacionismo sociodiscursivo, segundo Bronckart (2006), se inscreve no movimento do interacionismo social, do qual constitui uma variante e um prolongamento.

Ademais,

[...] O interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski. Em sua versão original, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de socialização e os processos de individuação (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p. 8).

O autor informa que tal corrente sustentava também que o questionamento das ciências humanas em vias de constituição, devia se apoiar sobre o impressionante *corpus* de filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx), bem como dos problemas de intervenção prática, e notadamente as questões que põem a educação e a formação como objetos centrais para essas mesmas ciências humanas.

3.2. O ensino da gramática: da dimensão das regras gramaticais à reflexão na perspectiva da escola criativa

Conforme afirmamos, historicamente o ensino de português nas escolas brasileiras se limitou ao ensino da gramática normativa, notadamente de conteúdos sistematizados pelo uso formal da linguagem, acarretando sérios problemas na aprendizagem. Por isso, propomos, nesta seção, discutir o ensino da língua portuguesa no âmbito dimensional das regras gramaticais, apresentado a possibilidade de uma escola que seja criativa em suas ações, estabelecendo um vínculo entre aprendizagem criativa e ensino e estudos gramaticais.

Com efeito, para nosso propósito, é pertinente, de forma breve, uma abordagem acerca do ensino da gramática e das concepções de escola criativa. No tocante aos estudos gramaticais recorreremos a Maria Helena de Moura Neves (2003), bem como a Marcos Bagno em sua obra *Gramática Pedagógica* (2012). Em relação à escola criativa, Mitjans Martínez (1997) e Oliveira Alencar (2008).

3.2.1. Estudos gramaticais

O ponto de partida de Neves (2003) é o ensino da gramática na escola. Segundo Leite (2008), para falar do problema do ensino de gramática portuguesa na escola, Maria Helena empreendeu uma pesquisa, no final dos anos 1980, em que colheu opiniões quando avaliou posições de 170 professores da educação básica, ensinos fundamental e médio. Isso é suficientemente claro no sentido da credibilidade às suas teorias.

A principal constatação a que a autora chegou foi relativa ao preparo do professor para o ensino da língua, pois, segundo ela, esse é o problema gerador dos demais: do ensino taxionômico, da incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintáticas em seus diferentes contextos, da impossibilidade ou incapacidade de eleger teorias próprias ao

ensino da língua, da repetição de livros didáticos e de manuais de gramática, da incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua, dentre outros (LEITE, 2008).

Para essa autora, o despreparo do professor só será eliminado pelo aprimoramento dos cursos universitários de letras, que possam formar professores capazes de fazer o aluno refletir sobre a língua e de ensinar como ela funciona. Nesse sentido, a terminologia e as regras fariam sentido e deixariam de ser irrealis e estáticas. Esse problema, segundo Leite (2008), parece ser de difícil solução, pois, embora os professores que participaram da pesquisa tivessem curso superior, nenhum sabia conduzir adequadamente o ensino da língua, e todos agiam como se jamais tivessem analisado a língua a partir de outra perspectiva que não a tradicional.

Dessa forma, Neves (2006, p. 128) propõe que o ensino da gramática deve conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos socioculturais em que as pessoas leem e escrevem.

Na concepção de Bagno (2012), precisamos combater a imposição de um modelo de língua portuguesa que se efetiva distanciado da realidade linguística dos alunos, prática utilizada há séculos como um instrumento de discriminação sociopolítica e econômica. Nesse sentido, Bagno propõe um padrão de ensino da língua que minimamente se baseie, não na tradicional língua literária do português europeu, mas no português que realmente utilizam as classes urbanas letradas do Brasil. Ademais, esse ensino precisa ser representativo da vida dos alunos em diferentes situações, principalmente no que diz respeito à interação oral e escrita na perspectiva da sala de aula.

3.2.2. *Escola Criativa*

Oliveira e Alencar (2008) sugerem que uma análise das teorias recentes de criatividade na escola, apontando diversos componentes necessários para a sua ocorrência. Segundo as autoras, a teoria do investimento em criatividade, formulada na década de 1980 por Sternberg, e reformulada em 1996, por ele e Lubart, considera que a criatividade provém de seis fatores distintos que se inter-relacionam e que não podem ser vistos isoladamente: “inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental” (OLIVEIRA & ALENCAR,

2008, p. 296). Para essas autoras, a perspectiva de sistemas, proposto por Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), cujos estudos focalizam os sistemas sociais,

[...] considera a criatividade como um fenômeno que se constrói entre o criador e a sua audiência, valendo-se da interação e gerando um ato, uma ideia ou um produto que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para ele, a criatividade não acontece na cabeça das pessoas simplesmente, mas provém da interação entre os pensamentos pessoais e o contexto sociocultural, sendo, portanto, sistêmica e não individual (OLIVEIRA & ALENCAR, 2008, p. 296).

As autoras constataam que o modelo sistêmico apresenta três fatores: primeiro, o indivíduo, portador de uma herança genética e suas próprias experiências; segundo, o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; e o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, sendo sua maior função preservá-lo como tal.

É ainda de Oliveira e Alencar (2008, p. 297) o pressuposto de que, apesar da variedade de conceitos e teorias e não obstante sabermos que a criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, “não há como negar sua importância no momento atual e requer professores criativos que formem alunos criativos. Mas como ser criativo no contexto escolar? O que configura um professor criativo?”

As autoras recorrem a Wechsler (2001; 2002), afirmando que:

[...] um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional. Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigável, seguro; usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno (OLIVEIRA & ALENCAR, 2008, p. 297).

Isso requer, segundo as autoras, a adoção de posturas criativas, tendo em vista a construção de um ambiente de sala de aula também criativo, não perdendo de vista de que a criatividade na escola deve ser construída sobre três pilares: a heterogeneidade, as percepções que o aluno e o professor têm de si mesmos e o clima de sala de aula. As atitudes, palavras e ações do professor ecoam nos alunos.

Mitjáns Martínez (1997) contribui, afirmando que uma escola criativa requer um ambiente facilitador. Para que isso ocorra, deve, necessariamente, haver o engajamento de gestores, professores e alunos. Isso, porém, exige do professor alguns pressupostos, tais como um processo de ensino centrado no aluno, sendo o professor um orientador que facilita a aprendizagem dos alunos.

Para essa autora, as estratégias mais recorrentes para que se obtenha sucesso na busca por uma escola criativa podem assim serem ordenadas: a) utilização de técnicas voltadas para a solução de problemas de forma criativa; b) cursos para ensinar a pensar; c) seminários vivenciais bem como alguns jogos criativos; d) o desenvolvimento da criatividade mediante a arte; e) modificações no currículo escolar, dentre outros.

Nesse sentido, vale ressaltar o “Projeto Rede de Escolas Criativas” que, segundo Torre, (2009, p. 101), se fundamenta nos princípios da sustentabilidade, da ecologia de saberes e da integração institucional de saberes, superando, ademais, a perspectiva da fragmentação acadêmica em forma de disciplinas.

De acordo com o autor, esse é um viés interdisciplinar que, busca, no ensino, a qualidade e a melhora da educação, mediante a superação da fragmentação do conhecimento disciplinar, por meio de propostas mais integradoras e inclusivas em formas de projetos integradoras e inclusivas em forma de projetos, espaços lúdicos ou cenários de trabalho e estratégias lúdicas.

Nessa perspectiva, Torre (2009, p. 103) considera que “as escolas criativas e inovadoras formam a pessoa desde e para a vida, reconhecendo os potenciais humanos e estimulando-os”, e mais: respeitam o currículo com suas competências básicas, indo além, abrangendo outros âmbitos contextuais, lingüísticos, ambientais e de convivência.

A escola como agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva. (TORRE, 2009, p. 55).

Sendo assim, a educação na perspectiva do “Projeto Rede de Escolas Criativas” acena com a possibilidade real da constituição de uma

sociedade perpassada por redes e teias de convivências fraternas, onde o utilitarismo ceda lugar à *autopoiese* de uma educação que forme sujeitos para o exercício inquietante da alteridade.

4. Considerações finais

Neste trabalho apresentamos considerações importantes acerca do ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais, tendo como foco também concepções acerca das práticas criativas na sala de aula. O estudo de cunho teórico se realizou mediante revisão de parte da bibliografia que trata da temática.

O que constatamos, pois, foi uma realidade onde os teóricos se manifestam categoricamente sobre a importância do trabalho em sala de aula através de textos, sendo que os gêneros se apresentam como aspecto primordial, quando o assunto é a escrita e produção de material para o ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido o ensino da gramática adquire *status*, sendo mesmo o catalisador de uma prática educativa com o poder de reter ou refutar os estudantes, quando o assunto é a aprendizagem da norma culta do português brasileiro.

Sendo assim, apresentamos o ensino numa perspectiva da criatividade na escola como aspecto positivo na condução do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa em todas as esferas educacionais, abrangendo a formação básica e/ou superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemo na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 29-06-2014.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOULARTE, Raquel da Silva. *A contribuição do interacionismo socio-discursivo para o ensino de língua portuguesa*. PPGL/UFSM. 2011. Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/eventos>>. Acesso em: 29-06-2014.

LEITE, Marli Quadros. Gramática, Uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao ensino. Mesa-redonda apresentada no *Congresso de Linguística em Homenagem a Maria Helena de Moura Neves*, realizado na UNESP / Araraquara, nos dias 06 a 08 de agosto de 2008.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? 3.* ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, v. 8, n. 2, p. 295-306, Itajaí, 2008.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 1, p. 58-73. Passo Fundo, 2011. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>>. Acesso em: 29-06-2014.

PAVAN, Mayra Gabriella de Rezende. *Gênero textual*. 2013. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com>>. Acesso em: 29-06-2014.

PINTON, Francieli Matzenbacher; GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira. *O ensino de produção textual em diferentes perspectivas teóricas*. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2012.

SILVA, Alexandre Cezar da. A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNS. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 06, n. 13, p. 1807-5193, 2º Semestre de 2010b. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo07_13.pdf>. Acesso 28-jun-2014.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. *Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – UNIFAP*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br>>.

SILVA, Leilane Ramos da. Política e ensino de língua materna no Brasil: transitando entre o ideal e o possível. *Interdisciplinar*. Ano 5, v. 12, p. 19-30, jul-dez de 2010a. Disponível em: <<http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas>. Acesso 28-jun-2014>.

TORRE, Saturnino de la. *La adversidad esconde un tesoro*. Otra manera de ver la adversidad y la vida. Barcelona: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2011.

_____; Zwierewicz, Marlene; GIAD. *Uma escola para o século XXI – Escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009.