



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

O DISCURSO DA INOVAÇÃO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA¹

Jônatas Gomes Duarte²
Universidade Federal do Tocantins
José Amilson Rodrigues Vieira³
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar o discurso da inovação no Referencial Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, do Estado do Tocantins (RC/TO). Buscou-se verificar se a criatividade e a inovação são conceitos trabalhados na composição desse documento para possibilitar ao professor e aos alunos transformar informações em conhecimentos. Várias são as perspectivas que se lançam ao conceito de inovação. Assumimos neste trabalho o enfoque sociocultural, que apresenta inovação enquanto interação. A pesquisa seguiu os pressupostos teóricos da semiótica discursiva. Para tanto teve embasamento em teóricos como Barros (2005) e Fiorin (2008). Constatou-se que as mudanças que os novos tempos reclamam só serão possíveis se forem resultado do esforço coletivo de atores diversos, em especial, formadores, professores e instâncias públicas competentes na elaboração/execução de projetos que possam, de fato, nortear os novos rumos da educação.

Palavras-chave: Criatividade. Inovação. Semiótica. RC/TO.

ABSTRACT: This article aims to analyze the discourse of innovation in the Portuguese Language Curriculum for Elementary School - 1st to 9th, in the State of Tocantins (RC/TO). We attempted to verify that creativity and innovation are concepts used in the composition of this document so that the teacher and students transform information into knowledge. Several are the prospects who throw themselves to the concept of innovation. We assume here the sociocultural approach that presents innovation as interaction. The research followed the theoretical assumptions of discursive semiotics. We had grounding in theoretical as Barros

¹ Trabalho decorrente de inquietações suscitadas nas aulas da disciplina Texto e sentido: processos de significação, do mestrado em Letras da UFT, ministrada pela Professora Doutora Luiza Helena Oliveira da Silva, à qual agradecemos pelas contribuições.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), UFT. jonatas@mail.uft.edu.br.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), UFT. j.amilson@mail.uft.edu.br.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

(2005) and Fiorin (2008). It was found that the changes that the new times complain will only be possible if the result of the collective effort of many actors, in particular teachers, trainers and competent public institutions in the development/implementation of projects that may, in fact, guide the new directions education.

Keywords: Creativity. Innovation. Semiotic. RC/TO.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, temos duas vertentes que sinalizam para uma contradição: de um lado, a extraordinária quantidade de informações em circulação que possibilita o crescimento das expectativas humanas; de outro, o enfraquecimento da escolha, da autonomia e da criatividade humana. É fato que a evolução social descerrou novas possibilidades de liberdade individual, todavia, as agências de ensino, por si mesmas tendenciosas a sistemas meramente estatísticos, quantitativos e uniformizadores, têm tornado incolores a descoberta e o conhecimento.

Parece-nos, noutros termos, que os sistemas de ensino oficiais se mostram em demasiado administrativos, políticos e, concomitantemente, rígidos, não muito abertos a transformações inovadoras, embora em suas formulações atestem terem sido construídos sob a colaboração de agentes educacionais e sociais, não sendo de tudo uma inverdade. Quando analisados, na teoria, admitem percursos de educação livre, eficaz e criativa, mas revelam nas orientações didáticas descontextualização que perpassa desde os norteamentos burocratizados ao professor, aos recursos e equipamentos a serem utilizados para a elucidação do conteúdo que nem de longe permeiam a realidade do espaço escolar.

É nessa perspectiva que analisaremos, neste artigo, o Referencial Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, do Estado do Tocantins (RC/TO). Buscamos constatar se criatividade e inovação são conceitos trabalhados na composição desse documento para possibilitar ao professor e aluno transformar informações em conhecimentos. Mais especificamente, as análises se concentrarão na sintaxe do nível narrativo, incidindo sobre a relação discurso/ação do professor em face de alternativas ao ensino de gramática normativa. Nesse intento, serão tomados por empréstimos saberes próprios da semiótica discursiva (BARROS, 2005; FIORIN, 2008).



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

A SEMIÓTICA DISCURSIVA

A semiótica, tendo o texto por objeto, preocupa-se em buscar a descrição e explicação do que este diz e como ele faz para dizer o que diz, concebendo a sua produção de sentido a partir de um percurso gerativo constituído de três patamares (BARROS, 2005). As três etapas desse percurso, conforme a autora, assim se definem:

A primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nela surge a significação como uma oposição semântica mínima;

No segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;

O terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2005, p. 13).

Cada um dos três níveis, assinala Fiorin (2008), dispõe de um componente sintático e de um componente semântico.

Na semântica do nível fundamental, encontram-se as categorias semânticas que estão na base construtiva do texto. Na sintaxe desse patamar, tem-se duas operações básicas, a negação e a asserção, que podem ser expressas nas seguintes relações: afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*.

Na sintaxe do nível narrativo, há dois tipos básicos de enunciados: enunciados de *estado*, que estabelecem a relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto; enunciados de *fazer*, que mostram as transformações de um estado a outro. Nesse nível, as narrativas se estruturam sob uma sequência canônica: manipulação, competência, *performance* e sanção. Na manipulação, tem-se a ação de um sujeito (destinador-manipulador) sobre o outro (destinatário), levando-o a *querer* e/ou *dever fazer* algo. Para tanto, o manipulador propõe ao destinatário uma espécie de contrato e para persuadi-lo utiliza estratégias como tentação, intimidação, provocação e sedução.

Na fase da competência, o sujeito que fora manipulado é dotado, pelo destinatário, de um *saber* e/ou *poder fazer*, necessário à realização da transformação central da narrativa. A fase seguinte é a da *performance*, na qual ocorre a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa. A última fase é a sanção, em que se verifica se a *performance* foi ou não realizada. Tem-se, então, eventualmente, a distribuição de prêmios ou



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

castigos. A semântica do nível narrativo, por seu turno, ocupa-se dos valores que se inscrevem nos objetos: os objetos modais, que são o *querer*, o *dever*, o *saber* e o *poder*, elementos cuja aquisição é necessária à realização da *performance*; os objetos de valor, com os quais o sujeito entra em disjunção ou conjunção na *performance*.

Na sintaxe do nível discursivo, encontram-se dois aspectos: as projeções da instância da enunciação (pessoa, tempo, espaço) no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário (a argumentação). Por fim, na semântica discursiva tem-se o revestimento, e, por conseguinte, a concretização das mudanças de estado do nível narrativo.

DA EXPECTATIVA À CRÍTICA

O advento dos PCN não resultou em respostas diretas às demandadas das salas de aula. Em face dessa lacuna e pela exigência legal que impõe aos estados a formulação de suas próprias diretrizes, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins criou o Referencial Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano (RC/TO) (SILVA & MELO, 2009).

Considerando-se que a elaboração do RC/TO mobilizou, entre seus autores, a participação dos professores da rede estadual de ensino (PALMAS, 2009, p. 17), criou-se “expectativa de que orientações de ‘como trabalhar conteúdos em sala de aula’ fossem apresentadas, ampliando o espaço da prática escolar na diretriz local que orienta o ensino de língua materna” (SILVA & MELO, 2009, p. 38). Dito de outra forma, esperava-se poder, finalmente, principiar, de forma efetiva, a renovação das práticas escolares.

Em pesquisa realizada com professores da educação básica, entretanto, Silva & Melo (2009) constataram que a familiaridade entre o referencial estadual e os PCN desencadeou, por parte dos docentes, denominações como transgênico, genérico, fichamento, resumo, síntese. Qualificadores desta natureza atribuem ao referencial o *status* de cópia ou mesmo plágio dos PCN, afirmam os autores. No entanto, Silva & Melo (2009), em detida análise sobre tais afirmações, depreendem, a partir de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), que a constituição do RC/TO se define por um complexo processo de intertextualidade.

O ponto fulcral dessa intertextualidade, para angústia dos professores, é o fato de que “o referencial estadual parece reproduzir os mesmos problemas apontados por eles nos



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

PCN, a saber: ausência de propostas de práticas efetivas para sala de aula” (SILVA & MELO, 2009, p. 56-57). Assim sendo, concluem os autores, as mesmas vozes que se fizeram ouvir durante o processo de constituição do RC/TO, ou seja, da categoria docente, continuam realizando críticas similares àquelas que se lançam aos PCN.

CRIAR PARA INOVAR

Várias são as perspectivas que se lançam ao conceito de inovação. Dentre as inúmeras propostas de definição, assumimos aqui o *enfoque sociocultural*, na medida em que apresenta inovação enquanto “interação entre as condições socioculturais, contextuais e pessoais dos que decidem iniciar um projeto de mudança”, (TORRE, 2012, p. 18). Partindo desse entendimento, o autor define inovação como um “processo de gestão de mudanças específicas (em ideias, materiais ou práticas do currículo), com vistas ao crescimento pessoal e institucional” (TORRE, 2012, p. 18 – parênteses do autor).

No âmbito educacional, inovação constitui-se “processo dinâmico e aberto, de caráter multidimensional e complexo, inserido em uma realidade sociocultural e humana que busca o crescimento pessoal, institucional e melhora social, o que requer estratégias de participação colaborativa” (TORRE, 2012, p. 99). Para o autor, inovação constitui-se, ainda, “a projeção social da criatividade”. E criatividade, também compreendida sob o *enfoque sociocultural*, define-se como “o potencial humano para gerar ideias novas dentro de um quadro de valores e comunicá-las” (TORRE, 2012, p. 66). Esse potencial, que seria encontrado tanto em pessoas individualmente como coletivamente, não teria validade se ausentes de valores éticos e morais.

No espaço escolar, ação criativa estaria condicionada à potencialidade dos atores envolvidos e à confiança destes na realização das metas coletivamente assumidas. Sem esse envolvimento, sem essa participação colaborativa, os projetos de inovação se constituem, no entendimento de Torre (2012), simples “arquivo de intenções”. O autor acrescenta que práticas criativas são sempre precedidas por uma tomada de consciência sobre dado problema, mas adverte que isso não se faz suficiente para resolvê-lo. Não bastam, portanto, a consciência e a intenção de mudança, a *saber* e o *dizer* que é preciso inovar. É essencial que se tenha meios para *ir* além do discurso.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

A INOVAÇÃO COMO DISCURSO

No RC/TO, em Carta aos Professores, Maria Auxiliadora Seabra Rezende, a então secretária de Educação e Cultura do Estado do Tocantins, afirma que as diretrizes ali assentadas vêm se consolidando como “instrumento orientador de políticas educacionais, redimensionando projetos pedagógicos e planos de aula” (PALMAS, 2009, p. 13). Mais adiante, em sua introdução, após breve discurso sobre a realidade complexa e contraditória vivida pela sociedade brasileira, o referencial curricular acentua que o dever da escola é assumir uma postura proativa diante do cenário de mudanças que caracteriza a passagem do milênio. Diante disso, manifesta o comprometido das instâncias públicas do estado nesse sentido.

Nessa concepção, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, através do seu Planejamento Estratégico, vem adotando medidas e empreendendo esforços para o enfrentamento das questões que afligem a educação brasileira e, em especial, a escola pública do Tocantins, com o objetivo de minimizar o analfabetismo, a reprovação, a evasão escolar, tantas vezes denunciadas, ainda presentes em nossas escolas, e, assim, promover um ensino de qualidade para todos os seus alunos, contribuindo para a melhoria das condições de vida do seu povo (PALMAS, 2009, p. 17).

Tem-se aqui instaurado o discurso que, a exemplo do que se percebe nos PCN (BRASIL, 1998), perpassa diretrizes do referencial estadual, o da inovação. A esse respeito Silva (2007 *apud* SILVA & MELO, 2009) esclarece que esse discurso inovador nos parâmetros curriculares se evidencia pela “apresentação de práticas pedagógica rechaçadas, antecedendo as orientações informadas pelos recentes estudos linguísticos teóricos e aplicados”. Constituindo-se intertexto dos PCN, o referencial abriga, por conseguinte, o discurso das propostas inovadoras.

Insta reafirmar que o referencial curricular teve suas primeiras respirações, mesmo que em tese, em um amplo debate, em um conjunto de esforços despendidos pelos diversos atores do cenário educacional do Tocantins:

O presente Referencial Curricular é uma construção coletiva que mobilizou professores universitários, técnicos da SEDUC e educadores da rede estadual de ensino, tornando-se um rico momento de discussão e de comprometimento com as proposições assumidas em prol da melhoria da escola pública do Tocantins (PALMAS, 2009, p. 17).



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

Dessa forma, o referencial finca cercas firmes entre os domínios da proposta e os da execução. Conquanto ostentando a bandeira da construção coletiva, o referencial assume, no interior do seu discurso, um tom prescritivo, também a exemplo dos PCN. Ou seja, o RC/TO traz, em suas proposições, sob o escudo dos estudos linguísticos, um pretensão *como fazer*. Cabe ao professor, então, o *dever fazer*, trilhar pelos caminhos que se apontam no documento oficial, executar tais propostas. Inovar sua prática, portanto.

Observe-se que, embora o referencial permita abrigo a considerações sobre a função social da escola (PALMAS, 2009), o que prevalece no referencial é o discurso que cria a imagem do professor como sujeito em *disjunção* com propostas que apontam para o ensino dos novos tempos. Referendo em Moreto (2000), o documento prescreve:

Para se ter sucesso no ensino é preciso que o professor estabeleça claramente os objetivos ao preparar suas aulas, analisando os conteúdos propostos e verificando se são relevantes para o contexto de seus alunos, considerando as características psicossociais, grau intelectual, capacidade de estabelecer relação do conteúdo ensinado com o dia a dia (PALMAS, 2009, p. 28).

Ter clareza quanto aos objetivos significa, entre outros, pôr sua própria prática em suspeição à luz do que a escola do terceiro milênio exige do processo ensino/aprendizagem de língua materna. Considerando que assim é, o RC/TO, enquanto documento oficial, se antecipa, trazendo em suas diretrizes o que se pode consubstanciar como um contrato, um acordo ofertado ao professor. Com o intento de persuadi-lo o manipulador age por sedução. O observe-se, nesse sentido, que, em sua introdução, o RC/TO traz a afirmação de que as diretrizes por ele recepcionadas possuem “as marcas das experiências dos professores do Tocantins e reflete, portanto, os verdadeiros ideais da comunidade educacional e da sociedade tocantinense” (PALMAS, 2009, p. 17).

O documento, pois, em suas estratégias de convencimento, ao mesmo tempo em que traz a imagem do professor que deve, que precisa inovar, traz a imagem do professor que *quer e pode* inovar, dado ser este um dos coautores das diretrizes curriculares. E os professores, em seu *fazer-interpretativo*, devem acreditar no destinador, devem aceitar o contrato. Devem assumir, portanto, um *querer/dever fazer*, um desejo de abandonar velhas práticas, entrar em conjunção com o objeto-valor inovação.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

Modalizados por esse *querer/dever fazer*, tomam consciência da necessidade de reflexão e autocrítica. Buscam, então, formas de realizar a *performance* demanda pelo contrato. Modalizados por esse *querer/dever fazer*, devem acreditar, portanto, que podem mudar a rotina de suas aulas, enfrentar dogmas, inovar, enfim. Mas ainda que, nas palavras de Torre (2012), a consciência seja condição *sine qua non* para a ação inovadora, há que se considerar que, entre a percepção de dado problema e sua resolução, há o ato criativo. Ou seja, a consciência por si só é elemento insuficiente.

Em um tatear por mudanças, o professor nega, naturalmente, velhas práticas, entre elas o ensino de gramática sob o enfoque prescritivista, expressão maior do tradicionalismo. Em uma interpretação equivocada do que sugerem os estudos linguísticos, o professor se agarra, às escuras, à prática de análise linguística (AL), que se define, conforme o referencial, como análise dos “procedimentos e os recursos linguísticos utilizados na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos” (PALMAS, 2009, p. 45).

Devendo estar dotado de um suposto *saber fazer*, o professor encontra na prática de AL terra produtiva às sementes de inovação. Mas não inova. Ainda que informado por todo um aporte teórico sobre tal prática, falta a estratégia, o método capaz de criar alternativas, de trazer à sala de aula formas que assegurem a inovação delineada pelo referencial. Daí decorre que,

em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencional, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos (MENDONÇA, 2006, p. 223).

A citação pode ser tomada como representativa de como, de forma intuitiva, o professor tenta preencher as lacunas deixadas pela suposta ausência da gramática tradicional enquanto disciplina. A questão é que o professor se move sozinho nesse escuro. E nesse sentido discordamos de Silva & Melo (2009) quando afirmam ser admissível que as diretrizes curriculares não se prestem a oferecer “receitas” teórico-metodológicas, dado que se constituem “gênero discursivo com características e propósitos determinados” (SILVA & MELO, 2009, p. 60). Não se trata, a nosso ver, de simplesmente esperar respostas, receitas, mas sim de buscar, nas propostas oficiais, conforme observam Silva E., Silva L. & Barbosa (2009), algo além de condenações sistematizadas às práticas definidas como tradicionais.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

Diante das dificuldades de inovar a prática, inova-se o discurso. Desertos de criatividade para consubstanciar o que advoga a teoria, o docente forja, em sua fala, indícios de práticas inovadoras, buscando mascarar a sua não competência para realiza a *performance*. Para tanto, diante das propostas de mudança, o professor assume publicamente, por exemplo, trabalhar “tudo a partir do texto”, quando, na verdade, a afirmação de que se trabalha com a gramática “contextualizada” oculta, muitas vezes, o fato de que o texto continua sendo pretexto para ensinar gramática (MENDONÇA, 2006).

Haja vista a ausência de apontamentos mais precisos por parte do referencial curricular, a exemplo das demais propostas oficiais sobre o tema, a inabilidade em inovar, em instaurar o aperfeiçoamento da prática pedagógica rumo à renovação da escola pública (PALMAS, 2009), impõe ao professor “a instalação de um certo conflito de identidades docentes” (MENDONÇA, 2006, 221), cujo foco principal recai em ser ou não professor de gramática.

Ensinar ou não ensinar gramática na escola não é mais a questão, afirma Signorini (2011). Há que se considerar, entretanto, que a literatura especializada tem denunciado o equívoco de se confundir o ensino de gramática normativa com de ensino de língua materna. Sob uso de uma frágil analogia, muitos professores confundem inovação no ensino de língua materna com o abandono da gramática tradicional como disciplina, por não saberem criar estratégias outras que possam, de forma coerente, apontar para mudanças no ensino/aprendizagem de português.

Iniciar processos de mudanças implica, inevitavelmente, ação criativa. E criar implica desconstrução. Nesse sentido, Pedro Demo (2010) afirma que o dilema do professor é inovar-se a si mesmo para poder, então, inovar a sua prática. Acreditamos ser isso o antissujeito maior que se ergue contra o professor na busca por seu objeto-valor, a mudança de sua prática pedagógica. Não significa dizer, em palavra alguma, que os professores sejam resistentes a novas formas de gerir a sua prática. Ao contrário, aceitam o acordo que o documento oficial oferece, inquietam-se em cumpri-lo; sabem o que querem. Falta-lhes criatividade, entretanto. A competência necessária à *performance* lhes foi negada na formação inicial e continua ausente das formações continuadas, nos encaminhamentos propostos por livros didáticos, nas produções acadêmicas que efetivamente ampliem a capacidade de encontrar caminhos.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

A temática criatividade/ inovação não tem tido espaço no universo docente, a começar pelos cursos de formação inicial, onde os esforços se concentram, em tese, à reorientação dos rumos da educação básica. Na grande maioria dos cursos de formação de professores no Brasil, nos alerta Alencar (2007), criatividade não é tema acolhido nos seio das discussões. Nas formações em serviço, nas quais o docente, como sujeito e interlocutor, deveria ser mobilado a pensar novos caminhos ao *como fazer*, o que se mantém é a mecânica do *dever fazer* (SILVA E., SILVA L. & BARBOSA, 2009), como se prescrições por si só assegurassem mudanças. No exercício pedagógico, muitos são os adjuvantes do antissujeito que se contrapõem à expressão da criatividade e inovação docentes. Os mesmos vão desde a estrutura organizacional até a falta de reconhecimento em relação a projetos e ideias, passando pela crítica e falta de colaboração dos colegas (ALENCAR & MARIANI, 2005). O próprio RC/TO não faz menção a esses conceitos. E não se encontra sozinho nessa omissão. Vide os PCN de língua materna, com o qual o referencial dialoga ao pé do ouvido.

Significa dizer que o professor não tem, em princípio, aportes necessários à criação de encaminhamentos inovadores. Não há como, portanto, cumprir o contrato, honrar o acordo. O que se tem, em decorrência, é a fase da sanção. Constatada a não realização da *performance*, o destinador-julgador impõe ao professor o dever de corroborar o discurso oficial de inovação, o qual se cumpre, por exemplo, na legitimação da política educacional de resultados, da fabricação de índices não condizentes com contradições das salas de aula. Esse dever, por outro lado, resulta em benefício ao apenado, que acaba, de certa forma, construindo sua imagem de coautor no processo de ressignificação das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Querer é poder”. Esse provérbio, cuja autoria é atribuída à sabedoria popular, nunca foi tão falacioso, principalmente se o relacionarmos os intentos de inovação docente. A participação dos docentes no processo de elaboração do RC/TO pode ter representado, em princípio, uma perspectiva de mudanças nas práticas escolares em nível regional. Mas não representou. Ainda persistem as críticas ao distanciamento entre teoria e prática. A questão é



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

que o professor não é instrumentalizado, quer seja em seu curso de formação inicial ou de formação em serviço, a pensar estratégias, a criar alternativas que mitiguem essa distância.

Infirmados pelos estudos linguísticos sobre novas perspectivas ao ensino de língua materna, nossos professores querem, sim, contribuir com renovação da escola pública. Mas não podem, na medida em que a teoria por si só nada mais é que discurso. Por outro lado, ações isoladas de ou outro professor em pouco ou em nada contribuem para o início de mudanças efetivas. O ato criativo e a ação inovadora passam por caminhos diversos, mas acreditamos na criatividade como potencial humano e na inovação como projeção social dessa potência. Nesse sentido, as mudanças que os novos tempos reclamam só serão possíveis se forem resultado do esforço coletivo de atores diversos, em especial, formadores, professores e instâncias públicas competentes na elaboração/execução de projetos que possam, de fato, nortear os novos rumos da educação. Sem uma noção de responsabilidade mútua, cada um continuará, a seu modo, acomodado ao faz de conta pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no Contexto Educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. especial, p. 45-49, 2007.

_____.; MARIANI, M. de F. M. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

BARBOSA, E. de P. S.; SILVA, E. T. da; SILVA, L. H. O. da. Análise linguística no ensino fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de (Orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras; Araguaína: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009. p. 125-148.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa: ensino fundamental II. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.



EDIÇÃO Nº 06 MAIO DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 02/02/2014
ARTIGO APROVADO ATÉ 15/04/2014

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PALMAS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – TO, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____.; BUZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226. (estratégias de ensino, 2).

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011. p. 11-15.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de (Orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura**: diálogos entre formador e professor. Campinas: Mercado de Letras; Araguaína: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009. p. 37-62.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones Educativas (VADECRIE). Sevilla: Círculo rojo, 2012.