

Introdução	2
Capítulo I	6
«Solicita-se leitor»	6
O interlocutor: Alguns pressupostos teóricos... ..	6
O interlocutor e as aberturas da obra.....	13
Conceitos de criatividade e o interlocutor infantojuvenil.....	22
Capítulo II	34
« O momento branco»	34
A importância da literatura oral e dos sons da língua	34
O interlocutor e a criatividade: modos de representação	47
Capítulo III	57
«Mundos Abertos».....	57
Algumas experiências criativas em sala de aula/estímulos à criatividade.....	57
Propostas de pequenas narrativas a partir da simbologia “ Cantar os Reis” ...	57
Algumas propostas de reescrita infantojuvenil da tradição popular	87
Sugestões	110
Conclusão	117
«E agora qual é o caminho?».....	117
Bibliografia	121
Anexos	126

INTRODUÇÃO

O jogo semiológico e fonético produzido intencionalmente pelo título desta dissertação pretende dar pistas ao leitor sobre o seu conteúdo. A ambiguidade do neologismo “Cria-ti” sugere não só a ligação ao conceito de criatividade, mas também, uma referência ao estímulo no processo de autocrescimento intelectual inerente ao mesmo. Simultaneamente, remete-nos para uma região do país, o Alentejo, pela terminação fonética em [-i], traço tão característico desta zona que, em contexto, também serve de berço a este trabalho.

Propomos nesta dissertação refletir e contribuir para a dinamização do papel do leitor/ interlocutor como participante ativo na cocriação de textos. Esta figura tem vindo, nas últimas décadas, a ganhar cada vez mais protagonismo na criação artística contemporânea, daí que se justifique a sua consideração, quer no contexto da teoria literária, quer, inclusive, no contexto da pedagogia ativa e da realização textual.

Assim, este estudo propõe-se articular um importante legado teórico sobre o papel do interlocutor como interveniente ativo no processo de interpretação, considerando, nomeadamente, as premissas de Umberto Eco, Wolfgang Iser e Hans Ulrich Gumbrecht, que pela sua pertinência servem o nosso propósito, com a investigação de diferentes e múltiplas (re)interpretações e consequentes (re)escritas de um corpus da literatura oral. Numa era tecnológica, onde a informação digital impera à escala global é importante realçar o seu complemento, oferecido pela cultura e património oral da região destes alunos, fixando-o e valorizando-o desta forma. Sublinhe-se ainda, que o objeto de estudo desta dissertação envolve um tipo de interlocutor jovem-referimo-nos a crianças de seis/sete anos, que ainda não dominam a leitura de um texto escrito-e a alunos na faixa etária de onze/doze anos, que já o conseguem fazer com um certo grau de abstração.

No campo dos estudos literários dispomos de inúmeras noções de “leitor” e todas apresentam como pré-requisito experiência na atividade de leitura, como contributo para uma maturidade intelectual do indivíduo “leitor”. Segundo Manuel Gusmão, o leitor desempenhou vários papéis ao longo da História não só na constituição da relação de comunicação literária, mas também na cooperação na interpretação de um texto, assinalando o final dos anos 60, como o início do protagonismo do leitor nestes processos. Porém, não é nosso objeto de estudo a concetualização da receção literária em estado adulto, mas sim a operatividade do leitor infanto-juvenil em relação ao texto: como reage, como lhe é sensível e imaginativo nas múltiplas concretizações e apropriações que dele faz, de que formas atribui e constrói sentidos ao texto, transformando-o.

Sob o ponto de vista da receção, a criança constitui um tipo de leitor/interlocutor mais “imaturo” e impõe, com frequência, uma aceitação do texto como um estímulo que a prende ao ato da leitura ou ao jogo e que passa, também, pela sua competência cognitiva. A criança tenta compreender o texto ainda que nem sempre o faça como o adulto. Como referimos, as competências linguísticas e literárias da criança são requisitos neste processo de receção: ouvir histórias institui-se como uma das nossas primeiras experiências literárias e, enquanto crianças, ao escutarmos essas narrativas orais, a nossa imaginação origina diferentes textos. A ideia de que os textos orais operam duplamente, não só como veículo de emoções, mas também como estímulo na criança para a palavra, ritmo, memória e símbolos que conduzem à imaginação, através de uma linguagem global, subjaz na seleção de textos que constitui o *corpus* desta dissertação. O leitor infantojuvenil reveste-se de uma vertente pragmática no nosso estudo, no sentido em que pretendemos descrever a relação que este tipo de interlocutor estabelece com o texto, destacando as suas especificidades no seio do conceito de leitor universal: a criança/ jovem apropria-se de uma realidade diferente da do adulto porque a transforma com a sua imaginação.

O *corpus* reúne parte significativa da literatura oral do concelho de Alenquer, designadamente algumas lendas, bem como toda a simbologia que compõe a atividade tradicional do concelho “ Canto de peditório pelos Reis”, popularmente designado por “ Cantar dos Reis”, recolhida através de bibliografia local e em conversas da investigadora com a população autóctone. Pretende-se

ainda, de forma suplementar, estabelecer uma continuidade na preservação deste tipo de textos populares, através da sua divulgação.

A dissertação divide-se em três capítulos: o primeiro que fundamenta em conceitos o trabalho de campo realizado, centrado numa reflexão teórica mais relevante para distinguir o lugar do leitor/ interlocutor; o segundo capítulo ocupa-se da importância da literatura oral e da questão da materialidade do som enquanto fator determinante na interiorização e apropriação de textos, incidindo no universo de receção do interlocutor mais jovem e no seu leque criativo de representação de signos; o terceiro e último capítulo, de cariz mais pragmático, apresenta e descreve alguns trabalhos de reescrita elaborados por dois grupos de alunos de diferentes faixas etárias e procede à análise das várias representações recolhidas, à luz de um quadro de referências relacionadas com as diversas noções de criatividade, segundo alguns indicadores de análise aí descritos. A partir desse mapa, tentamos aferir onde pode residir o que, comumente, se entende por criatividade, em geral, e criatividade infantil, em particular. Durante este processo, estaremos ainda atentos ao modo como a herança do património oral do concelho influencia as vivências destes alunos, ou seja, de que formas são apropriadas e de que modo, a cultura visual envolvente surge nas suas representações. Saliente-se que, apesar da aplicação de indicadores que quantificam os trabalhos de reescrita, são elaboradas, no fim, pequenas análises de tipo qualitativo, uma vez que este estudo não pretende identificar-se com um metódico trabalho monográfico.

Na primeira parte do trabalho de campo, onde é apresentada a simbologia da festividade cíclica do concelho-Cantar dos Reis-propõe-se uma interação entre os dois grupos de trabalho. Os símbolos², são colocados à disposição dos alunos do primeiro ano, em fotocópias, depois de (des)codificados pela docente, são selecionados e numa atividade de colagem e pintura criam uma história com sequência lógica. Posteriormente, a partir destas sequências de imagens, os alunos do quinto ano, redigem a história que imaginam baseados na sua observação: os alunos “autores” e os alunos “coautores” indicam diferenças e semelhanças na mesma história.

² A simbologia referente à atividade “Cantar dos Reis” pode ser consultada no terceiro capítulo desta dissertação (Quadros 3 a 7, pp. 61-63)

Na segunda fase do trabalho de campo, as lendas, retiradas do património oral dos alunos, são (re)contados, pelas respetivas docentes das turmas, a dois grupos de crianças/ jovens de diferentes faixas etárias: o primeiro grupo, pertence ao primeiro ano de uma escola básica do 1º ciclo de Alenquer, e reinterpreta através do desenho, o texto que ouviu. Paralelamente, o segundo grupo, que constitui uma turma do quinto ano de escolaridade, procede à mesma atividade através da escrita. É nosso propósito, comparar níveis de criatividade nas várias propostas de reescrita, percebendo simultaneamente o grau de abertura dos diversos textos, na ótica de Iser e de Eco.

Como já aludimos, a investigação envolve alunos de duas escolas, a Escola Básica nº1, com alunos do primeiro ano que ainda não lêem, nem escrevem, e da Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer, com alunos que já conhecem o código da escrita, e visa estimular diferentes leituras do património oral sob a forma de representação criativa. Este trabalho descreve ainda a análise crítica dos diferentes conceitos de criatividade, sempre na ótica de reconhecer a intervenção do leitor/ interlocutor, considerando a conceitualização que dele foi elaborada desde o movimento da Estética da Recepção até escolas teóricas mais recentes, como as teorias postuladas por Gumbrescht que alargam os horizontes da recepção, em defesa de uma sociologia da comunicação, em detrimento de uma questão puramente estética.

Em suma, pretende-se realizar um estudo que aprofunde as valências e intervenções do interlocutor adulto, em geral, e do interlocutor infantojuvenil, em particular, no processo de produção e recepção literária de um *corpus* de literatura oral.

CAPÍTULO I

«SOLICITA-SE LEITOR»

O que acontece a partir deste momento?

“ A atitude do recetor em relação à mensagem faz com que a mensagem não permaneça já como um ponto final de um processo de comunicação” (Eco; 1989: 150)

O interlocutor: Alguns pressupostos teóricos...

Este capítulo constitui um enquadramento teórico ao trabalho de campo implementado e mais adiante descrito, no terceiro momento desta tese.

Pretende-se, nesta seção, uma articulação entre os conceitos de “interlocutor” e de “criatividade”, fundamentados na reflexão de alguns teóricos relevantes, que trazem ao leitor/ interlocutor um papel mais relevante no circuito literário.

Importa, em primeiro lugar, apresentar, algumas terminologias, e/ou conceitos de diferentes tipos de fontes, sobre as diversas designações que “quem recebe um texto” pode assumir, e em seguida, selecionar, justificando, o termo que mais se adequa ao objeto da nossa dissertação e que, doravante, adotaremos.

O que envolve então todo um ritual de recepção? Num conceito de recepção mais abrangente, descrevamos este processo como todos gestos, movimentos que o recetor/interlocutor manifesta em torno de um texto, que vão desde o simples ato de olhar pela primeira vez para ele na estante até ao momento em que o deixa de vez. O dinamismo da atividade de leitura traduz-se num conjunto de comportamentos onde a qualquer momento o ato de leitura pode ser interrompido, retomado, reenunciado, atualizado numa linearidade mais ou menos (des)contínua. O sujeito “recetor” e todas as ações decorrentes da sua reação/ interpretação do texto assumem, assim, neste desfile, um papel preponderante no ato de recepção. No circuito do contexto comunicacional, situacional ou institucional, listemos: alguém que recebe uma mensagem, pode assumir a designação de “ouvinte”, de “leitor”, de “destinatário”, de “recetor”, ou ainda, de “interlocutor”.

Num périplo pelos vários dicionários em mão, “interlocutor” é definido, frequentemente, como o sujeito que participa num processo de interação: o interlocutor é aquele a quem é dirigida a enunciação e que participa nela. É o participante da comunicação que interpreta o discurso do locutor e também o que deteta as suas intenções comunicativas. A definição de “ouvinte” surge-nos como aquele que recebe e compreende os enunciados produzidos pelo locutor, mas não é participante direto na interação verbal. Assim, torna-se explícito que o papel do “interlocutor” é muito mais ativo na atribuição de sentidos a um enunciado produzido por alguém, que o do passivo “ouvinte”.

Recorremos à grande referência que é a *Teoria da Literatura* de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1990), e verificamos que os conceitos acima referidos, “recetor”, “destinatário” e “leitor”, não podem, de forma alguma, ser confundidos no circuito da teoria da comunicação: “ O destinatário de uma mensagem é a entidade (...) à qual o autor empírico ou o autor textual (...) endereçam essa mesma mensagem (...) ao passo que o recetor de uma mensagem é a entidade (...) que (...) pode decodificar essa mensagem.” (1990: 304). Distingamos, então, destinatário de recetor, pois não são a mesma entidade, na maior parte das situações comunicacionais. O destinatário de uma mensagem pode não ser o seu recetor, e um recetor não será, obrigatoriamente, o destinatário das mensagens que receciona.

Em parênteses, sublinhe-se que não é relevante para a nossa investigação o papel do autor/emissor/produtor/locutor, daí não nos prolongarmos em alongadas definições. O tipo de autoria que se torna pertinente referir, para o nosso trabalho, é o autor anónimo, coletivo, popular, próprio da cultura oral e tradicional e que mais à frente será retomado.

Ainda de acordo com Aguiar e Silva, o destinatário de um texto literário pode também ser considerado “extratextual” se o autor o remeter para uma personalidade de diferentes áreas desde a social à política, tornando-se real pelo próprio endereçamento. A figura do destinatário ficou canonicamente explícita na *dedicatória*, excerto muitas vezes redigido sob a forma de epístola, onde lhe são tecidos os maiores elogios. Contudo, já era frequentemente aludido em muitas obras até ao século XVIII com a intenção de requisitar auxílios materiais por parte do autor empírico. Nos finais do século referido, os direitos de autor já oferecem remunerações e algumas dedicatórias são efetuadas com o intuito de obter alguma proteção, dada a conjuntura histórico-social que se vivia, sobretudo a nível

persecutório. Nos séculos seguintes, XIX e XX, esta carga sociológica da dedicatória é substituída por uma carga mais emocional. O destinatário assume-se como *intratextual* quando comunica com o autor empírico e com o autor textual e a sua presença é bem clarificada pelo emissor, no seio do próprio texto. Este destinatário pode não surgir de forma clara, se se tratar de uma extensão do emissor, do “eu”, gerando uma autocomunicação intratextual, ou ainda se reunir capacidades semióticas apenas simbolicamente atribuídas, como no caso de morte do ente amado. A figura do destinatário pode ainda identificar-se com o leitor que o emissor tem em consideração quando redige um texto, o chamado leitor *visado* ou *pretendido*, ainda de acordo com Aguiar e Silva.

Analisemos agora a carga semântica do vocábulo “leitor”. O leitor é um dos elementos-chave do processo de comunicação literária. O autor deverá construir o seu texto de maneira apelativa (*Appellstruktur*)³, considerando o contexto histórico-social do leitor de forma a poderem comunicar, explícita ou implicitamente, contando com a capacidade criativa do leitor nesse jogo estrutural. Como nos diz Aguiar e Silva, o escritor constrói um leitor *modelo* ou *ideal*, por exemplo, Stéphane Mallarmé sublinha que os seus textos poéticos não se ajustam às massas; Paul Valéry elege o leitor inteligente e resistente a qualquer tipo de manipulação e ainda Fernando Pessoa, através de Alberto Caeiro, privilegia o leitor paciente e disponível capaz de compreender um idiossincrático poeta bucólico de espécie complexa. Cada autor ao escrever, implicitamente, institui um determinado perfil de leitor, que encerra determinadas características etárias, morais, psíquicas, como no caso da literatura infantil que nos interessa particularmente, uma vez que o leitor infantojuvenil coloca esses desafios específicos. Porém, o leitor concreto, aquele que realmente lê o texto, o leitor *real* ou *empírico*, não corresponderá, certamente, ao leitor daquela maneira representado pelo autor. Ainda assim, esta configuração não deve ser feita sem valorizar as especificidades do leitor real, quer por imposições editoriais, quer por poder criar grandes dificuldades interpretativas. Associemos, então assim, o leitor real ao recetor do texto. O destinatário será só um elemento pertinente na estruturação do texto. Não obstante, o autor terá sempre a

³ Iser, Wolfgang, *A estrutura apelativa dos textos*, 1970. Este autor é um dos precursores do movimento Estética da Recepção, publica este texto para enfatizar o jogo entre a qualidade estética da obra e o papel ativo do leitor nas interpretações da mesma. É este jogo que produz a sua estrutura apelativa.

finalidade de aproximar as duas entidades, o destinatário como leitor pretendido ou implicado não se satisfaz, totalmente, na ideia de leitor ideal.

É ainda pertinente juntar, a estas categorias de leitor, a de “leitor implícito” na conceção de Wolfgang Iser: o leitor implícito é mais que um leitor empírico, ou ficcional, consegue interpretar toda uma estrutura textual em múltiplas realizações, ao constituir um género de operador que o texto invoca em potência, revela a sua função através de “ a network of response-inviting structures” (Iser;1976:34)

Também de acordo com as teses de Stanley Fish, nomeadamente no que concerne à receção de obras literárias, o leitor deverá libertar-se dos seus preconceitos, e através do uso das competências linguística, semântica e literária, proceder ao ato da leitura de forma plena. Não nos parece, todavia, que seja humanamente possível que alguém consiga afastar-se da sua personalidade, das suas ideologias para realizar uma leitura baseada única e exclusivamente em pressupostos teóricos. Sobre este assunto, Manuel Gusmão defende que a experiência de leitura é indissociável da experiência de vida do leitor. Será Norman Holland a reconhecer um equilíbrio entre a razão e a imaginação durante o processo dinâmico da leitura. Fish propõe ainda a designação de “leitor informado” quando reúne as competências linguísticas e literárias essenciais à desconstrução do texto. Constitui, então, de acordo com a limitação de reunir estas características, mais uma figura idealizada.

Em relação ao tipo de interlocutor presente nesta tese, importa-nos salientar a intencionalidade dos autores de literatura infantil e juvenil ao construírem a história na primeira pessoa do singular, proporcionando uma imediata identificação do narrador com o jovem leitor. Com efeito, podemos afirmar que o processo de leitura acontece quando o universo do leitor (jovem ou adulto) e o universo do autor se cruzam, ou coincidem parcialmente. Segundo Gusmão, a atividade da leitura envolve uma densa interação transverbal de sujeitos históricos com o texto não sendo idiossincrática. A este propósito, Stanley Fish apresentou o conceito de “leitor cooperante” para sublinhar o compromisso que o leitor assume no cumprimento dos critérios de leitura da “comunidade interpretativa”⁴ a que

⁴ O conceito *comunidade interpretativa* criado por Stanley Fish refere-se a um sistema, ou contexto, onde se verifica a partilha de pressupostos de leitura comuns a um grupo sobre um enunciado ou conjunto de enunciados.

pertence. Esta cooperação não é sinónimo de leitura com qualidade, ou ativa, trata-se tão-somente de “uma aceitação”, por parte do leitor, de desconstrução do texto enquanto artefacto que satisfaz as ideias do grupo onde está incluído, numa comunhão de valores, convenções, crenças. A criança/ jovem em processo de escolarização é a comunidade interpretativa em foco nesta dissertação por partilharem e corroborarem as mesmas normas de interpretação de um texto.

Julgamos, à primeira vista, e de acordo com todas estas características atribuídas ao “leitor”, que a própria ideia de “leitor” é subalternizada. Como se as várias categorizações do “leitor” e até a sua existência estivessem sempre sob múltiplas condições impostas pelo texto e/ ou pelo autor dos quais é subordinado: o leitor é considerado ideal quando... o leitor é considerado real quando... o leitor é considerado implícito quando... o leitor é considerado cooperante quando... o leitor é considerado informado quando...o leitor...surge-nos, na nossa perspetiva, muito condicionado e muito limitado na fruição e na apropriação durante o ato da leitura. Consideramos que as definições anteriormente mencionadas não oferecem ao leitor o protagonismo que ele exige.

O autor deverá, no quadro do seu processo criativo, ter sempre em consideração o público: leitor, recetor, destinatário, ou interlocutor: é ele que vai atribuir diferentes interpretações à obra que passam a constituí-la. Intensifica-se esta ideia quando lhe somamos as questões sobre as normas editoriais e de mercado específicas de cada época, a que os autores estão sujeitos, e que não assumem um papel tão secundário, como aparentemente parecem ocupar, no processo da receção. Nos finais do século XVIII, como refere Luiz Lima (1979: 15-16) a autonomização da literatura atribuiu um valor cada vez maior ao livro e ao leitor um valor cada vez menor. A estética da produção impera, e ao leitor é-lhe dito, através de regras presentes nos tratados de retórica, qual o caminho a seguir, que comportamento deve adotar de acordo com as circunstâncias.

Se considerámos anteriormente o lexema “interlocutor” adequado à figura que interpreta textos orais, relacionaremos o conceito de “leitor” ao intérprete de textos escritos. Por “destinatário” concordaremos com a proposta de Aguiar e Silva, aceitando que se trata da entidade a quem o autor empírico dirige a obra, e como “recetor” todo aquele que se faz seu leitor. No entanto, o “destinatário” nunca conseguirá concretizar todos os contextos previstos como objeto de interpretação ficando inacabado o processo de leitura, como assevera Eco “um texto é

incompleto”(2008:35) ou reitera Manuel Gusmão, nem o autor, nem o leitor conseguem prever todos os contextos das suas (re)enunciações, uma vez que os seus sentidos são produto da interação pela qual o leitor se apropria do texto.

Para muitos teóricos, o ato de leitura significa apropriar-se de uma mancha gráfica, que, numa perspectiva redutora, se traduz num conjunto limitado de frases ordenadas. Contudo, o leitor sentirá a liberdade de formular, reduzir, eliminar frases que são visíveis no texto, e outras que vão surgindo na sua mente. Assume-se, então assim, o ato de ler como um ato individual. Em situação de pedagogia ativa, em sala de aula, facilmente se infere que cada aluno atribui as suas vivências, as suas sensibilidades ao texto, e mesmo aqueles que não dominam “ a cadeia de artifícios de expressão”(Eco; 2008:35) sonham-no a partir de algumas pistas. Estas questões impulsionam o estudo de campo realizado: são pedidas aos alunos leituras múltiplas de textos de estrutura aberta, sustentadas na criatividade da sua imaginação.

Ler não se pode concretizar simplesmente na compreensão, a um nível mais racional, das intenções do autor, ou das suas estruturas de significação, ao nível estrito do código linguístico. Percecionar um texto implica também o nível emocional e pressupõe outros processos que não apenas o da interpretação lógico-racional. Isto mesmo é defendido por Yves Bonnefoy quando afirma “recarregamos as palavras dele com as nossas memórias ou as nossas experiências presentes” (1988); ou Paul Ricoeur ao reiterar que “ Compreender, é compreendermo-nos em face ao texto” (1986); e também Michel de Certeau quando assevera “ O leitor inventa, nos textos, algo de diferente daquilo que era a sua intenção”(1980) ou, por último, Jean-Marie Goulemot que sintetiza “ Dar um sentido é falarmo-nos naquilo que, talvez, ou não sejamos capazes de dizer de outro modo nem mais claramente”(1985). Igualmente, receber um texto poderá ser uma composição entre o “quintal”⁵ quente do leitor e a “estrutura fria” da sintaxe.

Refletimos até aqui, sobre algumas definições de “interlocutor”, “ouvinte”, “recetor”, “ destinatário” e “leitor”. Como referido anteriormente, optaremos, doravante, pelo termo “interlocutor” ao longo do nosso trabalho de investigação, por ser este o que mais se aproxima do nosso propósito, dada a ênfase na

⁵ Expressão usada por Adelson Murta Filho para se referir a uma área encantada no mundo infantil, em “ Mapa do Brincar”: <http://mapadobrinca.folha.com.br/projeto/> (consultado a 7 de fevereiro de 2010)

componente ativa da interpretação. No trabalho de campo, o *corpus* analisado é constituído por literatura oral incluída, também, na cultura visual dos alunos, daí o conceito “interlocutor” nos parecer mais adequado, por ser mais amplo e por contemplar não só o lado da criação, mas também o da receção ativa, logo, serve, intrinsecamente, o propósito do nosso trabalho.

O interlocutor e as aberturas da obra⁶

Partindo de uma breve descrição do que é o movimento “Estética da Recepção” e dos contributos que traz para a promoção das aptidões do leitor/interlocutor na (des)construção do texto literário, destacamos, dentro desta corrente, os teóricos cujas premissas melhor fundamentam o objeto da nossa investigação, a saber: Umberto Eco, Wolfgang Iser e Hans Ulrich Gumbrescht.

Recebendo influências, e apoio, na corrente filosófica difundida por Hans Gadamer na época, anos 60, um grupo de críticos, entre os quais Hans Robert Jauss, publica algumas das suas teses na revista “*Poetik und Hermeneutik*” originando a escola de teoria literária alemã, *Rezeptionästhetik*, que por dificuldades de tradução do inglês, assume a correspondência ao alemão, “ Estética da Recepção”, e mais tarde, nos Estados Unidos da América, sob a expressão “ Reader-response criticism”. A figura empírica do leitor na recepção da arte literária ganha um novo estatuto; ele é (re)descoberto e (re)valorizado, passa a ser considerado um “fazedor” de sentidos, na expressão de Carlos Ceia.

A estética da recepção propõe uma nova atitude, um novo paradigma no seio da crítica literária. Surge o reconhecimento e investigação do papel do leitor/interlocutor na construção de sentidos do texto e do seu lugar como elemento indispensável no circuito literário. Contrariando as teorias formalistas e marxistas até então, é proposto por este movimento uma dicotomia sincronia/ diacronia na compreensão da obra, onde o elemento “historicidade” corresponde, simbolicamente, à barra entre ambas. O leitor modelo das teorias marxistas e dos formalistas está condicionado a limitações impostas pelo social e as suas expetativas são orientadas num horizonte inflexível, preenchido por tudo aquilo que já se conheceu anteriormente na área literária, sobretudo se pertencer ao mesmo género. Jauss sugere então que se atenuem as expetativas e imposições atribuídas *à priori* ao leitor e que seja ele a alargar o seu espectro.

Paralelamente, estudos semelhantes, realizados por mais um impulsionador deste movimento, e como já anteriormente referimos, Wolfgang Iser, em *A estrutura*

⁶ Entenda-se “obra” num sentido lato e transversal, não só aquela ligada às artes plásticas, ou performativas, mas também a literária.

apelativa dos textos (1970), difundiam a mesma tese. Contudo, enquanto Jauss procura respostas públicas ao texto, Iser centra-se no processo individual da leitura. Desta forma, para além do autor e da obra, surge-nos então a figura do leitor como entidade de destaque no processo literário. Jauss, o mais inflexível dos discípulos de Gadamer, releva mesmo para um plano secundário o autor e a própria obra, afirmando que a mesma só se legitima com o contributo do leitor. Jauss aponta três atividades fundamentais que contribuem para uma verdadeira experiência estética: a *poesis*, quando, numa perspetiva de fabricante de sentidos múltiplos, o leitor se assume como coautor do texto; a *aisthesis*, quando percebe a realidade doutras formas oferecida pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária e a *katharsis*, que significa o prazer proveniente da receção e das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo. Esta experiência estética nasce de uma relação lúdica e cognitiva entre o texto e o leitor através de sensações de participação e apropriação. Salientamos este aspeto para a estética da receção do leitor infantil, reportando-nos à matéria do nosso objeto de estudo.

Umberto Eco subscrevendo os princípios da “Estética da Receção”, na década de 60, vem sublinhar a importância do leitor/ interlocutor no ato de criação e interpretação da obra e também a carga subjetiva inerente à mesma. Com efeito, na *Obra Aberta* (1989:183), Eco refere:

“o leitor excita-se portanto diante da liberdade da obra, da sua proliferabilidade infinita (...) do convite que a tela lhe faz (...)”, tornando-se numa das suas principais (in) conclusões sobre o processo de interpretação que “toda a obra é aberta porque não comporta apenas uma interpretação”(Idem:113)

É agora facultada ao interlocutor, a possibilidade de uma pluralidade de significados aquando da receção da obra, vários caminhos que este pode seguir de acordo com a experiência estética. Acrescenta ainda, na página 113:

“(...)no estímulo estético o recetor não pode isolar um significante para o relacionar univocamente com o seu significado denotativo: deve apreender o *denotatum* global”

O interlocutor não deve confinar o significante a um só significado, mas a uma multiplicidade de sentidos. Estas premissas interseccionam-se com as de Manuel Gusmão, anteriormente mencionadas, e firmam a volatilidade dos vários sentidos do texto, na medida que resultam da interação estabelecida entre eles.

Destacamos as características do leitor/ interlocutor infantojuvenil na apreensão deste *denotatum* global, não só por ser o nosso campo de estudos, mas também pelos contextos em que o fazem se revestirem de imaginação e fantasia em quantidade acrescidas.

Da sua vasta obra como escritor, filósofo, semiólogo, linguísta e bibliófilo, torna-se pertinente, para o nosso trabalho, importar as teorias defendidas por Umberto Eco em duas das suas principais obras, a *Obra Aberta* e *Lector in Fabula*, por fundamentarem, adequadamente, o objeto de ação da nossa investigação.

Ao implementarmos o nosso estudo em sala de aula, pretendemos verificar, através dos “manuais” sugeridos por Eco, como podem indiciar os interlocutores infantis/ juvenis uma determinada receção de texto literário, neste caso, de textos que constituem parte da sua literatura oral. Quisemos “testar” como pode este tipo de textos proporcionar várias leituras, várias interpretações, o quão “abertos”⁷ conseguem ser. Partimos do pressuposto que o são, não só por reunirem características que oferecem alguma flexibilidade, como a oralidade, mas também pela sua herança histórica, pelo facto de persistirem e resistirem a gerações. O dito popular “quem conta um conto, acrescenta-lhe um ponto” subscreeve, também, a “abertura” deste tipo de texto.

Umberto Eco designa então como texto “aberto” aquele que põe em prática um elástico jogo semiótico, que estende e encolhe como quer, oferecendo diversas possibilidades de interpretação. Eco destaca *Ulysses* de James Joyce como exemplo de texto aberto, tornando-se até ilegível, pelas “artimanhas” que o povoam, pelo jogo de palavras e neologismos e pela organização ambígua de significantes, que o classificam como um marco pioneiro da literatura modernista do século XX. Em oposição, um texto fechado fornece significados precisos a um determinado grupo de interlocutores, não obstante, pode implicar alguma abertura se outro grupo interpretativo interferir. Eco baseia-se na teoria de Charles Peirce sobre a semiótica ilimitada, onde a corrente interpretativa pode ser infinita.

Encontramos outra conformidade com Eco ao sublinhar que “desenvolver um problema não quer dizer resolvê-lo: pode significar apenas esclarecer-lhe os termos de modo a tornar possível uma discussão mais aprofundada” (1989: 31). Comungamos desta ideia, ao definirmos o propósito desta dissertação: devido à

⁷ Cf. Umberto Eco sobre os conceitos de textos “fechados” e textos “abertos” (2008:41-43)

transdisciplinaridade que este objeto de estudo indicia, propomos algumas interpretações que sirvam uma discussão mais minuciosa do(s) tema(s) em causa, que vão desde o grau de subjetividade na análise dos vários trabalhos de (re)escrita realizados pelos alunos, implicando possíveis definições de criatividade, até que ponto nos textos trabalhados existem e foram preenchidos os seus “espaços vazios”, atravessando algumas reflexões no âmbito da psicologia, filosofia e artes plásticas e performativas, em geral. Consideramos, desta forma, várias leituras na receção deste estudo, servindo-nos da própria “noção de obra aberta: não indica tanto como os problemas artísticos são resolvidos, mas como são apresentados” (1989:51).

Ao retomarmos o assunto sobre a abertura e fechamento de determinado texto, levanta-se, muitas vezes, a questão acerca dos limites da interpretação?⁸. À semelhança do conceito de criatividade, as fronteiras do exercício de interpretação também apresentam uma liberdade condicionada. “Uma obra é aberta enquanto for obra, além deste limite tem-se a abertura como ruído” (Eco; 1989:194) ou seja, é condição, durante a receção de um texto, a presença de um organismo inerente, que permite alternância entre as várias interpretações, mas deve ser evidente como uma infraestrutura que mantém uma organização. A propósito deste tema, Eco refere o dicionário como exemplo de um livro muito aberto, contudo não constitui uma obra para a nossa “consciência estética”, porque não apresenta uma estrutura interna. Do mesmo modo, o simples folheto que contém a tabela dos horários dos vários meios de transporte, onde figuram diferentes destinos oferece diversas possibilidades de leitura, de acordo com as experiências e expectativas de cada um dos recetores/ interlocutores. Segundo Eco “uma mensagem linguística pode aspirar a diferentes funções: referencial, emotiva, coativa (ou imperativa), fática (ou de contacto), estética ou metalinguística” (1989:101) e considera a seguinte situação: numa estação de comboios, um emigrante que não visita a sua terra natal há algum tempo, ao ouvir anunciado o seu destino para lá, certamente que as emoções que revestem a sua fruição fazem diminuir significativamente a função referencial da linguagem, da mesma forma, que a podem aumentar, num fruidor, no mesmo local, que por outras razões entra no mesmo comboio, com o mesmo destino. Torna-se aqui visível a “abertura” do texto que amplia e contrai o jogo semiótico de que fala Eco. Ainda sobre o processo de interpretação do texto literário, o mesmo autor,

⁸Referência a uma das obras da bibliografia de Umberto Eco, *Os limites da interpretação*, 1990.

atestou que “o texto é uma máquina preguiçosa, que exige do leitor um renhido trabalho cooperativo para preencher espaços de não-dito ou de já-dito que ficaram, por assim dizer em branco” (Eco; 2008:11). Por outras palavras, o texto precisa de alguém que desencadeie o seu mecanismo de funcionamento, que lhe atribua sentidos, tendo já isto sido calculado pelo seu autor. Se considerarmos que cada leitor/ interlocutor atualiza o texto em cada leitura, podemos equacionar que existe uma multiplicidade de textos, em vez de um só? A esta inferência, Eco dá-nos uma resposta:

“ Só uma coisa ele tentará com sagaz estratégia: que, por maior que seja o número de interpretações possíveis, uma ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente.” (2008:42)

Sustenta ainda o nosso trabalho, a perspetiva deste autor acerca dos modos como devemos usar e interpretar um texto. Eco refere Roland Barthes:

“ texto de fruição ou gozo: a pessoa tem de decidir se usa um texto como texto de fruição ou se um determinado texto considera como constitutiva da própria estratégia (e, portanto, da própria interpretação) a estimulação ao uso mais livre possível.” (2008:43)

Parece-nos haver aqui uma soberania implícita da razão sobre a emoção “ a pessoa tem de decidir se (...)”. Ora, se considerarmos que a emoção não tem a sua origem numa base racional, logo não se decide sobre ela, não podendo ser regulada. A nossa proposta de trabalho prático passa, indubitavelmente, por um uso da interpretação num sentido lúdico, até porque envolve crianças/ jovens e, dificilmente, de outra forma seria. Do mesmo modo, defendemos que atingir um estado de “pura fruição” é utópico, uma vez que este estado estará sempre em concomitância com outras áreas.

Barthes manifestou-se ainda sobre o método de escrita, diminuindo a figura do autor⁹. Para este autor, os textos não atravessam mais que um processo de reminiscência, ou seja, baseiam-se em textos já existentes, em reescritas, normas anteriores que lhe atribuem os seus sentidos atuais, textos que já existiam agrupam-se em novas formas. Manuel Gusmão subscreve estas afirmações, quando declara

⁹ Não é relevante para a nossa investigação alongarmo-nos em definições acerca da entidade do autor. O termo só se torna relevante para nós quando e citando Eco” o artista já não é o pintor mas o espectador”(1989:193), melhor, quando o grupo-alvo da nossa proposta de recriação passou de interlocutor a autor, criador.

que o exercício da escrita é sempre, e também, escrita de leituras de outros textos. (Assente nestas teorias, passa também a nossa estratégia aplicada no trabalho de campo incluído nesta tese, os alunos, a partir de um corpus, representaram-no e agruparam-no de outras maneiras)

Em suma, apoiar-nos-emos nas premissas de Umberto Eco mencionadas acerca da importância do papel do interlocutor na cocriação do texto, que contribuirão, em grande medida, para a análise do nosso trabalho de pedagogia ativa implementado.

Parece haver sintonia entre Umberto Eco e Wolfgang Iser na questão da abertura dos textos. Iser, tal como Eco, defende a tese de que o texto é um mecanismo que permite ao leitor/interlocutor elaborar as suas próprias representações, porque é cheio de lacunas, como lhes chama Iser de “espaços vazios”. É, sobretudo, esta designação do autor que mais nos interessa abordar, uma vez que foram estes “lugares” que estiveram sempre sobre a nossa atenção durante o trabalho de análise de conteúdo. Os “espaços vazios” permitem ao interlocutor infantojuvenil arriscar a conquista de novos contextos, num leque de combinações de esquemas textuais. Estabelece-se um diálogo permanente entre o texto e o interlocutor que vai “repensando” as representações já criadas, pois os espaços vazios movimentam-se no texto e alteram as suas expectativas e, simultaneamente, “atualizam-no”. Sublinhe-se, mais uma vez, o papel ativo que o interlocutor deve ter para “pôr o texto em funcionamento”. Iser criou uma metáfora para ilustrar esta ideia, a imagem de um jogo entre autor e interlocutor em que o texto serve de tabuleiro, sendo o papel do autor mais passivo, uma vez que “só” previu os espaços vazios que o interlocutor terá de, ativamente, preencher. A figura do artista concebida por Umberto Eco é comparável a esta do interlocutor apresentada por Iser, quando defende que um artista elabora “modos de formar” ou “modos de escrever a realidade” (Eco;1989:33), elaborados com base noutras disciplinas, como se de um jogo se tratasse. Uma outra analogia que podemos encontrar entre estes dois autores está relacionada com as expectativas criadas pelo interlocutor acerca do texto “A receção de uma mensagem estruturada de modo aberto faz com que a expectativa de que se falou, não implique tanto uma previsão do esperado como uma expectativa do imprevisto” diz-nos Eco na mesma página da *Obra Aberta*. Observamos algumas conformidades no perfil de interlocutor dos dois teóricos acima mencionados: o interlocutor é-nos apresentado como uma entidade

que terá tudo sob o seu controle, que consegue perceber os espaços vazios e, conseqüentemente, ter domínio sobre as suas expectativas. A figura defendida por Iser apresenta-se mais emotiva, menos fria, menos racional, deixando mesmo perder-se em jogos de esquemas semióticos que o fazem alternar entre expectativas. Também por este motivo, o autor referia que o texto não tinha como se proteger destas inseqüências do interlocutor.

Receber um texto implica vários fatores que convergem para que tal aconteça. Mais recentemente, Hans Ulrich Gumbrecht, um autor de referência contemporânea nos estudos literários, acarinhou as teorias levantadas pelo movimento alemão da Estética da Recepção, mas “evoluiu” para além delas, atribuindo importância ao corpo do texto, à sua voz, não só em termos abstratos, mas a nível do seu impacto material.

Gumbrecht, torna-se o principal articulador da teoria das “materialidades da comunicação” (embora outros teóricos já tivessem, anteriormente, abordado este tema, como por exemplo, Jacques Derrida), regenerando o campo dos estudos literários ao propor esta amplitude no contexto de consideração da obra. A sua formação, ligada à literatura medieval, sensibilizou-o para este lado material da recepção, uma vez que no período medieval os fatores extralinguísticos e comunicacionais já sobressaíam: em vez de “leitores” existiam “ouvintes” e narradores que se expressavam corporalmente em diferentes “tipos de palco”. A requisição da intervenção desta materialidade pode parecer notória em qualquer contexto comunicacional, contudo esta evidência pode disfarçar algumas conseqüências dessa materialidade, por exemplo, a influência da materialidade do meio de transmissão na organização do texto comunicacional.

Numa vertente mais pragmática, a teoria da materialidade da comunicação surge de forma bastante pertinente nos nossos dias acerca da reflexão à volta das novas tecnologias de comunicação. A interação Homem/ máquina; real/ virtual afiguram-se questões interessantes para os instrumentos desta teoria. As questões abordadas por Gumbrecht podem ser consideradas laterais, uma vez que implicam tudo o que envolve o texto escrito, toda a materialidade essencial no ritual da recepção. Este autor assevera que os estudos literários mais recentes se têm (pré) ocupado exclusivamente com a atribuição de significado, ou seja, com a compreensão, numa dimensão cultural redutora. A interpretação é um elemento dos vários que contribuem para o despertar dos nossos sentidos aquando da recepção.

Gumbrecht estabelece uma ligação mais abrangente deste ritual de “recepção” em relação ao mundo, onde os efeitos desta mesma “recepção” e os efeitos da compreensão oscilam, concebendo assim a experiência estética. O teórico propõe a “materialidade da comunicação”, atualizando o legado formalista sobre o lado material da forma poética, e sugerindo o campo de sentidos não tão centrado no leitor, mas no que o suporte material do texto possa prever. Todavia, o autor não insinua uma substituição de pensamentos, não propõe uma nova epistemologia, mas sim uma renovação de uma noção tradicional, devolvendo à matéria a importância que esta exige no seio do ato comunicacional há tanto tempo preterida pela imaterialidade do espírito. É, no entanto, apontada alguma imaturidade a esta teoria, pelo próprio Gumbrecht, não só por ser recente, mas também porque ainda não superou a dicotomia espírito-matéria inerente às relações entre os sistemas que envolvem estes polos. A sociologia da leitura descreve todo o processo de recepção de um texto, onde os vários elementos intervenientes interagem entre si para que o mesmo se desenrole e concretize. Entenda-se por vários elementos, além do autor e da obra, já contemplados pela história literária, outras figuras de destaque mais recente, como o leitor/ interlocutor e os intermediários, ou mediadores nas figuras dos editores, impressores, bibliotecários, entre outras.

Friedrich Nietzsche, demonstra um grau de consciencialização relativamente a estas questões, ao referir, através de Friedrich Kittler, “nossos materiais de escrita contribuem com a sua parte para o nosso pensamento” (1990:196). Kittler salienta ainda, nesta obra, que muitos postulados de Nietzsche possam ter sido influenciados pela forma da máquina de escrever que o próprio utilizava, corroborando a importância deste aspetos materiais na comunicação.

Alargamos, agora, esta questão à recepção infantil. A experiência estética infantil da prática literária pode atuar como experiência fundamental na construção da própria identidade. Como tal, a literatura infantil exerce uma influência pedagógica na formação do pensamento da criança através dos modelos que lhe apresenta. Para entrar no universo infantil é pelo menos necessário compreender as suas exigências e interesses. A criança/ jovem procura compreender o mundo em que vive absorvendo tudo o que a circunda. O autor-modelo servirá os seus interesses enquanto satisfizer as suas necessidades. O editor preocupar-se-á não só com a qualidade do texto, mas também com a “estrutura apelativa” da capa, tendo

em vista o sucesso no mercado, sabendo que quem adquirirá o livro serão os pais e não os filhos. Bruno Munari referiu sobre esta questão:

“ Um bom livro infantil, com belas figuras expressivas, com uma história adequada, impresso sem luxo, não teria assim qualquer êxito (junto de certos pais), embora fosse realmente apreciado pelas crianças” (1987: 74)

Regressemos a Gumbrecht, para sublinharmos que os seus contributos para as premissas da estética da receção vêm destacar uma dimensão mais objetiva, mais concreta do campo de sentidos a partir de uma materialidade, como dado percetivo, e não tanto a partir da subjetividade do interlocutor.

Este dado percetivo, exercitado através da audição e da visão, é explorado na nossa proposta de trabalho de estudo de campo, quando os alunos elaboram as suas representações sobre o que ouviram e viram. Pretendemos que eles (uso)fruam também do lado “material” deste processo de receção. Salientamos que, cada referência tecida até aqui sobre as aptidões do interlocutor sugerem uma entidade adulta, madura nas suas expetativas, dotada de um conhecimento vasto, e formatado, sobre o mundo que o rodeia. Contudo, o perfil de interlocutor que nos importa considerar contempla uma figura infantojuvenil, com os traços intrínsecos que são característicos nesta faixa etária e tentarmos perceber como concetualiza a receção. Procuramos igualmente entender como determinado estágio de desenvolvimento, nível de escolaridade, grau de perceção da cultura visual e manifestação individual da criatividade podem afetar este ritual de receção do texto. Adiante, e apoiados em teorias de diferentes áreas do conhecimento, fá-lo-emos de forma mais fundamentada.

Conceitos de criatividade e o interlocutor infantojuvenil

O mínimo que se espera de uma definição operativa de criatividade é que seja criativa. Falamos de uma “metacriatividade” ou “intracriatividade” (tomamos aqui alguma liberdade linguística na criação de neologismos, de forma a fruirmos da “abertura” que o próprio termo nos oferece) circunscrevendo-se a ela própria. Sugerimos a gravura “Desenhando-se” de Echer (1948) como ilustração deste pensamento, uma vez que as duas mãos desenhando-se a elas próprias insinuam um processo inacabado e ambíguo de fusão entre a mão que desenha e a mão desenhada, tal como as tentativas de definição de criatividade. Pela carga semântica de ambiguidade que o próprio signo encerra, ficarão sempre espaços indeterminados no seu sentido. Apesar destes condicionalismos, apresentamos alguns conceitos de criatividade que reunimos e que são pelo menos unânimes, no aspeto de a considerarem uma temática que envolve contradições, não só concetualmente, mas também nas suas múltiplas manifestações. Pretendemos, ainda, estabelecer uma relação com o universo infantojuvenil e observar como estas idades podem ser criativas e a natureza dicotómica da sua criatividade: inata ou adquirida?

O termo criatividade remonta à Antiguidade e surge associado a estados de loucura artística, tendo esta ideia atravessado o tempo, de que o artista no seu processo criativo vive momentos de escassa lucidez. É com o movimento da estética romântica do século XVIII que o conceito, ligado à originalidade e à imaginação, se vai instalando.

Atualmente, a criatividade é objeto de estudo de muitas áreas disciplinares, tornou-se um valor contemporâneo e um pré-requisito em diversas práticas. A sua definição reflete geralmente uma bipolaridade: pensamento convergente/ pensamento divergente; imaginação/ pensamento; inato/ adquirido; natureza/ cultura; sensibilidade/ inteligência. Sempre que algo se torna demasiado vago, um dos caminhos a seguir pode ser tentar espreitá-lo por vários ângulos, uma vez que quanto maior for a quantidade de informação que dispusermos, melhor interpretaremos a ambiguidade. Reparemos, então, em algumas das infinitas manifestações que a criatividade pode assumir.

Em depoimentos de alguns artesãos e artistas/ *performers* presentes no filme *The Creative spirit*¹⁰ (porque em exercício de *brainstorming* rapidamente associamos a criatividade às artes plásticas, visuais e performativas ou às novas tecnologias e publicidade), a criatividade é descrita como um processo, porque implica um período de tempo, sem início e fim definidos¹¹, onde o grau de percepção¹² sobre o mundo e a capacidade do sujeito para agir são fatores determinantes. O cérebro humano é naturalmente criativo. Segundo Pablo Picasso, considerado um dos maiores gênios criativos “ Não devemos ter medo de inventar seja o que for. Tudo o que existe em nós existe também na natureza, pois fazemos parte dela”. O “ser criativo” é-nos aqui apresentado como um prolongamento da nossa natureza intrínseca de ser humano, ao mesmo tempo que apela “ao correr o risco”, “cavar mais fundo”, “ir para além de”. A experimentação, como método, e a confiança, como atitude, são partes integrantes para se chegar à criatividade, ser-se ativo, é um requisito, tal como o que se espera do interlocutor na interpretação do texto, como vimos anteriormente.

Expressa nas declarações dos artesãos e artistas/ *performers* visualizados no mesmo filme, a definição de criatividade passa por tentar apresentar várias soluções para um “desafio” (termo preferido pelos intervenientes em detrimento de “problema”), desafiando ideias velhas, vê-las através de outros ângulos. Desta feita, para se ser criativo não basta criar novas ideias, deverá existir uma adequação à ideia antiga, uma contextualização. Por exemplo, quando alguém ligou a ideia antiga de correio às novas tecnologias da sociedade atual, cada vez mais cibernética, originou o correio eletrónico.

¹⁰ Documentário *The creative spirit*, onde vários artistas e performers de diferentes áreas descrevem, na sua opinião, o que é ser criativo, qual a sua origem e como o manifestam” (visualizado em março de 11)

¹¹ “ A obra nunca está concluída”, pensamento de Albert Camus, in “ O mito de Sísifo”, a propósito do conceito de criatividade.

¹² Cf. Zeki (2000), *Inner Vision-An Exploration of Art and the Brain*, Oxford University Press, prova-nos como o simples ato de ver pode ser uma tarefa criativa, evidenciando correlações entre as zonas neurológicas e estados mentais subjetivos, como o belo. A retina funciona como um filtro e transmite informações para o córtex cerebral. Como Gumbrecht se ocupa da parte material do processo de receção, Zeki, professor de neurobiologia, nos seus estudos, também se dedica a uma parte mais física da capacidade da percepção.

Os elementos da natureza, particularmente através do “vento”, surgiram, em alguns dos relatos, como metáfora para a criatividade, associados a um estado de “sonhar acordado”. A este respeito, Gaston Bachelard através de José Corti (1942) diz-nos “Sonha-se antes de compreender”. Na exposição dos vários depoimentos sobre o nascimento da criatividade, denota-se a primazia da ideia de sonho sobre a ação, numa sugestão de “mergulho prévio” no mundo do subconsciente, antes de se chegar a ela. Numa segunda fase, após a viagem pelo universo dos sonhos, é relatada a necessidade de analisar as várias soluções, torna-se premente refletir sobre elas, partindo de um “momento branco”. Esta porção de tempo-o “momento branco”- é descrita, por um dos intervenientes no documentário visualizado, como uma “limpeza” da mente, próximo de um estado que os orientais denominam “Zen”, traduzido por “ não pensar em nada”. Contudo, este vazio de pensamento, não significa ter pensamentos ao acaso, mas sim, numa completa absorção da mente, deixar-se ir para a criação, onde só as partes do cérebro implicadas interessam para transformar a habilidade em instinto. A criatividade é apresentada ainda como sinónimo de autoconhecimento, descobrir o que há dentro de nós e expressá-lo.

Num outro documentário *Inspirations*¹³, apresentando a mesma estrutura de alinhamento do que o filme anteriormente referido, são relatadas as perspetivas de vários artistas sobre a questão do nascimento do processo criativo (“De onde vem a sua criatividade?”) Aí, são listadas as mais diferentes fontes de influência: a figura maternal; os amigos; as diferentes culturas e os elementos da natureza como o pôr-do-sol, a água, o amanhecer, a luz e cor circundantes, alinhadas em discursos estéticos inovadores que estão diretamente relacionados com a forma de cada um perceber o real, ainda que inconscientemente. Acrescentam estes depoimentos que o processo criativo pressupõe uma envolvimento, um tipo de compreensão generalizada, reunindo informação, onde tudo é questionado rejeitando o garantido. O sujeito deve ser ativo, documentar tudo o que vê, criando uma estrutura que espelhe um equilíbrio entre as suas ideias e as que a sociedade pretende. Sublinha-se então, uma vez mais, a pertinência da “novidade” em consonância com o que já existe, para uma definição de criatividade.

¹³ Documentário *Inspirations* que à semelhança do filme *The creative Spirit* apresenta o depoimento de vários artistas sobre o nascimento e concretização do processo criativo.

A questão da “abertura” da obra também é discutida, no mesmo filme, não pelo ponto de vista da receção, mas pelos próprios criadores. São interessantes as múltiplas atitudes tomadas perante a “sua” obra (in)acabada. O pintor Roy Lichtenstein confessa que ao aproximar-se da sua obra concluída, nota um certo equilíbrio nas partes que constituem o todo, sente que, naquele momento, não há nada que lhe possa acrescentar que a torne mais interessante. Acrescenta ainda, que é sempre difícil decidir quando a obra está terminada, simplesmente sente “que lhe parece estar”. A escultora Nora Naranjo- Morse, no mesmo documentário, compara o desenvolvimento do processo criativo à fontanela de um bebé, que se vai fechando lentamente. O artista, e escultor de vidros, Dale Chihuly é peremptório em afirmar “Pára-se e pronto!” expressando alguma irritabilidade na sua afirmação, que reflete o conflito interno, e eterno, na decisão sobre a conclusão da obra e o lado(in)finito e emocional da matéria. Por fim, o depoimento da bailarina Louise Lecavalier que descreve a dança como um “processo”, “um movimento interminável”, registando durante esse percurso alguns apontamentos intensos que denomina de “momentos mágicos”, instantâneos, que lhe dão prazer e que tornam alguém mais feliz. Adianta ainda que a ideia de “espetáculo de dança” não existe, mas sim uma continuidade, uma ligação, entre os vários momentos que constituem o processo de criação.

A este propósito, remetemos para Gianni Rodari quando menciona Eduard Tauber e Maurice Green (1971) “ As pessoas fortemente criativas acolhem com maior disponibilidade o material da percepção subliminar...”(Rodari, 2004:206) sublinhando a ideia de “sonho” a preceder a concetualização da nova ideia.

A criatividade é um tema de interesse recente no nosso país, mas em proliferação, diariamente políticos e banqueiros solicitam soluções criativas para ultrapassar os atuais momentos de crise económico-financeira. Contrariamente, no Reino Unido, ou nos Estados Unidos, regista-se um número considerável de estudos sobre o assunto, com publicações mais antigas.

Subtrairemos deste vasto campo de autores internacionais, os contributos de Margaret Boden¹⁴ para um melhor entendimento do conceito de criatividade,

¹⁴ O livro de Margaret Boden *Mind as machine* gerou controvérsia com Noam Chomsky. O linguista elaborou mesmo um documento de resposta a Boden - “ Symposium on Margaret Boden, Mind as Machine: A History of cognitive Science” (2007) - em defesa da sua beliscada gramática generativa, alegando que a autora mal conhece os termos que utiliza no seu livro.

atentando sobre eles por sustentarem o nosso trabalho, na medida em que conjugam diversas áreas do saber como a inteligência artificial, a psicologia, a filosofia, e a ciência informática, adequados ao nosso objeto de ação.

Boden corrobora os contributos sugeridos até aqui, pelos vários autores e artistas, para uma definição de criatividade, e epitomisa que se trata, indubitavelmente, de uma nova combinação, ou extensão, de ideias já existentes. As questões cruciais, que dificultam uma definição mais operativa, prendem-se com a subjetividade do funcionamento interno desta combinação, como esta se processa na mente de alguém e como é que a ciência o pode explicar. Boden avança para a categorização científica dos diferentes tipos de criatividade, de acordo com a maneira como os vários esquemas mentais se processam e se organizam no cérebro humano:

“Combinational creativity is not the only type of creativity. Two others are rarely investigated by experimental psychologists, but are the focus of much art criticism and art history and of most work in the computer modeling of creativity “(Boden 2004: chs 6-8, 12). These are exploratory and transformational creativity (Boden 2004: 1-10, chs 3-5)”

Segundo a investigadora, estas três categorias de criatividade apesar de poderem ser explicadas pela ciência, não passam a ser previsíveis, pelo contrário, a imprevisibilidade é uma das características intrínseca a todas. Sublinha ainda, que os valores estéticos (como a beleza, a integridade, a simplicidade, a complexidade) são um contributo essencial para o nosso entendimento sobre o mistério que envolve a criatividade, não conseguem ser provados empiricamente e nem resultam de inferências de axiomas. O pensamento criativo, ainda de acordo com Boden é amplamente um processo inconsciente, à semelhança de outras capacidades mentais como a visão e a fala. De outra maneira, a Humanidade sofreria de excesso de informação. O que pode ser comprovado cientificamente é tão-somente o processo de nascimento das ideias e onde se estas se encaixam, de acordo com as suas características, nos três modelos de criatividade referidos anteriormente. O primeiro tipo “ combinational creativity”, que traduzimos como criatividade combinatória, é descrito como um tipo de criatividade em que o sujeito revela capacidade de associar as ideias entre si, as novas com as já existentes, demonstrando como se podem correlacionar, ou como se relacionam. A autora refere Freud, como exemplo, deste tipo de pensamento criativo, por ter combinado o seu interesse pela

motivação com pensamentos seus anteriores. Os outros dois tipos de criatividade traçados pela investigadora são a “transformational creativity” e “exploratory creativity”, que assumiremos como criatividade transformadora e criatividade exploratória, respetivamente. Estes modelos são pouco estudados e experimentados pelos psicólogos, mas constituem a atenção de muitas áreas, desde a crítica da arte, história de arte e a maior parte do trabalho em maquetas sobre criatividade informática. Ambos se desenvolvem com base num determinado estilo de pensamento, numa tradição cultural ou de conceção de espaços. Incluem-se aqui, movimentos de pintura, arquitetura, música, coreografia, poesia e romance. A criatividade transformadora é definida por Boden como a que rompe com as regras estabelecidas, coisas que pareciam impensáveis tornam-se possíveis e desmistifica a ideia paradoxal de “como é que aquilo surgiu do nada”, referindo o programa informático *Sims* (1991) para exemplificar as suas declarações. Adiciona-lhe a característica de ser o tipo de criatividade que conduz a mais controvérsias, pois o ser humano oferece sempre resistência à mudança e é necessário persuadi-lo a aceitar o “quebrar as regras”. (Pablo Picasso levou o seu tempo a ser compreendido). A criatividade de tipo exploratória, como subjaz, explora lugares, espaços, ou um estilo estético, movimentando-se em vários caminhos, verificando quais as estruturas desconhecidas anteriormente que se conseguem encontrar, e ainda, quais os limites do potencial desse estilo. Contudo, “explorar um espaço” significa respeitar as suas próprias limitações estilísticas, ou seja, se se estiver a pintar um quadro seguindo as normas de determinada corrente artística, não se adotará outra. Na nossa opinião, esta ideia de Boden torna-se paradoxal e redutora no que concerne o voluntarioso significado de “explorar” ou “arriscar”. Atualmente, verificamos que nas áreas da arquitetura, *design*, estilismo e tantas outras, a mistura de estilos constitui uma tendência. A autora acrescenta que este tipo de criatividade é menosprezado pelas elites, atitude que a própria não subscreve, uma vez que a maior parte dos artistas nele se inclui.

Margaret Boden conclui as suas premissas, justificando a premência dos contributos do campo da filosofia, para além dos estudos da psicologia, história da arte e antropologia, na definição mais objetiva do conceito de criatividade, sublinhando que, estes argumentos de origem filosófica, ao analisarem e tentarem explicar porque adotamos determinados valores estéticos, nos podem ensinar mais acerca do que pode ser a criatividade.

Inúmeros têm sido os teóricos a pensarem a criatividade através dos tempos, sobretudo a partir da década de cinquenta. Entre estes estudiosos destacamos Robert Saunders:

“ Por conseguinte, criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva (como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, define-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspetos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram” (1984: 18-23)

Podemos afirmar, que as teorias de Boden, bem como os depoimentos dos vários artesãos, artistas, *performers* e criadores que apresentámos anteriormente, estão efetivadas nestas declarações de Saunders. É-nos sugerida a aplicação de um método, semelhante ao científico, no ato de criação, que passa por respeitar normas, como as ideias já existentes ou os limites do espaço estético de onde se parte. Subscrive-se a ideia de atribuir uma nova forma a uma ideia instalada, reorganizar uma ideia, com base em múltiplos fatores. A referência a Saunders torna-se pertinente, na medida em que este professor propõe um novo método de ensinar a arte, denominando-o de “método multipropósito”, baseado no olhar, na visão, na observação da obra com o objetivo de a “ ler”, para a reproduzir posteriormente articulada com outras áreas do saber. A cultura visual sobrepõe-se à verbal neste novo “processo de leitura” concebido por este autor. O conceito de “leitura” também é enfatizado quando, ao defender a reprodução da obra, o aluno sempre descobrirá algo novo quando a (re)visitar. Cremos que esta sugestão metodológica ajudará a legendar e a fundamentar o trabalho que desenvolvemos com os alunos, uma vez que os dois métodos reúnem pontos em comum: a sua cultura visual foi requisitada na reprodução ou reescrita dos textos que ouviram e observaram.

Para servir o nosso propósito, torna-se indispensável particularizar o campo de pesquisa e focarmo-nos em algumas concepções de criatividade na área do interlocutor infantojuvenil. Neste âmbito, Herbert Read dedica-se às questões da imaginação e pensamento criativo infantil, e nas suas investigações, promove a ideia da “expressão livre”, como manifestação mais fidedigna da manifestação artística na infância.

Este autor defende:

“ Sabemos que uma criança absorvida num desenho ou em outra atividade criativa qualquer é uma criança feliz. Sabemos, pela simples experiência diária, que a autoexpressão é autodesenvolvimento” reforçando esta ideia “(...) À parte qualquer outro aspeto da questão, os desenhos de uma criança, produzidos como uma atividade espontânea, são evidências diretas de uma sua disposição fisiológica e psicológica(...)” (1986)

Na esteira desta afirmação, sublinhamos que a metodologia implementada na realização das atividades de (re)escrita com alunos, segue o ato da “quase espontaneidade”. O adulto, na figura da professora, desempenha um papel muito ténue de mediação, uma vez que os olhares que se pretendem resgatar são os dos alunos. Assim, o principal instrumento de formulação do pensamento é a imaginação através da percepção do real. Os estudos de Read identificam a imaginação como a origem do pensamento, através do uso dos sentidos: a percepção capta as imagens e as sensações que formulam o pensamento. A imaginação surge como metáfora de fábrica de imagens. O próprio pensamento científico, segundo este autor “(...) também se liga a imagens.” (1986)

Friedrich Nietzsche comunga destas teorias ao afirmar “ pensar é (antes de tudo) uma atividade criativa”. Este filósofo traça duas formas distintas de pensamento: uma concebida por imagens através da imaginação, porque as imagens são pensamentos originais, são “metáforas intuitivas” que expressam o individual e outra originada por conceitos, que são abstratos e expressam a universalidade, pelo uso da razão. Nietzsche postula que a primeira forma de pensamento estrutura-se através da imaginação, e até o próprio discurso científico racional baseado em métodos experimentais, que estabelecem relações de causalidade, atravessou uma fase inicial de relacionar imagens. Os poetas incluem-se no primeiro tipo de pensamento apontado, porque a percepção dá “asas à imaginação”, enquanto os cientistas se enquadram no segundo porque a razão dá “peso ao pensamento”.

Apoiados nestes conceitos, estabelecemos um paralelismo com Paul Torrance cujos estudos exploram a dualidade imaginação/ razão. Este psicólogo americano reúne um vasto leque de publicações sobre a criatividade e fundamenta as suas teorias criando medidas mais exatas da sua avaliação, elaborando testes, que apontam diferenças entre os pré-requisitos da inteligência e os da criatividade:

“ Nós diferenciamos as crianças altamente criativas (identificadas por nossos testes de pensamento criativo) das altamente inteligentes (identificadas pelo Stanford-Binet, um teste aplicado individualmente). O grupo altamente criativo classificou-se nos vinte por cento superiores quanto a pensamento criativo, mas não quanto a inteligência. O grupo altamente inteligente classificou-se nos vinte por cento superiores quanto a inteligência, mas não quanto a criatividade” (Torrance, 1976)

Mais adiante, no terceiro capítulo, retomaremos os contributos de Torrance nesta área, quando descrevermos a análise de conteúdo sobre os trabalhos de reescrita dos alunos. Ainda na corrente da psicologia da criatividade, J.P. Guilford formula uma nova categorização: o pensamento de tipo “convergente”, que procura a resposta certa para o problema e o pensamento “divergente”, que levanta várias hipóteses de respostas adequadas ao problema, propondo várias soluções para o desafio. Em consonância com o foi dito, relacionamos o pensamento convergente com a razão, com a ciência, com a inteligência e o pensamento divergente com imaginação, com a poesia, com a criatividade.

As crianças, pela escassa reserva de recordações que reúnem sobre a observação do real, pelo reduzido número de conceitos formais que conhecem e que lhes permite aumentar a sua capacidade de raciocinar o mundo, tornam-se instintivamente exploradoras, procurando habilmente soluções para os problemas do quotidiano, o mundo parece-lhe um enigma e nas suas respostas tornam-se espontaneamente criativas. Procuramos descobrir, através da análise dos trabalhos desenvolvidos com as crianças, entre os seis e os doze anos, as suas respostas aos estímulos oferecidos, como a sua sensibilidade ainda está por “formatar”, como conseguem ser criativas de acordo com algumas teorias da criatividade até aqui apresentadas, fundamentalmente, como é que o jovem interlocutor concetualiza a receção de textos.

As questões relacionadas com a manifestação cultural da literatura infantil e juvenil estão diretamente relacionadas com o conceito de “criança” ao longo da História e com a evolução teórica nas várias áreas de investigação, desde a psicologia, sociologia até à economia e organização familiar. Nos séculos XV e XVI a literatura infantil e juvenil confina-se a uma vertente pedagógica transmitindo regras e moralidades. Já no século XVIII, com a ascensão da burguesia, impera a necessidade de um tipo de literatura dirigido à infância, e Jean-Jacques Rousseau divulga especificidades sobre da mente da criança, que a

distinguem do adulto. Através do movimento romântico do século seguinte, XIX, regista-se um enriquecimento da literatura infantil-juvenil com o revivalismo folclórico das lendas e histórias fantásticas.

Atualmente, coexistem várias correntes no seio deste género de literatura. Para além das visões utilitaristas e maniqueístas que em tempos prevaleceram, observam-se outras vertentes no seu seio, como a sua dimensão estética, emancipadora e lúdica, verificando-se ainda uma revitalização da literatura oral. Fundamentalmente, defende-se a permeabilidade entre as fronteiras das perspetivas que direcionam textos para crianças e jovens e textos para adultos. Destaca-se a qualidade do texto, ao nível da abertura, que permita agilizar vários graus de interpretação. A criança pode fruir de um texto sem ter essa consciencialização imediata.

No nosso país têm sido editadas algumas propostas de estímulo à criatividade nestas jovens faixas etárias, através da exploração das potencialidades transgressoras do texto e das suas normas linguísticas. Realçamos a obra de Margarida Fonseca Santos por reunir e sugerir atividades de escrita criativa, defendendo também um conceito de criatividade que alia ideias novas às antigas. A autora, como ela própria afirma, dá continuidade à lógica do lúdico “imaginado” por Gianni Rodari. Este autor, jornalista, poeta e escritor italiano na área da literatura infantil, modificou através da sua intervenção pedagógica, o conceito de literatura infantil, considerado, até então, infantilizado e redutor. Os seus exercícios de fantasia aproximaram, esteticamente, a literatura infantil da teoria geral da literatura, não só pela revalorização do discurso, como pela inspiração nos grandes clássicos do cânone. A proposta de Rodari consiste em aplicar, numa perspetiva lúdico-didática, atividades de criatividade linguística (incluem jogos e fruições artísticas com a palavra) que se baseiam em fundamentos literários consistentes, desde a categoria de narrativa em Proust ao “estranhamento” dos formalistas, e que referencia como sua principal fonte inspiradora Novalis, o poeta alemão.

Rodari, através seu “manual” *Gramática da Fantasia*, epitomisa a ideia que lhe desencadeou todo o seu percurso: enquanto lia *Fragments* de Novalis (1772-1801) e encontrou o seguinte pensamento “ Se tivéssemos também uma Fantástica, tal como temos uma Lógica, descobrir-se-ia a arte de inventar” (2004:13-14). É esta “fórmula” que Rodari explora como a arte de inventar, imaginar histórias, num estímulo à criatividade, privilegiando a imaginação. Ainda a propósito do

fragmento de Novalis, evidenciado por Rodari, propomos uma reflexão “ partindo do pressuposto que a Lógica guarda no seu étimo um tipo de um pensamento racional, científico, concetual, ao aplicarmos essa metodologia na criação de histórias a partir da imaginação, não se tornaria paradoxal? Talvez provocássemos só uma inversão de regras...” Parece-nos uma ideia maniqueísta de produção textual.

A temática dos efeitos estéticos da recepção na infância é muito ampla. É essencial estabelecer um tipo de comunicação que seja partilhado por todos os elementos do processo. Na perspectiva de um adulto, a criança vive no seu “quintal” de imaginação, e se este não conseguir envolver-se, ela desmotivar-se-á e a comunicação não acontece: é fundamental ir de encontro aos interesses da criança. Nos nossos dias, com a predominância das novas tecnologias, as editoras já proporcionam livros digitais, o que torna também, materialmente, a sua estrutura mais apelativa. Neste sentido, e no trabalho de campo, preocupámo-nos em partir da cultura visual da criança por, de forma lúdica, constituir parte das suas vivências. Entenda-se por cultura visual, hábitos, costumes culturais da sua região que se apoiem em imagens. A maioria conhecia parte significativa dos textos, uma vez que são retirados da literatura oral da sua região. (Mais) uma razão pela qual optámos por constituir este *corpus*, está relacionada com o aspeto de se tratarem de textos compostos por uma estrutura aberta. Este tipo de texto torna-se o mais operativo no processo de recepção literária infantojuvenil, uma vez que permitem diversas possibilidades de interpretação, onde existe espaço para a criança navegar na sua imaginação e fantasia, explorando novos lugares, conhecendo, ao mesmo tempo, as frações do real que lhe são apresentadas, em cumplicidade com o autor do texto. Porém, as imagens que a criança recebe do mundo não são as mesmas que ela “vê”, através da imaginação, ela formula as suas representações do mundo que a circunda, de acordo também com o estágio de desenvolvimento psicológico onde se encontra, como revelou Jean Piaget.

Selecionámos um excerto de Ruy Belo, por nos oferecer uma imagem fantástica acerca do universo infantil. Durante a sua leitura, propomos um jogo, que se substitua a expressão “ andar na rua” por “recepção estética” e a palavra “ mãe” por “autor”, de forma a produzir-se uma metáfora destas nossas exposições:

“Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projetam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.” (1970)

Durante o período da infância, acontece o maior grau de apropriação que se pode estabelecer com um texto, tornando-se muitas vezes terapêutica, como expõe João dos Santos, numa das suas sessões de psicologia infantil:

“De facto, os contos tradicionais (...) ajudam muito a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, que é a mesma coisa. Os próprios sonhos também são, de certa maneira, contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas.” (1991:88)

Uma vez que os dois grupos-alvo de interlocutores incluídos no nosso trabalho de campo apresentam diferentes características, e encontram-se, também, em faixas etárias diferentes, preocupámo-nos em constituir um *corpus* comum aos dois, que inclui um tipo de literatura injustamente considerado “menor”: a literatura oral.

O próximo capítulo ocupar-se-á dela.

CAPÍTULO II

«O MOMENTO BRANCO»

A expressão que intitula este capítulo, foi usada por um dos intervenientes num dos filmes visualizados e, indicados na seção anterior, para a elaboração deste trabalho, ao referir-se ao espaço de tempo que se situa entre a conceção e a concretização da nova ideia, no percurso do processo criativo. Assim, este capítulo poderia ocupar esse lugar, assemelhando-se a um momento vazio, “silencioso”, onde se acrescentam mais umas peças ao “puzzle”. Este capítulo intermédio representará essa “ponte” entre as ideias teóricas que constituem o primeiro capítulo e as ideias postas em prática descritas no terceiro, estabelecendo a ligação entre os dois.

“ E ainda se persiste no erro de que a grande desgraça é não saber ler. Qual coisa. A grande desgraça é não saber que os pássaros têm frio.”

Sebastião da Gama
“Encarcerar a asa” in *O Segredo é Amar*

A importância da literatura oral e dos sons da língua

O termo “literatura oral” pode, à primeira vista, encerrar em si um paradoxo. Walter J. Ong afirma “ We have the term ‘literature’, which essentially means ‘writings’ (1982:10-11), e de facto, quando pensamos em “literatura” imediatamente nos surgem as ideias de livros, conferências, registos escritos, mesmo quando ouvimos, num comentário, alguém referir-se ao “texto” de determinada atuação, rapidamente o associamos ao texto escrito por detrás do que se viu e ouviu.

A literatura oral é marginalizada pelos cânones da literatura geral, desde logo porque nos “habitúamos” a que tudo o que se dirige às massas é *light* ou *kitsch*. Vivemos do (pre)conceito de que qualquer composição verbal-artística que encerre o termo “popular” é menor. Contudo, e citando uma máxima de Plínio, o Velho: “Não há livro tão mau que não se possa aprender nele algo de bom”.

Se recuarmos aos primórdios da civilização, verificamos que a forma mais primitiva de toda a comunicação, inclusive da transmissão das composições literárias, é a comunicação oral. A escrita, segundo Ong, aparece como sinónimo de tecnologia. A palavra escrita torna-se uma característica artificial ao ser humano, ninguém escreve de forma tão natural como fala. Estabelecendo uma analogia: o computador está hoje para nós, como o ato de escrever estava para Platão. A oralidade está na origem das sociedades humanas, é a forma básica de comunicação. O ser humano comunica desde que existe, e existe porque comunica, fazendo uso de todos os seus sentidos. Para além da riquíssima linguagem gestual, os sentidos da visão e audição são os mais “apurados” e os mais ativos no ato comunicativo. Ong prova-o quando afirma “We all have heard it said that one picture is worth a thousand words. Yet, if this statement is true, why does it have to be a saying? (1982:7). Se de facto uma imagem vale mais do que mil palavras, porque temos de as dizer? Torna-se imperativo efetivar as sensações em registo escrito dada a fugacidade ou subjetividade da perceção.

Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, insiste na importância do discurso oral, e um seu contemporâneo, Henry Sweet, defende a teoria de que as palavras são constituídas por sons, fonemas e não por letras. O próprio pensamento pode estar, de certa forma, relacionado com o som, por exemplo, quando ouvimos alguém proferir as expressões quotidianas “ Pensar em voz alta” ou “ Disse isso sem pensar”, atribui de forma (in) consciente primazia ao som sobre o exercício da escrita e da própria concetualização do pensamento.

A linguagem escrita apresenta cinco mil anos de história, passou da argila para o pergaminho e mais recentemente para suportes cada vez mais voláteis, como os das novas tecnologias. É curioso adicionarmos o pormenor de só setenta e oito das três mil línguas faladas, em todo o mundo, apresentarem “literatura” (como sinónimo de registo escrito), salientando o facto da extensa maioria se ter modificado à margem da escrita.

Diego Catalán dedica os seus estudos às questões relacionadas com a oposição literatura oral/ escrita. Este autor é responsável pela criação de uma nova terminologia na designação da literatura oral, associando-lhe o termo “memorial” que evidencia a sua principal característica de fixação através da memória. Desta feita, Catalán corrobora Ong, na medida em que também aponta um artificialismo à escrita, afirmando que a letra fixa o texto, mas a oralidade transmite-o através do

som firmando-o na memória coletiva e passando-o entre gerações, onde o autor cai no anonimato.

Não é nossa intenção diminuir a importância da escrita e dos contributos essenciais que ela trouxe a tantas áreas do conhecimento. Se assim fosse, esta dissertação, para sermos coerentes, resumir-se-ia ao momento da oralidade da prova pública. Pretendemos, fundamentalmente devolver à literatura oral algum prestígio que lhe foi retirado ao longo do tempo“ But in all the wonderful worlds that writing opens, the spoken word still resides lives” (Ong;1982:8). A oralidade é a nossa essência, é natural, não deixa resíduos, nem sedimentos, é quase como se fosse necessário converter tudo em som. Quando prometo a alguém a minha palavra, faço-o dizendo.

(“E o ato de leitura, o que é?”) Para alguns teóricos, e mesmo para o senso comum, ler será escrever outra vez, mas aqui o processo parece inverter-se, e o som volta a ser escrita.Segundo Ong, ler é atribuir um som à palavra escrita, seja este mais ou menos silencioso de acordo com as nossas fantasias: sozinhos lemos? A voz que nos acompanha será a nossa? Todavia, sentimo-nos acompanhados, rimos, choramos e, no fim, um texto está repleto de sons e torna-se uma matéria palpitante. O discurso oral é inseparável da nossa consciência e deslumbra o ser humano, cativa-o, convence-o, mexe com as suas razões e emoções: os provérbios populares, os ditos, que atravessam gerações e que constituem a nossa memória coletiva, só para dar alguns exemplos.Os gregos valorizaram-no bem, referenciamos nomes como Aristóteles e Platão, este último salientou a importância da oralidade atribuindo deficiências à escrita que bloqueiam a transmissão da verdade suprema de modo adequado.No entanto, o *corpus* escrito da literatura oral não é comparável, segundo a classe mais erudita, ao que a literatura, considerada canónica, reúne. A escrita dá matéria à palavra, podemos ver e tocá-la, mas a literatura oral não tem marcas que fixem semelhantes à grafia.

Walter Ong divide a literatura oral em duas fases: a “primitiva”, que engloba histórias, provérbios, orações e a “secundária”, consequência da alta tecnologia do nosso quotidiano, como o telefone, a televisão e a rádio. A primeira encontra-se, atualmente, muito diluída, e ainda é considerada por muitos uma “arte menor”, partilhada em fraca medida pelos autóctones, em ocasiões festivas, não havendo um conhecimento mais alargado sobre as idiosincrasias de cada região. Saliente-se o precioso contributo dos românticos ao nível da divulgação e

preservação nesta área, como por exemplo, Teófilo Braga, que recolheu contos e canções tradicionais portuguesas na sua obra de cariz mais etnográfico, e ainda os nomes de Alexandre Herculano e Almeida Garrett como figuras de destaque neste trabalho de revitalização e valorização da literatura oral.

Em conformidade com Ong, a oralidade produz textos tão profundamente artísticos sobre o valor humano que a dimensão escrita não esgota, como se de uma tradução se tratasse. Sentimos que ao traduzir uma “língua” para a outra perdemos muito da sua intenção real, das suas emoções verdadeiras, porque os contextos não são reconstituíveis. O processo de registo escrito de um texto oral ficará sempre inacabado, perdurarão sempre lacunas como se nunca se conseguisse extrair a sua intencionalidade total, a sua essência. A oralidade é partilhada sempre em tempo real, consegue esgotar-se a si própria. A escrita também é partilha, mas uma comunhão mais solitária e silenciosa porque é realizada em diferido. Em última análise, o som parece estar destinado a materializar-se, como se a fase final dos textos orais fosse os registos escritos. Jacques Derrida assevera, sobre esta questão, que a escrita não constitui um suplemento da oralidade. Na nossa perspetiva, a escrita não complementa a oralidade, não só porque as duas se servem de diferentes metodologias para se efetivarem, mas também porque nunca conseguem uma sintonia, uma correspondência perfeita e “fiel” entre ambas. Servimo-nos de uma imagem matemática para ilustrar esta ideia: como duas retas tangentes, a oralidade e a escrita, tocam-se num ponto: o ato comunicacional traçado por diferentes caminhos.

Não obstante, e como referimos no início desta seção, o valor da escrita para o desenvolvimento de áreas como a Ciência, a História, a Filosofia e até do próprio discurso oral na explicação da linguagem é insubstituível.

A magia do som reside na sua energia ativa: incorpora-se, interioriza-se. Ong intensifica esta característica justificando que o som que provém de organismos vivos é “dinâmico”, logo arreiga-se. Os povos “primitivos” atribuíam nomes às coisas para lhes conferirem poder e também para eles mesmos se sentirem poderosos sobre as coisas. (“Mas, se não havia registos escritos, como seria possível lembrá-los?”) Através de técnicas de memorização, padrões de memória formatados para a oralidade, através do uso do ritmo, uma vez que este auxilia a memorização, como as rimas, a título de exemplo. Numa cultura predominantemente oral, a experiência é intelectualizada através da memória. Estes

padrões e fórmulas de memorização determinam o tipo de pensamento que pode ser feito, onde o discurso oral tem o propósito da comunicação e o papel do interlocutor/ ouvinte é indispensável. A originalidade da narrativa, nestas culturas ditas orais, reside não em inventar novas histórias, mas em arranjar uma interação adequada à audiência que se tem, criando cada situação uma situação única. Os espetáculos de *stand-up comedy* da atualidade assemelhar-se-ão a estas situações remotas, na medida em que também se verifica uma adaptação do orador ao público e os seus discursos orais compõem-se de (re)contos.

Na “jovem” escrita é possível controlar a redundância, porém, no discurso oral ela torna-se um atributo. O narrador desempenha aqui um papel muito importante assumindo quase um papel de conselheiro do seu ouvinte, como afirmava Walter Benjamin, devendo adequar o seu discurso às expectativas da audiência que tem à sua frente, ir de encontro aos seus interesses, de forma natural, entranhar-se através do poder do som, de maneira que o interlocutor consiga apropriar-se do que ouve na construção da sua própria identidade. O conceito de “contador de histórias” de W. Benjamin (1969:108) corresponde a um narrador clássico, que mora onde é executado um ofício, em coordenação entre “ alma, olho e mão” e que remonta até à era do mito. A questão que impera relaciona-se com a durabilidade desta vertente mais conservadora do conceito de contador de histórias: até quando perdurará nesta era de tecnologia avançada? Benjamin suspeita que esta figura desaparecerá com a extinção de certo tipo de profissões, que se revestem de um certo grau de romantismo, como os maquinistas, agricultores, e que, através das suas experiências de vida, originam histórias. Lembremos o contexto em que o estilo de música norte-americano *blues* nasceu, na época da escravatura, representando uma forma de exorcismo por parte dos negros das árduas tarefas que realizavam, cantando as suas experiências de vida e, de certa maneira, também providenciando um estímulo à continuidade das suas ações.

Ong afirma que a memorização oral está sujeita a pressões sociais. Os narradores narram o que as audiências pedem e toleram ouvir. Apresentamos um ponto de discordância: muitas vezes, o contador de histórias encanta o público e tudo parece seguir pelo caminho unificador que ele aponta. A mesma história não se repete duas vezes. O palco muda e a formação dos interlocutores também. Heraclito de Fésó refletiu sobre esta duplicidade “Descemos e não descemos às águas do mesmo rio, somos e não somos”. Cada situação é única porque as

variáveis mudam, os cenários alteram-se, e, sobretudo, o tempo já avançou. Por exemplo, e a propósito, Amália Rodrigues referia que nunca conseguia começar o fado “Povo que lavas no rio” da mesma forma. Cada vez que o cantava, especialmente os tons iniciais eram sempre diferentes. A comunicação oral une as pessoas em grupo, e esta característica do som, que torna cada situação única reforça mais a sua importância no ato comunicativo.

No que concerne ainda os contrastes oralidade/ literacia, recuperamos, através de Ong, as abordagens do movimento *Reader-response criticism*, onde se incluem nomes como Iser, Holland, Fish, Derrida ou Ricoeur:

“Writing and reading differ from oral communication, and in terms of absence: the reader is normally absent when the writer writes and the writer is normally absent when the reader reads, whereas in oral communication speaker and hearer are present to one another” (1982: 171)

Consideramos algo redutora esta corrente, por colocar em plano de igualdade falante e ouvinte, valorizando, aparentemente, a comunicação oral relativamente à escrita. Segundo estes autores, o leitor não está presente no processo criativo de produção, não é considerado pelo escritor, verificando-se também o inverso, quando o leitor lê, o autor não figura no seu universo psicológico. No entanto, julgamos que este movimento, quer referir-se a mais que a uma presença física entre ambos, quase que como se o escritor escrevesse sem que o leitor estivesse na sua imaginação e o leitor, enquanto lê, não se interrogasse várias vezes sobre as intenções do autor. Parece-nos restritiva esta afirmação, a este nível, uma vez que, ao pretender elevar as figuras do falante e do ouvinte, diminui os papéis do escritor e do leitor. O escritor terá (sempre) presente a receção do seu texto e o leitor contribuirá sempre com uma outra interpretação do mesmo. O que se verifica na “(i)mediática” comunicação oral é o intensidade do grau de interiorização do que se recebe através das características “vigorosas” do som e a copresença. O interlocutor/ ouvinte recebe (in)voluntariamente o texto, e não existe lugar a uma consciencialização plena no momento em que o recebe. Em comparação, o ritmo no ato de leitura depende só do leitor que confortavelmente gere os seus tempos de pausa.

O som tem um aspeto lúdico que intensifica a sua interiorização, auxiliando a memorização e contribuindo em larga medida para o crescimento individual. O ritmo das canções, das rimas, das lengalengas promove o desenvolvimento e / ou o crescimento da criança através da memorização. A constituição física do som unifica os seres humanos, como se eles tomassem consciência da sua dimensão interior. Ong enfatiza a amplitude da oralidade, salientando que o termo “audiência” só define um grupo de ouvintes, enquanto para um grupo de leitores não existe qualquer designação. Evidencia a força da palavra oral com referências ao sagrado: na Bíblia Sagrada, Deus surge sempre em situação de discurso oral, em pregação às multidões, não o faz através de registos escritos. Mesmo quando se ouve a “Palavra de Deus” ou as expressões quotidianas “Dou-te a minha palavra” e “Palavra de honra”, pensa-se, imediatamente, na sua representação oral.

Desta forma, o que distingue a palavra escrita da oral? Derrida, como já acima aludimos e segundo Ong, defende que a existência do signo linguístico só se concretiza na escrita, antes dela não existe. Ong, contrapõe, assumindo que o próprio pensamento está enraizado no discurso oral e não no texto escrito- para este autor, o que está escrito são símbolos codificados e não palavras reais na sua essência. A esta matéria, Saussure apresentou duas faces para a constituição do signo linguístico: um lado visual e acústico- o significante- relacionado com a forma, e outro alusivo ao seu conteúdo- o significado.

Nesta dissertação, é nosso objeto de estudo a abertura do signo visual em múltiplas interpretações. Na conceção e implementação do trabalho de campo, aplicámos uma lógica de desdobramento do signo, onde os alunos contactam algumas das suas diferentes manifestações: a imagem, a palavra oral e escrita, constituindo como instrumento a imaginação/ percepção dos alunos.

Baseados nas teorias expostas até agora, importa estabelecer a ligação da literatura oral com o universo infantil e o signo visual, de acordo com o nosso propósito. Umberto Eco postula:

“ No campo dos estímulos estéticos, os signos aparecem ligados por uma necessidade que apela para hábitos radicados na sensibilidade do recetor (e é aquilo que se chama gosto uma espécie de código sistematizado historicamente (...)) os estímulos apresentam-se num todo que o fruidor compreende não poder quebrar (...). É-lhe portanto impossível isolar as referências e deve captar a complexa carga que a expressão lhe impõe (...). Daqui resulta uma segunda volta à mensagem, já enriquecida por um esquema de significações complexas que inevitavelmente já puseram em jogo a nossa lembrança de experiências

passadas (...) entra em jogo, evidentemente, o relaxamento da atenção: uma espécie de habituação ao estímulo (...) as recordações que transportamos para o ato perceptivo (...) Bloqueia-se aqui o processo de fruição estética e a forma, como é considerada, resolve-se num esquema convencional em que a nossa sensibilidade, já muito excitada, quer descansar (...) chega o momento em que o trecho nos parece ainda mais belo, mas apenas porque nos habituámos a considerá-lo como belo, e na realidade o que agora gozamos ao ouvi-lo é a recordação das emoções que experimentámos no passado (...) a forma, para nós, e por um certo tempo, desgastou-se” (1989:113)

Através desta citação, tomamos consciência de como a percepção humana, em estado adulto, já se encontra em fase de “condicionamento clássico”, onde o interlocutor parece recorrer a uma memória perceptiva, a um “banco de dados” de emoções, no momento da receção, contrariamente ao que acontece no universo infantil, onde ainda existe um mundo a explorar. O autor identifica uma “formatação” do estado adulto relativamente às respostas aos estímulos exteriores, semelhante a uma “insensibilidade”, que não se observa na infância. Mario Carretero afirma “a compreensão de um texto é um resultado tanto das características do próprio texto como da atividade cognitiva que a pessoa utiliza para compreendê-lo”(2002:52). Assim, se considerarmos que a criança ainda não angariou um número significativo, nem de “recordações”, nem de pré-requisitos cognitivos para se apropriar de um texto, como um adulto se apropria, devido, também, ao seu conhecimento enciclopédico limitado, conseguimos listar inúmeras diferenças entre a receção adulta e a receção infantil do mesmo texto. Apontemos esta a razão principal, pela qual, habitualmente, consideramos a criança mais criativa que o adulto: a criança “recebe” o texto através da imaginação, enquanto o adulto o recebe através da formatação resultante da dicotomia razão/ emoção. A criança vai originando um jogo de encaixe sinestésico regulado pelo adulto, recriando o mundo em infinitas versões. Segundo João dos Santos:

“ (...) são os pais que, através da magia das palavras razoáveis, ligam a angústia infantil vivida internamente, à projeção sobre o exterior de fantasmas oníricos. Parece assim, evidente, que o maravilhoso dos contos infantis funciona como as histórias com que os pais explicam às crianças os seus pesadelos; umas e outras proporcionam às crianças, não só o exercício da sua atividade simbólica como simultaneamente desenvolvem a sua inteligência. O maravilhoso do conto para crianças abre-lhes o mundo da sabedoria tradicional” (1983: 155)

A criança, quando ouve as histórias, vive-as no seu presente, a noção de tempo passado não existe. Neste processo auditivo, acaba por assumir o papel do

protagonista, com o qual se identifica satisfazendo o seu egocentrismo. Ela gosta de se sentir envolvida nas histórias, absorvendo e interiorizando todo o tipo de linguagem.

No universo da literatura infantil e no âmbito do tipo de jogos referido por João dos Santos, Alexandre O'Neill¹⁵ explora o lado mais lúdico de certas palavras-objeto na obra *Feira Cabisbaixa*, oferecendo ao leitor infantil uma familiarização com o seu universo, com as suas vivências e inferências simples. O pensamento de Fernando Pessoa “Nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças”¹⁶ corrobora O'Neill, rejeitando as características redutoras e pueris do vocabulário dirigido frequentemente às crianças. Adicionamos e estas afirmações um texto de Fernando Pessoa, através de Alberto Caeiro, por refletir esta temática da receção infantil:

“A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age como um deus doente, mas como um deus
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo
Sabe que existir existe e não se explica
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir
Sabe que ser é estar em um ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer”¹⁷

O poema sublinha o facto de a criança ser detentora de um (des)conhecimento sobre o mundo que a rodeia, sobre as coisas que fazem parte do seu quotidiano. Contudo não consegue ter consciência dessa informação, não reúne ainda uma capacidade de abstração que lhe permita um certo distanciamento sobre o conhecimento do mundo real que a circunda. Este texto de Alberto Caeiro parece prever os estádios de desenvolvimento infantil observados por Jean Piaget, seu contemporâneo, adivinhando algumas das suas premissas.

O poeta americano Ted Hughes dedica-se de forma mais intencional que O'Neill ao tipo de escrita imaginativa, com o intuito pedagógico de estimular

¹⁵ Sugerimos a leitura do texto “O grilo”, para ilustrar a nossa referência ao autor Alexandre O'Neill, in *Feira Cabisbaixa*, Lisboa, Relógio de Água, 1998, p.51.

¹⁶ *Naufrágio de Bartolomeu, Obras em Prosa* (II, Lisboa: Círculo de Leitores, 1987), p. 44.

¹⁷ POEMBLOG:<http://leaoramos.blogspot.com/2009/08/para-alberto-caeiro-crianca-que-pensa-e.html> (consultado a 24 de novembro de 11)

alunos e fornecer técnicas a professores. O poeta defende que as crianças se autoexpressam de maneira inata, espontânea e infinita e, ao serem estimuladas, as suas capacidades aumentam, bem como a sua autoconfiança, fazendo parecer a escrita uma “coisa” natural. Ao prescrever esta ideia, Hughes, dá continuidade às teses de Ong, atribuindo uma característica de artificialidade à escrita. João dos Santos alia-se a estas premissas e asserva:

“O homem como a criança não podem deixar de ser primitivos e são-no tanto mais quanto evoluídos são. O homem anda, gesticula, manipula, sonha, pensa com o andar, o gesticular, o manipular, o sonhar e o pensar que aprendeu no percurso da História e no decurso da evolução infantil.

O inteligível parte do sensível e da manipulação das coisas de que o homem se apoderou graças à posição bípede e conseqüente libertação das mãos. A manipulação transformou as emoções em gestos e os gestos em utensílios. O homem inventou simultaneamente talvez o instrumento utilitário e a palavra. Descobriu depois que a palavra podia ser só por si instrumento, mesmo sem o apoio doutros instrumentos (...) O homem percebeu finalmente que a comunicação era a dádiva de si próprio, projetada nos instrumentos de comunicação e nos objetos de amor. E assim nasceu a escrita ou registo de obras simbolizando afeto; dos sinais simbolizando movimentos do corpo; de signos sintetizando tudo quanto é conhecimento do homem inteligente”. (1983: 154)

A literatura oral potencia a criatividade e simultânea e conseqüentemente o crescimento da criança, uma vez que o que lhe é pertinente é o que lhe é familiar, o seu universo, e que nesta fase da infância, seis/ sete anos, é constituído, sobretudo, por sons e signos visuais. É fundamental a imagem como linguagem, num momento em que a escrita ainda não se domina, e o desenho apresenta especificidades que funcionam como uma espécie de linguagem no mundo infantil. O desenho não apresenta a realidade, mas sim representa-a do ponto de vista da criança, como tal não precisa de ser coerente. Ela adiciona, omite, distorce elementos da realidade, daí o desenho ser, muitas vezes, uma técnica utilizada por pedopsiquiatras, dado fornecer *insights*. Procuraremos estas características numa análise mais detalhada das representações/ ilustrações que os alunos do primeiro ano do 1º ciclo elaboraram nas suas atividades de reescrita, no próximo capítulo.

Nos desafios propostos em sala de aula, recorreremos a uma variedade de signos, desde o som, ao signo visual (símbolos) até à linguagem escrita. Partimos de tradições orais pertinentes para os alunos, pois fazem parte da seu património e, de certa forma, contribuem para a sua integração, posicionando-os na História num

sentido mais lato e dando continuidade a um código partilhado com os seus antepassados.

Como observou Eugénio de Andrade:

“ (...) a simples matéria sonora- rimas, aliterações, reiteraões, estribilhos, consonâncias- é fonte de sedução e razão de encantamento desde que o homem se demorou, pela primeira vez, a escutar o vento entre os ramos. Ao escrever estes versos procurei abrir os ouvidos da alma às vozes que encheram os dias já distantes da minha infância” (1986)

A literatura oral estreita a ligação entre o mundo infantil e o mundo adulto. A criança tem a possibilidade de entrar num universo de signos, onde se sente estimulada a representar a realidade adulta, fruindo esteticamente de jogos lúdicos e de conhecimento e de narrativas simples ritmadas. O adulto, pelo acúmulo da experiência vivida, já faz usos sociais da língua a outros níveis, surgindo por vezes um problema de intertradutibilidade entre ambos. Na expressão de Andrade, podemos notar uma predominância da oralidade na infância, como se o crescimento ou a descoberta do mundo fosse comandada por uma voz que se vai tornando cada vez mais ténue à medida que se entra no mundo adulto.

Torna-se imperativo, nesta altura, incluirmos alguns contributos ao nível da psicologia sobre a linguagem infantojuvenil que nos permitam uma interpretação mais abrangente do trabalho que apresentamos. Um nome de referência nesta área é Jean Piaget (1896-1980) por, nos seus estudos, aliar a psicologia à pedagogia. Este autor, psicólogo e filósofo suíço, dedica grande parte da sua carreira à interação com crianças, observando e estudando o seu processo de raciocínio na construção do mundo. À medida que vai crescendo, a criança ajusta-se ao meio circundante, adquirindo novas capacidades que lhe permitem “evoluir”. Piaget utiliza a noção de “estádios de desenvolvimento” como instrumento de análise na explicação das características que compõem cada um. O construtivista apresenta quatro estádios de desenvolvimento, o sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e, por último, o estádio das operações formais (dos 11/12 anos aos 15/16). Os níveis de desenvolvimento em cada estádio designam-se por subestádios. Uma vez que não é nosso propósito incluir uma densa análise psicológica, focamo-nos apenas nos dois estádios que envolvem os grupos-alvo de alunos que intervêm no trabalho de campo, e destacamos as suas principais características de forma a melhor compreendermos os trabalhos de reescrita obtidos junto das alunos. Adicionamos

contributos que nos permitam alargar a nossa análise de conteúdo, percecionando o(s) modo(s) de linguagem do interlocutor mais jovem no processo de receção e cocriação de textos.

Por conseguinte, um dos grupos de crianças alvo da nossa investigação situa-se, segundo Piaget, no final estágio pré-operatório e o início do estágio das operações concretas- são alunos do primeiro ano do primeiro ciclo cujas idades se encontram entre os seis/sete anos. Piaget divide este estágio em dois subestádios, um que revela um tipo de pensamento mais intuitivo (a partir dos 4 anos) e outro que indica um tipo de pensamento pré-concetual, onde predomina o pensamento mágico, o “fantástico” do universo de Rodari. Nesta fase, as crianças agem muito por intuição, apesar de utilizarem o pensamento ainda não realizam operações. Assim, estas conseguem elaborar representações do real recorrendo a diferentes significantes. Os desenhos retratam o seu entendimento do mundo, constituem representações e não reproduções da realidade. Há uma maior abertura do signo que funciona como uma espécie de linguagem. O desenho significa, nesta altura, a fase mais criativa e diversificada da criança. A linguagem desenvolve-se bastante, não está só confinada à linguagem verbal, mas também ao jogo simbólico, o brincar ao “faz-de-conta”, onde predomina a assimilação. Relativamente ao modo de procedimento na receção de textos, e ainda numa perspectiva construtivista piagetiana, se a criança conseguir representar o que lê ou ouve, então compreenderá a narrativa. Na elaboração dessa representação, ela infere e intui constantemente sobre as personagens e os seus destinos. O pensamento existe porque há imagem. Na organização do mundo, a criança elabora descrições pouco lógicas, a sua linguagem ainda é muito egocêntrica. Inicia-se o pensamento simbólico, e, no fim deste estágio, a criança já partilha socialmente as suas aprendizagens.

O outro grupo de alunos, enquadra-se numa fase final do estágio das operações concretas e início no das operações formais; estes podem manifestar características tanto de um estágio como do outro, as suas idades situam-se entre os dez/onze anos e frequentam o quinto ano do segundo ciclo do ensino básico.

Segundo Piaget, é no estágio das operações concretas, quando a criança inicia a sua escolaridade, que o pensamento se torna cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. Ela sente necessidade de contactar com a realidade, apesar de já ser capaz de realizar operações, partindo assim do particular para o geral, num tipo de pensamento descritivo/ intuitivo. Deixa de confundir o

real com o imaginário, num estágio onde ocorre uma reorganização efetiva do pensamento. Comparativamente, no próximo estágio de desenvolvimento, o das “operações formais”, o adolescente elabora representações abstratas sem recorrer à realidade. Regista-se um egocentrismo cognitivo no desenvolvimento da sua própria identidade, onde se observam notórias diferenças nas características do pensamento.

A passagem ao estágio seguinte processa-se pela observação do anterior, na figura de uma criança mais velha ou de um adulto. “Copiam-se” modos de resolver problemas na tentativa de reduzir o hiato que a criança sente entre ela e as regras dos outros. É neste processo de imitação que a criatividade se torna muito importante, quer na construção de soluções, quer na procura de significados, aprendendo a lidar com a vida. Passar cada fase do desenvolvimento com sucesso depende de ter vivido plenamente o estágio anterior.

Será este o quadro de referências psicológicas que orientará as descrições que comporemos durante a análise de conteúdo sobre as várias representações dos alunos, no terceiro capítulo desta dissertação.

O interlocutor e a criatividade: modos de representação

É nossa finalidade, através de atividades lúdico-pedagógicas, perceber como podem as crianças manifestar a sua criatividade no processo de cocriação de um texto que viram em imagens/símbolos ou ouvirem. Servimo-nos das palavras de Manuel Gusmão para reforçar a descrição do nosso propósito:

“Nós não inventamos a língua que falamos, podemos reinventá-la um pouco, mexer-lhe um pouco, podemos desfigurá-la um pouco ao nível da sintaxe, do ritmo, etc, mas todos nós trabalhamos sempre com palavras de outros (...) é a partir das palavras dos outros que a nossa individualização se torna possível (...) a singularidade de cada um de nós (...) passa também pela possibilidade com que nos enunciamos a partir do modo como usamos ou abrimos um caminho através das palavras dos outros (...) Há autores na minha poesia. De facto, uma das coisas que busco é uma espécie de diálogo, de palimpsesto em que jogo com palavras, imagens, ritmos de outros. Não para exhibir uma cultura- ou o que seria o meu capital cultural e simbólico- mas porque, justamente, são essas palavras de outros que me permitem forçar um pouco o movimento da minha diferença”¹⁸

As crianças são exploradoras e por isso tornam-se criativas quando jogam com as palavras, imagens e sons que, segundo Manuel Gusmão “pertencem” aos outros. E é na eleição, na escolha individual desses signos, que elas vão construindo a sua própria identidade, através de um jogo criativo, manifestado na seleção das suas infinitas combinações.

Ainda de acordo com os estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil, e destacando neles as faixas etárias alvo do nosso objeto de estudo, este psicólogo, observa no que à linguagem concerne, que as crianças por volta dos sete-oito anos concebem os nomes como parte integrante do objeto. Em contrapartida, as crianças por volta dos dez, onze anos já imaginam o nome como um signo. Piaget conclui desta forma que não se verifica uma consciencialização da linguagem

¹⁸ Manuel Gusmão citado por Ana Sofia Laranjinha, José Carlos Ribeiro Miranda no ensaio “Modelo: Actas do V Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Hispânica de Literatura Medieval” Secção Portuguesa in *Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (2005): books.google.com/books?isbn=9728932057 (consultado a 20 de Janeiro de 2011)

enquanto sistema de representação arbitrário logo no início do processo de desenvolvimento da criança.

À semelhança deste estudioso, também Lev Vygotsky se dedica ao estudo sobre as relações que a criança estabelece entre a linguagem e os vários objetos. Sublinha, por exemplo, a ideia de que a criança não separa o nome do objeto, e não aceita que possa existir uma troca de nomes entre eles. Essa troca obrigaria a alterações nas características dos objetos (não posso chamar “limonada” ao “cão”, porque o cão ladra e a limonada é ácida). Uma vez que a criança oferece esta resistência à arbitrariedade, torna-se bilingue, aumentando o seu grau de consciência metalinguística, e conseqüentemente a sua criatividade, descobrindo mais cedo a relação entre as formas linguísticas e os seus significados. Contudo, saliente-se que esta “versatilidade linguística”, manifestada pela criança, revela que os conceitos que associa a determinados termos não coincidam, muitas vezes, com os conceitos utilizados pelos adultos. Só quando a criança inicia a fase de aprendizagem de leitura e escrita é que a maior parte dos termos metalinguísticos tendem a fixar-se e a aproximarem a sua utilização à dos adultos. Com o exercício quotidiano da escrita, até como elemento privilegiado de comunicação na escola, local onde a criança passa grande parte do seu processo de crescimento, o signo linguístico adquire uma maior materialidade, chama maior atenção sobre si e, para além da capacidade de representação, de referir o mundo extralinguístico, o signo tem a oportunidade de se referir enquanto unidade linguística. Com a entrada na escola, a criança é capaz de distinguir a gravura do texto escrito no parâmetro da compreensão. Já no domínio da produção, e na idade pré-escolar, a criança consegue diferenciar entre a sua escrita-desenho, que pretende representar a forma do objeto e a:

“grafia-forma-qualquer, que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo a capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto” (Ferreiro, 1987: 104)

Elegemos as palavras de João dos Santos, mais uma vez, para ilustrar esta temática. “ Não há seres humanos inteligentes sem que um mínimo de simbolismo e fantasia tenha aflorado o espírito da criança (...) a didáctica básica é a narrativa ou o conto, oral ou escrita, ouvida, participado, reproduzido” (1983: 154) Apesar da constante negação, por parte de uma cultura académica, de que o Homem já não é

“primitivo”, torna-se claro, do ponto de vista de João dos Santos, que todo o seu percurso na História assenta no que aprendeu no decurso da evolução infantil. O mundo inteligível tem origem no mundo sensível: as emoções foram transformadas em gestos e estes em instrumentos e, ao mesmo tempo, na palavra, que o Homem descobriu ser autónoma dos outros utensílios. O sonho marca o início do processo de aprendizagem do ser humano, indiciando a sua capacidade de reflexão sobre o mundo circundante, levantando questões que proporcionam um clima favorável à evolução deste processo de aprendizagem.

A escrita apresenta ainda a característica da linearidade, em contraste com o desenho. A criança toma consciência, aos poucos, desta particularidade da grafia. Alves Martins e Quintas Mendes, na sua obra *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita* baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da língua escrita*, delineiam três etapas significativas na evolução das concetualizações das crianças acerca do processo de escrita: na primeira, a escrita constitui uma atividade grafo-percetiva; na segunda fase, assume-se como uma atividade representativa, ligada ao referente e, na última, a escrita é efetuada de acordo com os critérios linguísticos, que muitas vezes colidem com os critérios anteriores. Estes autores sublinham ainda que, nas suas investigações, foi difícil diagnosticar, com precisão, um nível evolutivo nas crianças pelo tipo de material utilizado e conseqüente conflito cognitivo por elas manifestado.

Para que o nosso objeto de análise se tornasse o mais exato possível, elaborámos, previamente, um quadro de indicadores que permitisse analisar com alguma acuidade os vários trabalhos de reescrita/representação dos dois grupos de alunos. Deste modo, procurámos traçar uma lista de possíveis pontos de interseção entre a estrutura narrativa e a composição do desenho, que facilitasse a análise dos trabalhos sob o conceito de criatividade, enfatizando o papel ativo da criança/jovem como coautor da sua “versão de mundos”¹⁹.

¹⁹ Expressão criada por Nelson Goodman para designar que as nossas construções ou interpretações sobre o mundo e esse mesmo mundo são a mesma coisa, contudo quando usadas separadamente, estas noções originam diferentes *versões*.

Baseámo-nos em alguns dos itens de avaliação da criatividade que figuram no teste TCT-DP (Test for Creative Thinking- Drawing Production) de Klaus Urban e Hans Jellen e nas premissas de *Seis propostas para o próximo milénio* de Italo Calvino que originaram a seguinte grelha de classificação:

INDICADORES	1	2	3
Reúne todos os elementos da narrativa			
Reúne só as personagens principais da narrativa			
Apresenta novos elementos / Personagens e espaço			
Expressividade do desenho (cor, textura) / Estimula a percepção com uso à adjetivação			
Adiciona pormenores/ Detalhes do imaginário			
Refere símbolos da sua cultura visual (património oral e cultural)			
Sugere diferentes significados outras leituras (modernidade)			
legenda 1: Apresenta na totalidade (90 a 100%) legenda 2: Apresenta a maioria (50 a 90%) legenda 3: Apresenta de forma reduzida (< 50%)			

Figura 1

Estas categorias surgiram da necessidade de objetivar, sistematizar e quantificar a descrição do estudo efetuado, contudo a nossa análise revestir-se-á, no final, de um carácter mais qualitativo. Para tal, conjugámos características comuns ao desenho e à estrutura da narrativa, de forma a uniformizar critérios, numa análise de conteúdo que se pretendeu aberta e puramente exploratória nos seus resultados, apesar da pré-categorização.

As dimensões aplicadas no referido teste de avaliação da criatividade de Urban and Jellen “ TCT-DP” parecem-nos adequadas ao nosso conteúdo, não só porque avaliam aspetos cognitivos e de personalidade nos desenhos, mas também porque alguns destes domínios se cruzam com as “propostas” descritas por Italo

Calvino. Do teste, retirámos os indicadores “Continuações”; “ Completações”; “Novos elementos”; “Ligações que contribuem para um tema”; “Humor, emocionalidade e poder expressivo do desenho” por servirem tanto o propósito do desenho como o da narrativa. A fim de obtermos resultados idênticos, tanto na análise do desenho como da narrativa, e uma vez que as dimensões por nós selecionadas são especificamente vocacionadas para a ilustração, cruzámo-las com as dimensões sugeridas por Calvino para a análise das narrativas: “leveza”; “rapidez”; “exatidão”, “visibilidade”, e a “multiplicidade”²⁰ originando a grelha de registos apresentada acima, na figura 1.

Com efeito, Italo Calvino defende a continuidade temporal de alguns valores literários na obra *Seis Propostas para o próximo Milénio*. A primeira conferência apresenta a “Leveza”, característica que um texto deve proporcionar ao interlocutor como estímulo à sua perceção. Elementos linguísticos, como as metáforas, contribuem para a permeabilidade do texto, tornando-o leve e volátil. A “Rapidez” constitui a segunda conferência e assenta na análise da relação entre a velocidade física e a velocidade mental com que o interlocutor interpreta a história. Ele, interlocutor, deve ser privado de certos pormenores a favor do ritmo do desenvolvimento da narrativa. Calvino descreve a “Rapidez” como o nó de uma rede de correlações invisíveis que permite a continuidade da narrativa. A terceira conferência expõe a “Exatidão” como a qualidade de ser capaz de precisar a linguagem de forma a possibilitar a tradução de detalhes do imaginário, deixando transparecer o conteúdo das coisas. Relacionada com a imaginação, Calvino dá a conhecer o quarto valor, a “Visibilidade”, que expressa a capacidade de produzir imagens, uma vez que segundo este autor, no processo criativo, a imagem antecede o texto. Relacionar o mundo real com o mundo ilusório e o simbólico cultural, na ultimação de uma interiorização de uma vivência sensível. Fundamentalmente, a “Visibilidade” pretende descrever o ciclo da perceção: abstração-condensação-interiorização, propondo o recurso a estratégias visuais de um cérebro formatado numa sociedade cada vez mais audiovisual. O escritor/ autor deverá organizar os diversos significados para agilizar as várias leituras possíveis. Reiteram-se aqui as teses de Umberto Eco e de Wolfgang Iser sobre a abertura da obra e os espaços que são deixados incompletos intencionalmente pelo autor para fruição/ interpretação

²⁰ A última conferência “Consistência” não chegou a realizar-se por morte do autor.

do interlocutor, embora Calvino se centre na figura do autor, atribuindo-lhe um papel de destaque na condução do ato comunicativo. O tema da última conferência é a “ Multiplicidade” e sugere a observação do texto numa perspetiva multidisciplinar, em que várias vozes coexistam reconfigurando o mundo em múltiplas versões, como as cinematográficas, fotográfica ou literária.

Adicionamos às teses de Calvino, as premissas construtivistas e pluralistas de Nelson Goodman que estão, igualmente, na infraestrutura das nossas tentativas de balizar o quadro de categorias na grelha de observação. Para este autor, o mundo é construído a partir de sistemas de símbolos que são “versões-de-mundos”, criamos mundos alternativos e paralelos quando fazemos versões dele. O mundo não é um dado exterior, autónomo das perceções, interpretações, construções, descrições que o pretendem apreender. Segundo Goodman “Não estamos a falar em termos de múltiplas alternativas possíveis a um mundo real mas de múltiplos mundos reais” (1995:38). Enunciados diferentes e contraditórios podem ser verdadeiros nos seus respetivos quadros de referências. Coexistem e não se sobrepõem. A realidade restringe-se a uma determinação simbólica que (re) organiza os seus referentes atribuindo-lhes significados no seu âmago sistémico. De acordo com o autor, o mundo é feito por nós, o nosso mundo de mundos consiste num esquema (conjunto de símbolos) aplicado a um campo de referência (conjunto de referentes):

“A composição do sistema determina que elementos fazem parte do campo de referência. As suas estruturas sintática e semântica determinam, respetivamente, a natureza dos símbolos e dos referentes, as relações entre eles e a forma como podem ser identificados (...) As palavras e as imagens funcionam mais frequentemente como símbolos do que as cadeiras e as pedras que funcionam mais frequentemente como referentes”

(Goodman, 1995:11)

Foi uma proposta de desdobramento de imagens alusivas à simbologia da tradição popular alenquerense “Cantar os Reis”, e de palavras-chave incluídas nas lendas do mesmo concelho, que impulsionou os trabalhos de reescrita dos alunos na construção das suas “versões-de-mundos”. Na esteira dos postulados de Goodman, a questão residirá no facto de conseguirmos estabelecer uma “tradução”, uma correspondência entre a narrativa criada pelo aluno e a representação pictórica sobre o mesmo referente: e no fim o que se tornará mais válido? As versões dos alunos ou a nossa observação sobre as versões dos alunos?E no desenlace

disporemos de um mundo desdobrado em vários ou só um leque destes vários em coexistência?

Deparamo-nos frequentemente com a questão sobre quem imita quem. Será a realidade produto da ficção ou a ficção produto da realidade? A arte imita a vida ou a vida imita a arte? Pablo Picasso oferece-nos uma reflexão:

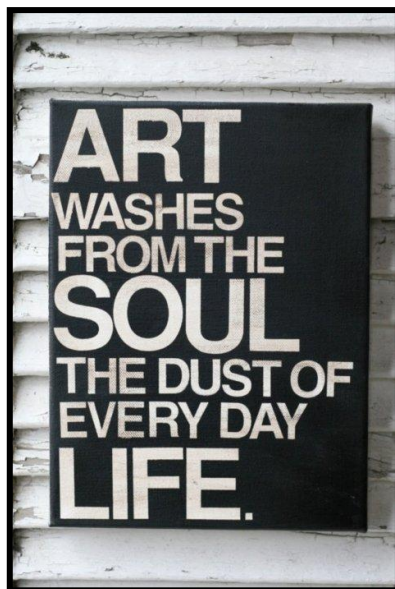


Figura 2

As palavras arte, alma e vida foram postas em destaque de maneira que saltem à vista os pilares fundamentais do texto. As zonas onde foi dividida revelam a abertura da frase, quase à semelhança de um quadro seu de estética cubista, permitindo ao interlocutor várias leituras possíveis, tecidas a partir não só da “imagem” que o objeto lhe oferece, mas também a partir do conhecimento que reúne acerca desse mesmo objeto. Nunca saberemos o que é que Picasso queria dizer com o que dizia. “Se a arte lava a alma da poeira da vida quotidiana, significa que arte e vida quotidiana se tornam incompatíveis. Se a arte tem esse axioma como objetivo, então somos confrontados com um paradoxo: como pode a arte libertar a vida de poeiras (imprecisões, imperfeições, defeitos) se a arte tem como base essa mesma vida? Se a arte é a representação da vida (física, psicológica, com todos os aspetos que as várias correntes e escolas nos permitem fruir) não acabará ela, tal como aconteceu no conto "The Oval Portrait" de Poe, destruir a própria vida e

substituir-se a ela? E nós o que seríamos? Eternos fruidores de obras de arte e nada mais?”²¹

Na nossa perspectiva, há ainda uma palavra, que não tendo sido destacada assume um caráter polissémico. A palavra “dust” que traduzimos como “poeira”, mas que também corresponderá a “cinzas”, levanta várias possibilidades de leitura. Podemos considerar a arte como responsável por atribuir vida à vida, podemos ainda considerar “Arte”; “Alma” e “Vida” numa relação de sinonímia pela evidente equidade gráfica em que se encontram, e intrinsecamente, numa relação de “dependência” semântica.

A tese de Goodman reveste-se, na nossa opinião, de alguma rigidez e ambigüidade, contudo contribui como um estímulo ao diálogo (pertinente) entre as projeções e percepções individuais sobre o coletivo, na construção da própria individualidade. O mundo é visto por nós, mas existe por si. É a partir de um mundo real que nós formamos vários imaginários. Conjeturemos um cenário de esplanada onde algumas pessoas tomam café. Cada observador salientará dali, de acordo com o seu esquema, a sua versão daquela situação: obteremos uma versão sociológica, uma versão económica, uma versão demográfica, uma versão poética, entre outras. A soma das partes forma o todo. Se estabelecermos uma analogia com as palavras anteriormente referidas de Manuel Gusmão, reforçamos a ideia de que não inventamos o mundo em que vivemos, podemos, sim, reinventá-lo um pouco, podemos transformá-lo um pouco...mas todos nós vivemos com e das concepções dos outros sobre o mundo, “somos as palavras dos outros”. E é na junção das percepções individuais com as coletivas que formamos a nossa identidade, o nosso “todo”. Fazer é refazer. A personalidade constrói-se no ato da reescrita. Tornamo-nos o que somos na interação com o outro, naquilo que, dialogando, dizemos sobre nós mesmos e sobre o outro.

Nelson Goodman descreve ainda formas de como podemos nós “reinventar, mexer, desfigurar” o mundo para na criação de outros: através da “Composição e decomposição”; “Enfatização”; “Ordenação”; “Supressão e completação” e, por fim, através da “Deformação”. Estes parâmetros atravessam também, *grosso modo*, o nosso trabalho de análise descritiva dos trabalhos recolhidos junto dos alunos,

²¹ Depoimento oral de João Luís Nabo

uma vez que apresentam caminhos idênticos e cruzam-se com as propostas de Calvino e as dimensões traçadas por Urban e Jellen.

Goodman pretende, com efeito, nivelar, na sua teoria, a importância dos contributos das artes com a importância da ciência na construção destas versões. Os mundos construídos a partir da subjetividade, da imaginação, da conotação, da percepção, da representação pictórica não se tornam “menores” em favor de umas “magnânimas” versões objetivas, racionais, denotativas, concetuais do mesmo mundo. Acrescenta ainda:

“ Considerem-se, primeiro, versões que são visões, representações pictóricas mais do que descrições. Do ponto de vista sintático, os quadros diferem radicalmente das palavras- os quadros não são compostos de elementos dum alfabeto, não são identificáveis independentemente de uma variedade de caligrafias e tipos de caracteres, não se combinam com outros quadros ou com outras palavras para formar frases”. (1995:153)

Sustentados nas experiências de Jorge de Sena, que cruzou a engenharia com a literatura, observando obras e redigindo textos, refutamos esta ideia. Justificamos, desde já, remetendo para a grelha na figura 1, como exemplo de que é possível ligar diferentes dimensões, num instrumento de trabalho que espelha um diálogo, no sentido etimológico, entre as diferentes formas de expressão artística, particularmente a literatura, na sua vertente oral, e o desenho, entre a imagem e a palavra escrita.

Mário Avelar também posicionou “O escritor no ateliê do artista”, num interessante trabalho de investigação, estabelecendo uma dialética entre o quadro e o texto escrito, perseguindo as palavras nas imagens e as imagens nas palavras. Num plano lúdico, os quadros podem combinar-se com outros, e formarem narrativas e ainda com outras palavras para formar outros “mundos”. Os quadros não são compostos de elementos do alfabeto que combina a escrita, mas combinam-se no seu próprio alfabeto, por exemplo, os que se enquadram num determinado movimento adotam especificidades comuns que os associam ao seu autor, fixando uma linguagem própria. Uma escultura traduz um texto num suporte de pedra ou madeira, ou outro qualquer material. Uma imagem pode ser um signo. No exercício inverso, se sentarmos o pintor/ artista na mesa do escritor, os símbolos da escrita alinhados no papel poder-se-ão tornar rebeldes e assumirem outros regimes de representação. O texto é matéria palpitante, provoca emoções fortes ao nível da percepção na medida em que se orienta para o desconhecido.

Goodman assevera ainda “ Podemos ter palavras sem um mundo mas nenhum mundo sem palavras ou outros símbolos” (1995:43), concluindo que “Predicados, imagens, outras etiquetas, esquemas sobrevivem com falta de aplicação, mas o conteúdo desaparece sem forma” (1995:43).

Na ótica do autor, dispormos de palavras sem mundo significaria termos formas sem conteúdo? Servir-nos-íamos de significantes sem significado? E os referentes, onde repousariam? Na memória...em fragmentos? Constituiríamos, com certeza, um mundo de palavras, mas como diz o autor, têm que ter aplicabilidade, uma percepção sem concetualização torna-se inoperativa, não há partilha, configuraríamos mundos mudos e isolados, sem a partilha essencial às características da linguagem. Na nossa perspetiva, é possível construir mundos a partir de um mundo de palavras e um mundo de palavras a partir de outros mundos. O difícil será objetivar, balizar essa construção assente em percepções e fantasias.

Avaliar a criatividade é quase paradoxal, será sempre redutor e limitado qualquer método experimental que se queira aplicar a uma matéria imensa, afiguram-se sempre muitos lados que escapam a uma objetividade.

CAPÍTULO III

«MUNDOS ABERTOS»

O título deste capítulo sugere a indicação de alguns caminhos, no mapa da criatividade, neste terceiro momento da dissertação, que possam contribuir para a abertura de novas versões do mundo, não procura respostas, mas sim acrescenta (mais) algumas estratégias ao “modos de fazer mundos”.

“ E dar-nos-emos conta de que a distinção entre referencial e emotivo nos obriga, pouco a pouco, a aceitar uma outra divisão, a divisão entre função denotativa e função conotativa do signo linguístico. Ver-se-á como a mensagem referencial pode ser entendida como uma mensagem com função denotativa, enquanto as estimulações emotivas que a mensagem provoca no recetor (e que podem por vezes ser puras e simples respostas pragmáticas), na mensagem estética apresentam-se como um sistema de conotações direto e controlado pela própria estrutura da mensagem” (Eco; 1989:102)

Algumas experiências criativas em sala de aula/estímulos à criatividade

Propostas de pequenas narrativas a partir da simbologia “ Cantar os Reis”

Apoiados nas teorias descritas nos capítulos anteriores, procedemos nesta parte da dissertação à descrição do trabalho de campo efetuado, que decorreu em duas escolas e em duas salas de aula distintas, uma do primeiro ano do ensino básico, dirigido a alunos de seis/sete anos e a outra com alunos de quinto ano, situados na faixa etária dos dez/onze anos, ambas incluídas no mesmo agrupamento- Agrupamento de Escolas Damião de Goes- em Alenquer.



Este trabalho de “oficina de reescrita” decorre em duas fases e adota diferentes metodologias. Desta feita, em janeiro de 2011, a investigadora contacta, na escola nº1 de Alenquer, a professora do primeiro ciclo, a fim de lhe apresentar a sua proposta de trabalho. A finalidade é explicitada e a docente aceita, prontamente, a implementação da atividade na sua sala. A investigadora facultou-lhe ainda todo o

material necessário à sua execução: a compilação de textos que compõem parte da literatura oral de Alenquer (*corpus*), folhas brancas, material de desenho e fotocópias com toda a simbologia da atividade “Cantar os Reis”.

Para um melhor entendimento sobre esta atividade tornar-se-á indispensável conhecer esta tradição popular alenquerense. Baseámo-nos na obra de António Melo, António Guapo e José Martins *O concelho de Alenquer 2*, que descreve este acontecimento anual: um grupo de pessoas, inicialmente constituído só por homens, mais recentemente por algumas mulheres, caminha noite dentro, sensivelmente, no período entre as vinte e uma horas e as cinco da madrugada, de cinco para seis de janeiro. Também chamada “Velada de Reis”, este grupo de pessoas percorre ruas e quintas, de certas freguesias do concelho, cantando os cânticos típicos desta festividade e desenha nas casas e muros os vários símbolos que compõem esta atividade, utilizando tintas de duas cores: o encarnado que simboliza a vida, a alegria, e o azul que traduz tristeza, e são utilizadas de acordo com o historial da família que mora naquela casa. Nas habitações “em luto”, não se usa o encarnado. Os símbolos tradicionais desta festividade são as estrelas, flores, corações e vasos. Os elementos que constituem o grupo não ensaiam os rituais atempadamente, pois cada um conhece a sua tarefa e ocupa de imediato o seu lugar. Começam a “Velada de Reis” pela residência mais distante, terminando no largo central da sua localidade e ao longo do percurso vão entrando em algumas habitações, que os esperam, e onde cantam, comem e bebem, apreciando os manjares oferecidos pelos anfitriões. Cada símbolo tem um significado e é partilhado por todos. Há símbolos referentes a pessoas, à organização familiar, e a locais e profissões. Por exemplo, numa casa onde habita um casal com um filho solteiro e uma filha “casadoira”, o símbolo correspondente é um vaso, ou um coração, que indica o casal em união, um losango (ouro) no interior que simboliza o rapaz, o filho, ainda na sua companhia e um coração exterior ao vaso, ou coração, referente à filha que já saiu do lar; num talho pinta-se um símbolo alusivo a um animal; numa casa onde alguém faleceu, os símbolos serão pintados a azul, retratando o luto, a mágoa; os recém-casados são representados em dois corações unidos; numa associação de amigos, pinta-se um vaso, ou um coração, com várias flores e as iniciais de quem constitui a sociedade. As flores simbolizam sempre os votos de felicidade. Ao símbolo, acrescentam-se ainda o ano em que é realizada a atividade e, mais recentemente, a sigla “BF” (Boas


Festas), sendo a mais tradicional “BR” (Bons Reis). Podem surgir ainda as siglas “BRM” (Bons Reis Magos), e ainda “BR/VR” (Bons Reis, Viva a República), uma vez que, após a implantação da república, os pintores não queriam ser conotados como monárquicos. O pentagrama também figura na composição destes símbolos, e apesar da sua vasta significação, aqui pretende sublinhar os votos de felicidade da união fecunda entre o feminino e o masculino, numa exaltação à realização e ao casamento.

Pertinentes ainda são os cânticos associados a esta tradição, registando-se assim um comportamento como considerava Ong “ Human beings in primary oral cultures” (1982:9) onde predominam o som e a imagem como formas de linguagem e comunicação que se interiorizaram na memória coletiva e atravessaram gerações, numa dinâmica de transmissão de conhecimentos/ experiências através da oralidade. O homem não pode deixar de ser “primitivo” e estes cânticos, presentes nesta festividade, constituem a forma de comunicação privilegiada entre o grupo e os outros habitantes. Eis exemplos destas canções de “Reis”, em algumas das freguesias do concelho de Alenquer, que figuram abaixo, nos quadros 1 e 2:

Canto de Reis em Olhalvo		Canto de Reis em Penaferme da Mata	
			
<p>Coro Oh Almas que estais deitadas acordai se estais dormindo peçam as benditas almas que eu por elas estou pedindo</p> <p>Apontador: À chegada dos três Reis lá do lado do Oriente</p> <p>Coro Avistamos as estrelas Perguntamos ao Anjo da Guarda se iam para Belém o Anjo da Guarda respondeu perto estava o nosso bem</p> <p>Apontador: Entrai pastorinhos entrai por este portal sagrado</p>	<p>Coro do Oriente vêm três visitar o Deus nascido</p> <p>Apontador: Vamos nós para Belém vamos embarcar no Grilo</p> <p>Coro Vinde ver o Deus menino numas palhinhas deitado</p> <p>Apontador: Era o boi a bafejar era a mula a resmungar</p> <p>Coro Eu a ti amaldiçoei-te p'ra nenhuma coisa teres se alguma coisa tiveres nela não tenhas produto</p>	<p>Apontador: À porta das almas santas Bate Deus a toda a hora À chegada dos três reis Do lado do Oriente</p> <p>Coro Do Oriente vêm três Visitar o Deus nascido Para ir para Belém Vamos embarcar no Grilo</p> <p>Apontador: Avistámos a estrela Chegámos à Cruz de Pedra</p> <p>Coro Os da Pedra perguntaram Se era perto de Belém O Anjo da Guarda respondeu Perto estava o nosso bem</p>	<p>Apontador: Entrai pastorinho entrai Neste portal sagrado</p> <p>Coro Vamos visitar Jesus Qu'está nas palhinhas deitado Era o boi a bafejar Era a mula a resmungar Maldição ter dito à mula Que não tenhas coisa alguma Se alguma coisa tiveres Dela não tenhas futuro</p>

Quadro 1

Canto de Reis em Abrigada




Solo
Escutai ó gente nobre
Escutai e ouvireis
Da banda do Oriente
Já chegaram os três reis
Partiram os três Reis Magos
Da banda do Oriente
Visitar o Deus Menino
Filho de Deus omnipotente
Guiados por uma estrela
Três reis partiram por uma aposta
Embarcaram numa nau
Sem perder tempo nem hora
Isto com quem Deus nos navega
Do mar o vento lhe assopra
Gageiro que sobe a gávia

Lá lhes responde da proa
Já se avista Belém
Já se vê Judeia toda
Quando chegaram ao palácio
Onde estava o nosso rei
O nosso rei por ser tão bom
Foi o próprio que nos disse
Que fossem sempre andando
Que o nosso caminho seguisse
A cabana era pequena
Não cabiam lá os três
P'ra adorar o Deus Menino
Entraram um de cada vez
Logo lá lhes ofereceram
Oiro, incenso e mirra
Incenso como o divino

E mirra como a mortal
Entraí, entraí ó pastorinha
Por este altar, portal sagrado
Vinde adorar o Deus Menino
Numas palhinhas deitado
Pastorinha do deserto
Vamos todos a Belém
P'ra beijar o Deus Menino
Sobre os braços da Virgem Mãe

Nota — O coro repete sempre o solo de dois em dois versos.

Canto de Reis em Ota



Solo
Guiados por uma estrela
Três reis partem por uma aposta
Visitar o Deus nascido
Que nos céus a terra adora
Embarcaram numa nau
Sem perder tempo nem hora
Porém quando Deus navega
Gageiro que sobe a gávia
Lá responde Deus da proa
Já se avista Belém
Já se vê a cidade toda
Já o rei se veste de gala
E a sua gente toda
Lá chegaram ao palácio
Onde estava o nosso rei
Logo lá lhe perguntaram
Se era perto de Belém
Mas o Rei que não era bom
Isto foi o que lhe disse

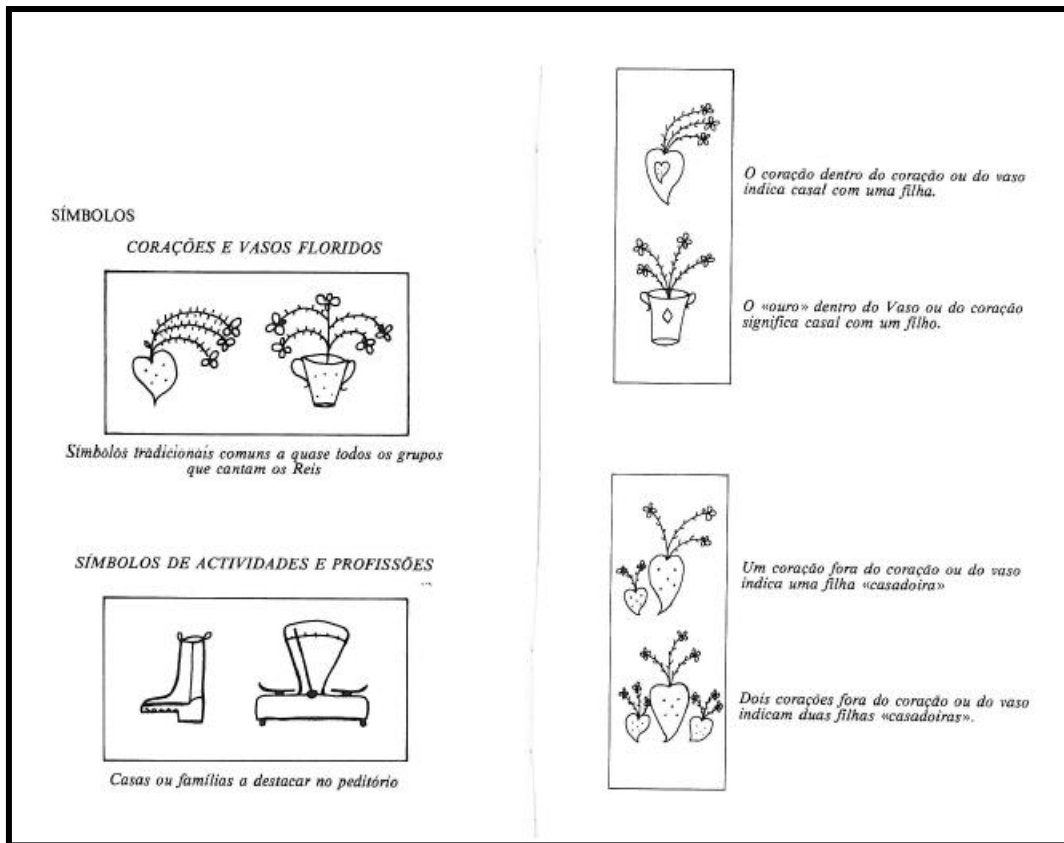
Que fosse sempre andando
O seu caminho seguissem
Os reis como eram santos
O seu caminho seguiram
Ao chegarem a Belém
De admirados saíem fora
Pondo o joelho em terra
Ao Menino que Deus adora
Dando graças ao Menino
Mil louvores à Senhora
Logo ali lhe ofereceram
Ouro incenso e mirra
O ouro como divino
A mirra como mortal
Boas novas lhe vimos dar
A vinda dos santos reis
Se há alguma coisa para nos d
E favor que nos deis

Nota — o Coro repete sempre o solo de dois em dois versos.

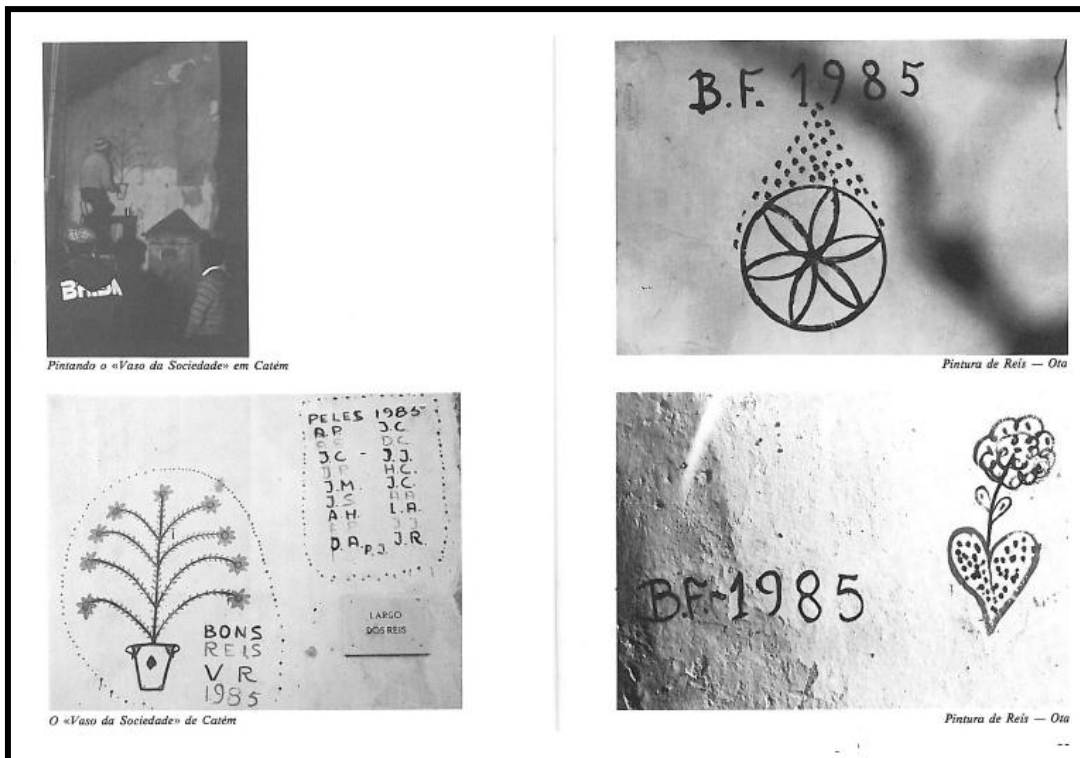
Quadro 2

Recentemente verifica-se uma revitalização desta tradição, e a maior parte desta simbologia é reconhecida pelos alunos, não só porque habitam o concelho, mas também porque faz parte da sua cultura visual e das suas vivências diárias (por exemplo, existe um painel etnográfico de azulejos alusivo ao concelho, à entrada da escola sede do agrupamento, que apresenta alguns destes símbolos, e como todos os dias são visualizados, acabam (in)conscientemente por serem interiorizados pelos alunos). É certo que nem todos conheciam toda a simbologia, identificavam alguns símbolos mas desconheciam o seu significado. Desta forma, a professora do primeiro ano, começou por lhes descrever a tradição, bem como o significado da sua simbologia.

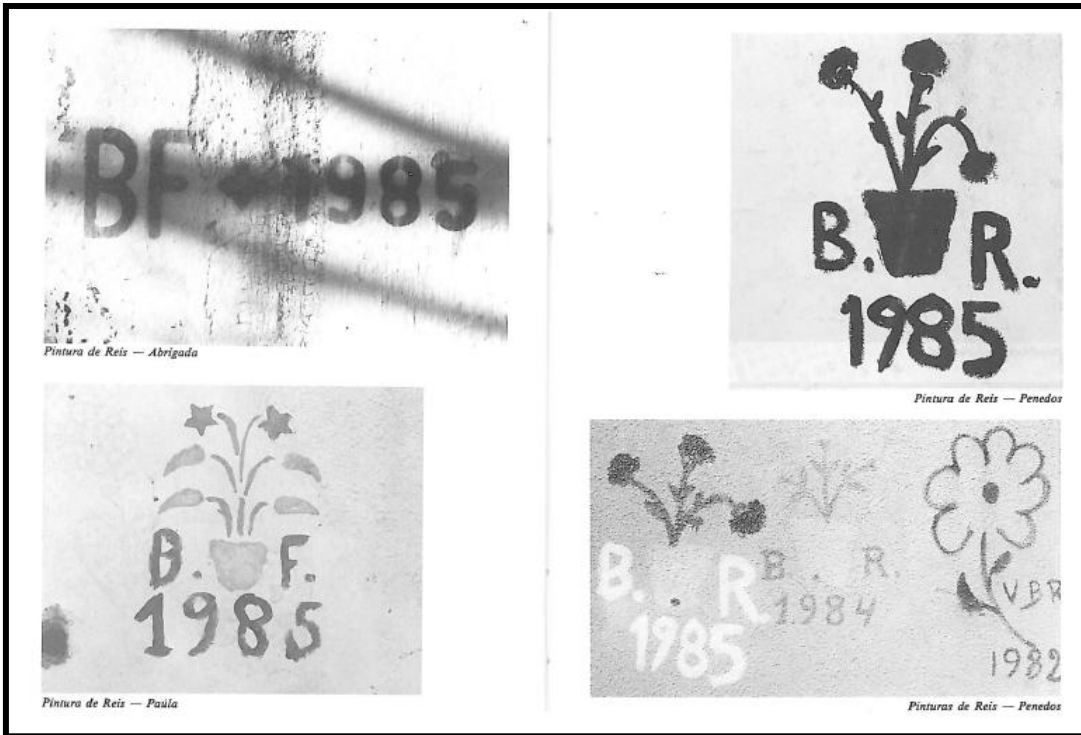
Damos a conhecer alguns destes símbolos (Quadros 3 a 7), retirados da já referida obra de Melo, Guapo e Martins (1991: 42-43;54-62) que difundem esta tradição em várias terras do concelho:



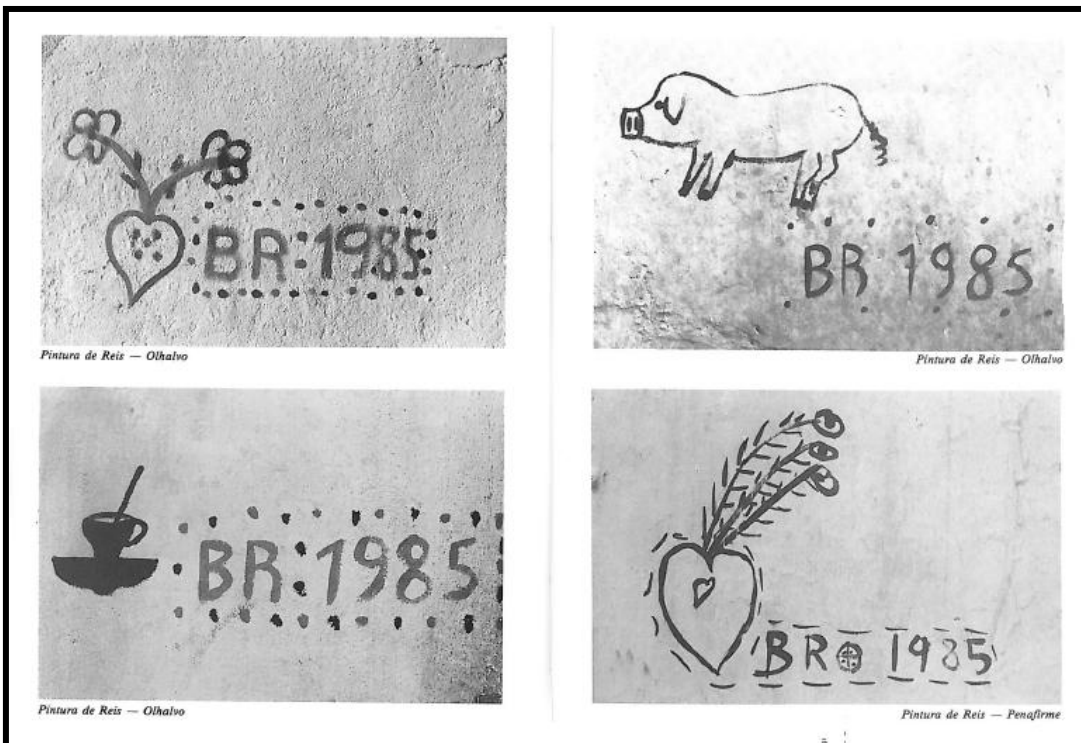
Quadro 3



Quadro 4



Quadro 5



Quadro 6



Quadro 7

A proposta de trabalho, neste primeiro ano do ensino básico, consiste em elaborar pequenas seqüências de símbolos/ imagens, através da técnica do corte e da colagem, construindo pequenas narrativas. Os vasos ou os corações representam as personagens, e os outros símbolos, os locais e as profissões onde essas personagens se movimentam. As iniciais podem, na imaginação dos alunos, assumir os nomes das personagens e as datas o tempo da ação. O encarnado é utilizado aquando de um acontecimento feliz na história e o azul num evento triste. Os alunos podem ainda alterar os símbolos, utilizando a tesoura, por exemplo, datas, siglas, criando outras, “aumentar” ou “reduzir” os filhos do casal, ou, eles próprios, depois de terem colado os símbolos na folha, acrescentam, desenhando, o que desejam, de acordo com a história que vão criando. É-lhes proporcionado espaço para a imaginação e para a “livre cocriação”. Os significados de alguns dos símbolos são deixados “em aberto”, por exemplo, o “porco” pode representar um talho, mas também pode representar uma pecuária, ou um criador de gado, pode assumir ainda o papel de animal doméstico de uma personagem, ou ainda outra situação que os alunos queiram criar como protagonista. Primeiro, os alunos

contactam visualmente com o símbolo, enquanto lhe são fornecidas possíveis significações, através da explicação oral da docente, porque todos deverão partilhar o mesmo código. Em seguida, e depois de “pensar” a sua história, cada criança seleciona, altera, corta, cola e pinta numa folha branca a sua sequência, de forma que corresponda à narrativa que imaginou. Ilustra-a de azul e encarnado, podendo acrescentar outras cores, desde que indique o seu significado. No fim, mostra a sua sequência à turma e narra a sua história oralmente, seguindo as imagens que a constituem.

É dada autonomia à criança, com a preocupação de não mediar demasiado o seu trabalho, na procura das suas “visões-de-mundos”, descritas por Nelson Goodman e na manifestação das suas “formas simples”²² definidas por André Jolles, relativamente à organização da estrutura narrativa. Considerámos ainda, na definição da nossa metodologia, a “fórmula” para a criatividade identificada por Margaret Boden, onde a criança partindo das ideias familiares, como são estes símbolos incluídos na sua cultura visual e etnográfica, adiciona as suas novas ideias, e preenche, de forma criativa, o seu significado, com outros adequados. O método “multipropósito” de Saunders, também nos serviu de inspiração, no desafio ao despertar dos sentidos da criança, sobretudo os da visão e audição, na descoberta da simbologia.

Ao efetuarmos a análise destes trabalhos de reescrita do *corpus*, seguimos um procedimento mais aberto, de carácter unicamente descritivo, não obedecendo ao quadro teórico de categorias que elaborámos, e que anteriormente apresentámos, dadas as características de abertura da atividade. A grelha de análise de conteúdo referida será aplicada nos trabalhos incluídos na próxima seção deste capítulo.

É nosso objeto de estudo, nesta investigação, a comparação de dois grupos de alunos, de dois níveis de escolaridade diferentes, no que diz respeito à criatividade na coautoria de textos retirados da sua literatura oral, e percebermos até que ponto algum dos grupos revelou mais facilidade em se “libertar” da angústia de

²² André Jolles referia sobre o conto oral “entendido como uma forma simples apresenta uma linguagem que permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante” (1976:195)

um espaço vazio, que é a folha branca e porquê, e mesmo se o processo de escolarização lhes diminui a capacidade criativa e como. Tencionamos ainda observar a presença de alguns pressupostos teóricos, como os descritos por Piaget para estas faixas etárias, como representam as suas vivências, como a literatura oral e cultura visual povoam o seu imaginário e, por fim, o modo narrativo como estruturam o seu “eu”.

Wlad Godzich, nos seus estudos sobre a literacia, analisa o papel do contador de histórias e o modo de estruturação interno da narrativa. Segundo este autor, a narratividade “assalta-nos” em cada esquina, basta observarmos à nossa volta e tudo envolve uma história, desde uma caricatura a um vitral, podendo surgir nos mais variados suportes e que, assim sendo, impõe-se um estudo mais isolado da componente narrativa inerente à história. Esta última é constituída por uma série de acontecimentos, mas a história, como é contada na narrativa, implica uma ordem interna de sequência desses mesmos acontecimentos. O “enredo” envolve uma relação de causa-efeito entre eles. Como exemplifica Godzich através de E.M. Forster “the king died, then the queen died” is not a narrative, although “the king died, then the queen died of grief” is” (1994:99). O acontecimento da morte do rei, só por si, não contribui para a construção de uma narrativa, mas ao provocar o efeito “morrer de dor” na rainha já reúne elementos para a criação de uma história. Existem forças discursivas no seio da (des)construção da estrutura narrativa que provocam diferentes sensações no interlocutor. Estas forças também se interseccionam com as premissas que Ítalo Calvino propõe, e que anteriormente referimos, que contribuem para a organização textual.

Desta forma, importa-nos, através das teorias de Godzich, perceber como este modo de organizar os acontecimentos, ou o modo de “fazer sentido”, é usado pelos alunos nestes dois níveis de escolaridade: se se preocupam (in)conscientemente com estas relações de causalidade entre os factos²³ que constituem o “enredo” e em que grau de complexidade de articulação criam a sua narrativa.

Estas teorias de Godzich correlacionam-se com as teses filosóficas de Alasdair MacIntyre, acerca da necessidade de cada pessoa dotar de unidade a

²³ “Fabricação de factos” intitula um importante capítulo de *Modos de fazer mundos* de Goodman.

narrativa da sua vida para lhe atribuir sentido: “And the unity of a virtue in someone’s life is intelligible only as a characteristic of a unitary life, a life that can be conceived and evaluated as a whole” (1984:205). Através da expressão do autor, entendemos a vida humana concebida como mais do que uma sequência de ações e episódios segmentados, nos quais desempenhamos diferentes papéis e onde manifestamos diferentes atitudes. Contra isto, MacIntyre defende um valor inspiracional transversal a todos os contextos da vida, que a unifica, e que origina os conceitos de “identidade” ou “individualidade”.

Para chegar a esta definição de “si próprio”, deve pensar-se no “eu” de modo narrativo, como defende Godzich. A estrutura da narrativa auxilia no entendimento das ações dos outros, na medida em que vivenciamos narrativas nas nossas vidas, traçamos e imaginamos as nossas vidas em termos narrativos, formamos relações de causa-efeito que criam “ a concept of a self whose unity resides in the unity of a narrative which links birth to life to death as a narrative beggining to middle to end.” (1994:205). É pertinente esta trilogia proposta por MacIntyre que estabelece a correspondência entre a estrutura da vida humana e as várias partes da narrativa: o momento do nascimento ligado à introdução; a sequência dos vários acontecimentos da vida ao desenvolvimento e o momento da morte à conclusão. No nosso ponto de vista, o autor, provoca uma separação dos momentos do nascimento e da morte do todo da vida, como se fossem capítulos separados do desenvolvimento, e que defendemos, fazem parte integrante do mesmo; como se no índice do “livro da vida” figurasse apenas o capítulo “desenvolvimento”, onde os momentos de “introdução” e “conclusão” estivessem incluídos como mais dois acontecimentos. Quando visitamos um cemitério, ao atentarmos numa das lápides, podemos graficamente associar o “desenvolvimento” da narrativa da nossa vida ao segmento de reta que separa a data de nascimento da data da morte. Aí observamos o oposto: as datas de nascimento e de morte destacadas, enquanto o desenvolvimento se retrata num simples traço. Contudo, MacIntyre também sugere a existência de vários “princípios” e vários “fins” e acontecimentos que podem ser, simultaneamente, princípio e fim. O autor expõe algumas posições, controversas, acerca da forma como entendemos as nossas vidas. De acordo com a sua teoria, as histórias são vivenciadas antes de serem (re)contadas, indiciando a experiência como pré-requisito ou como valor

inspiracional para a elaboração da narrativa. Refutando esta postura, o autor cita Louis O. Mink

“Stories are not lived but told. Life has no beginnings, middles, or ends; there are meetings, but the start of an affair belongs to the story we tell ourselves later, and there are partings, but final partings only in the story” (MacIntyre, 1984:212)

Mink propõe, assim, uma linha de continuidade sem começo nem fim, onde de vez em quando, paramos e refletimos para entendermos e efetivarmos as partes que constituíram aquele acontecimento, mas sem o termos vivenciado da mesma forma que o imaginamos: sonhamos narrativas nas nossas vidas e para as nossas vidas. Na nossa perspectiva, parece sobressair aqui uma (con) fusão entre realidade e ficção. A realidade é mais desequilibrada que a ficção: os tempos são perversos na realidade das narrativas das nossas vidas, o que as torna imperfeitas. Na ficção todos os elementos são construídos de forma equilibrada e o expectável confirma-se sempre, como se seguissem a mesma regra: situação inicial-intriga-afastamentos-reconciliações. A propósito destas questões, João dos Santos diz-nos, e em jeito de conclusão “ Nascer, viver, morrer, palavras que conduzem a um lote de equívocos, quando as pessoas falam por falar.” (1983:168) Isto acontece porque as pessoas só podem falar da morte dos outros, a única que conhecem.

No âmbito destas reflexões, apresentamos um texto elaborado por um aluno de onze anos, em sala de aula, em consolidação dos conteúdos programáticos “ Autobiografia” e “Biografia”. Foi-lhe pedido que imaginasse que teria a idade de oitenta e dois anos de idade e, no alpendre da sua casa de campo, escreveria a sua história de vida:

“Autobiografia”

Numa noite de fevereiro, nasci em Lisboa, concretizando um desejo antigo dos meus progenitores, o de serem pais. Cresci, saudavelmente como a maioria das crianças. Frequentei a creche, o Jardim de Infância, o 1º, 2º, 3º ciclos, o secundário e a universidade.

Em criança consta-se que fui precoce na fala, interessado em aprender, racional nas opções, amigo da natureza e um pouco desarrumado. À semelhança de outras crianças fizeram parte da minha infância episódios engraçados. Dar por concluída a participação num teatro, no infantário, para abraçar a minha mãe logo que a avistei, quebrar “em série”,

numa noite de Natal, algumas peças decorativas da sala ou correr por toda a sala com gesso do tornozelo à virilha, são apenas situações.

Quando tinha três anos, nasceu a minha irmã e aí tudo ficou mais animado, partilhámos brincadeiras, envolvemo-nos em discussões, mas acima de tudo, sempre fomos grandes amigos e inseparáveis.

O que também chegou cedo à minha vida foi o gosto pelo desporto, a natação, o judo e o basquetebol foram os que me deram mais prazer.

Tornaram-me sócio do Benfica, por isso, cedo determinaram o meu clube, mas não me importei, pois continuo fiel aquele que ainda é o “Maior Clube do Mundo”.

Por volta dos meus cinco anos, os meus pais separaram-se e sem drama segui a minha vida, afinal, eles foram mais felizes assim e eu e a minha irmã poupados a um mau ambiente familiar. Apesar de ser filho de pais separados, ambos estiveram bem presentes em todos os momentos da minha vida.

Da minha infância guardo memórias dos meus avós, dos amigos que fiz, das festas em família, das férias de verão, dos fins-de-semana em Sesimbra, dos passeios e algumas viagens, da ida à missa, das provas de judo, dos jogos de computador, da *Playstation*...mas também dos trabalhos de casa, das horas de estudo, sempre com o apoio da família.

À medida que fui crescendo houve gostos que mantive, como a tendência para fazer desporto, afirmei o meu gosto pelas ciências e segui em frente, lutando para chegar a um curso ligado à medicina humana ou animal.

Apesar de ter sido difícil, consegui realizar esse projeto, e hoje, já com uma idade avançada, olhando para trás, tenho a certeza que fiz a opção certa. Com muito trabalho, esforço e determinação atingi os meus objetivos. Formei-me na área pretendida, casei, tive filhos, viajei e acima de tudo consegui aquilo que os meus pais desejaram para mim: ser feliz.

Mas como a vida não é só feita de coisas boas, também a minha ficou marcada por momentos menos bons, mas esses reservo só para mim. Pois, quando se chega a esta idade, quem não passou por situações difíceis? No entanto, se o balanço for positivo, valeu a pena.”

Luís, 5ºano

Após exposição oral do seu trabalho à turma, o aluno comentou em exercício de autocrítica “ Senti mais facilidade em escrever sobre o que aconteceu até agora. O que ainda não se conhece é mais difícil de expressar...”. Confirmam-se, nestas afirmações, as características típicas deste estágio de desenvolvimento explorado por Piaget: o aluno, embora consiga efetuar representações abstractas, ainda necessita da segurança que o concreto lhe oferece. Não obstante, revela já um certo grau de distanciamento que lhe permite visualizar o conceito de vida como um todo, (re)constituindo vários acontecimentos e estabelecendo uma relação de causalidade entre eles.

Retomemos aqui, o conceito de “identidade” e o modo como ele se pode construir, segundo MacIntyre. Na perspectiva deste filósofo, o sujeito não deverá assumir unicamente o papel de “ator” na sua história de vida, circunscrevendo-se a uma redutora cocriação da sua própria narrativa, mas sim contrariar as sequências de relações “casual” e “causal” entre os vários acontecimentos que compõem a sua vida de forma mais ativa. No fundo, o autor propõe a tônica da criatividade na construção da narrativa de vida humana, expressa no convite que insinua à intervenção mais dinâmica do sujeito na redação do seu texto de vida. A esta matéria, e parafraseando William Shakespeare: a vida é um palco e todos os homens e mulheres meros atores. Mais do que um simples ator, MacIntyre sugere que o ser humano também seja proactivo na criação da sua história, que se torne, simultaneamente, seu encenador. É certo que, e ainda de acordo com as suas palavras, o sujeito entra muitas vezes em “palcos” que não foram projetados por ele e participa em “enredos” que não dependeram dele, à semelhança da narrativa ficcional, onde o protagonista reveza o seu papel com outras personagens, movimentando-se noutros espaços e noutros tempos.

Sumariamente, pretendemos transportar daqui, e para a continuidade do nosso trabalho, a ideia da vida humana concebida como um todo articulado, um todo que faz sentido, que se traduz numa unidade que se assemelha à estrutura da narrativa.

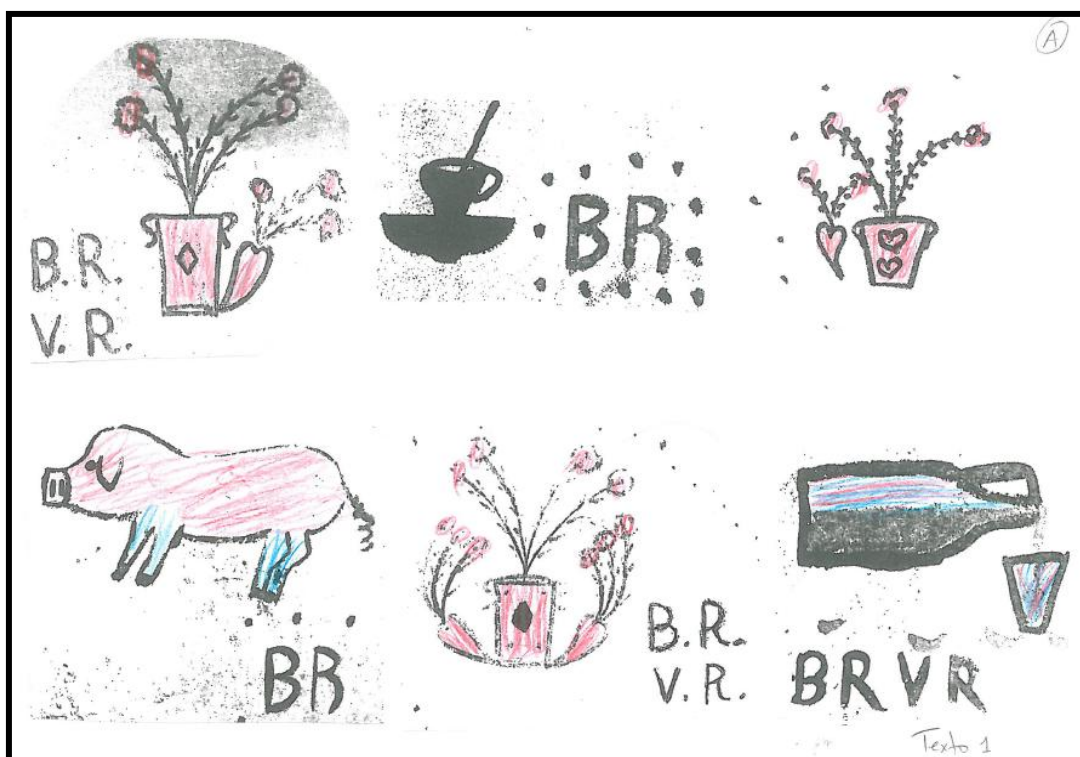
A segunda parte deste trabalho decorre em março do ano de 2011 de acordo com a seguinte metodologia: após recolha dos trabalhos dos alunos do primeiro ano que consistiam na construção das sequências visuais da simbologia “ Cantar os

Reis” organizadas em modo narrativo, a investigadora transportou-os e aplicou-os nas suas aulas de Língua Portuguesa, nas atividades de oficina de escrita, com alunos do quinto ano de escolaridade. Este trabalho articula-se com o anterior, na medida em que, os alunos mais velhos, também a partir de uma visualização e explicação acerca da simbologia, observam as sequências elaboradas pelos alunos mais novos, tentam “lê-las” e, por fim, escrevem-nas de acordo com o que imaginam que elas representam. Os alunos de quinto ano vão tentar “descobrir” a história que aquela sequência “esconde”, apresentada e organizada daquela forma. (“Seria aquela história que o outro aluno tinha presente quando a organizou assim?”) Assevera Sírio Possenti, a propósito desta situação: “não só os enunciados podem se adaptar aos contextos, mas podem também criar contextos” (1993:54)

No final da atividade, comparámos as narrativas que os alunos do primeiro ano imaginaram através da sua sequência dos signos visuais com os textos escritos dos alunos de quinto ano sobre a mesma história, perseguindo as suas marcas de abertura. Selecionámos os trabalhos que revelam traços mais evidentes de criatividade, segundo os vários parâmetros que atrás mencionámos. Vejamos exemplos deste trabalho de comparação entre pequenas narrativas da sua autoria²⁴:

²⁴ Sobre as questões de autoria e originalidade, registamos o importante cap. 8 “ Author” de Donald E. Pease in (1995) *Literary Terms for Critical Use*. No âmbito desta tese, não nos debruçamos sobre o papel do “autor”, mas sobre o do interlocutor como produtor, criador, autor, no sentido mais amplo e vulgar. Citamos o parágrafo que melhor sustenta esta ideia: “ In common usage the term “author” applies to a wide range of activities. It can refer to someone who starts up a game, or invents a machine, or asserts political freedom, or thinks up a formula, or writes a book. Depending on the activity and the application, the term can connote initiative, autonomy, inventiveness, creativity, authority, or originality.”(1995:105)

Textos 1:



“Era uma vez uma família com um filho chamado Bruno e uma filha que tinha já casado. Os vizinhos tinham duas bebês e costumavam ir ao café da filha mais velha. Outra família da mesma rua tinha um talho e trabalhavam lá as suas filhas casadas. O filho trabalhava na adega. O casal é muito bom e o talho do Vítor é bom”.

(versão oral da Ana Carolina, 1ºano)

Versão escrita do Diogo, 5ºano:

“Era uma vez um casal que tinha uma filha casadoira e um filho.

Um dia, foram ao café “Bons Reis” beber chá e lá encontraram outro casal com três filhas, uma casadoira.

De regresso, encontraram o “Bolinha Redonda”, o seu porco...demoraram imenso tempo para o apanhar, atravessaram rios, lagos, pinhais, e até um campo de urtigas cheio de espinhos!

Quando chegaram, encontraram mais um casal, mas agora eram duas filhas casadoiras e um filho.

À noite foram todos a duas festas da cerveja. Uma foi no Bom Retiro e a outra em Vila Real de Santo António.

Passadas alguns meses, encontraram o mesmo casal com quem tinham ido às festas, mas agora, com mais um filho.

Em alguns anos foram encontrando amigos...

E nos últimos anos foram encontrando ainda mais no Facebook.

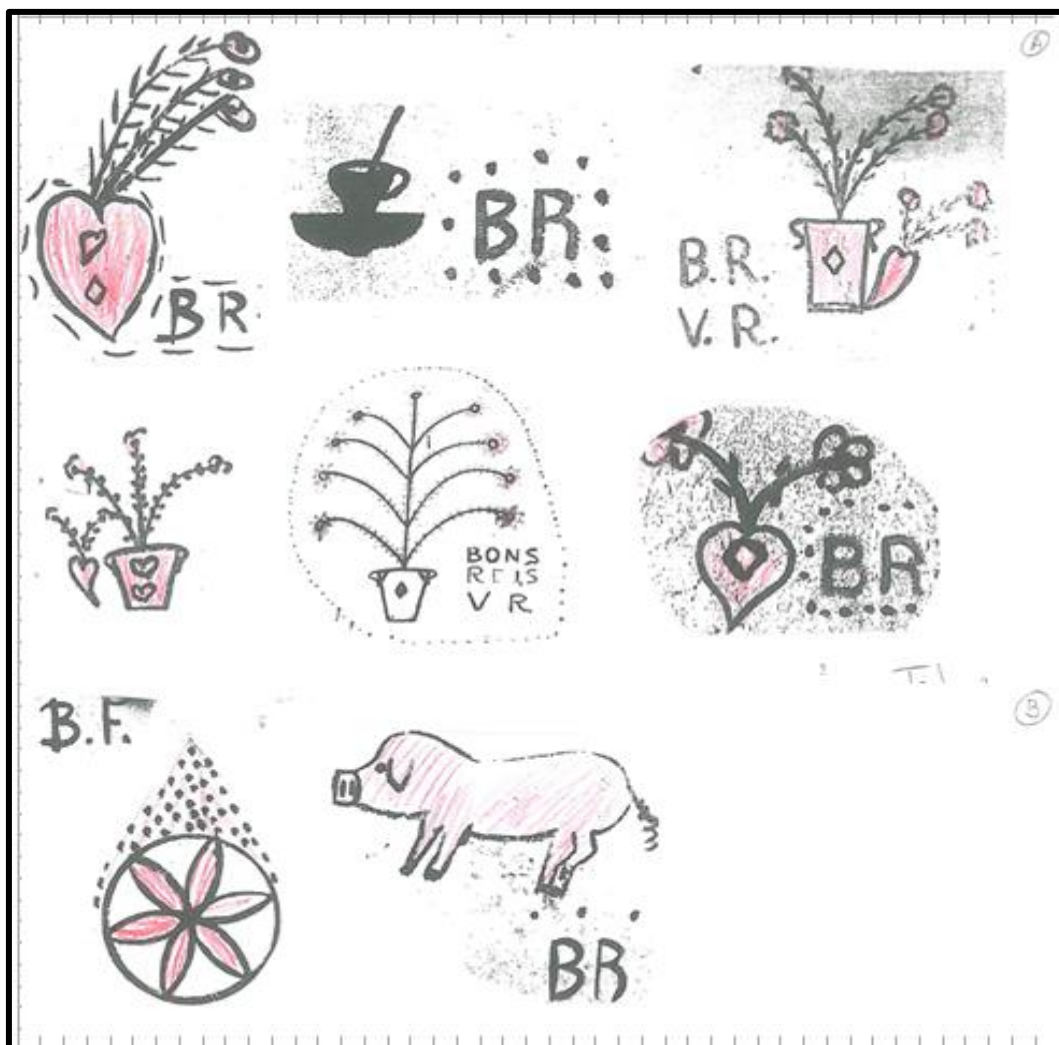
Também compraram um saco de berlindes esquisitos que tinham água lá dentro!”

Numa análise de conteúdo maioritariamente qualitativa e assente nos pressupostos teóricos descritos nos outros capítulos desta dissertação, reconhecemos diferenças notórias entre estes dois enunciados: concluímos que ambos os alunos se situam em estádios de desenvolvimento diferentes, como descrevia Piaget.

No primeiro texto (pictórico), da autoria da aluna do primeiro ano, a relação lógica entre os eventos que compõem a narrativa de vida é mais ténue, sobressai a relação familiar mas de forma isolada, as várias personagens não estabelecem ligações fortes entre si. É clara a “preocupação” da aluna em usar o vocabulário referente aos símbolos que a professora utilizou, mas como defendia Piaget, se a criança não conseguir representar o que ouviu, certamente não compreenderá a narrativa. Nesta fase de transição entre o estádio pré-operatório e o das operações concretas, regista-se uma maior abertura do signo, e verificamo-la, por exemplo, no uso da palavra “casal”, não como referência ao par, mas relativo a uma “pequena quinta”, vocábulo muito recorrente nesta região alenquerense. Destaca-se a referência à família e alguma (con) fusão entre o mundo real e o do fantástico apresentando uma conclusão pouco lógica.

O segundo texto (escrito), do aluno mais velho, revela uma capacidade de abstração maior, partindo do real para o imaginário e cria relações de causalidade mais densas entre os vários acontecimentos, originando um “enredo” e construindo, no final, uma estrutura narrativa articulada apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Registam-se ainda algumas marcas de modernidade, como as relações virtuais, que se vivem atualmente entre as pessoas nas redes sociais oferecidas pelas novas tecnologias. Não obstante, a realidade é representada através da alusão feita à ruralidade (os campos de urtigas e o jogo tradicional do berlinde). As vivências, de cada um dos alunos, são representadas através dos destinos que eles próprios atribuem às personagens e da descrição dos ambientes onde estas se movimentam. Tratam-se, com certeza, de duas formas (simples) de contar histórias simples, como descrevia André Jolles.

Texto 2:



“ Os reis foram a uma casa, à outra e à outra.

Eles encontraram uma mãe e depois viram o grupo em casa. Foram à banca, ao café, à quinta, foram a uma casa e, no fim, foram ao talho.”

(versão oral do Martim, 1ºano)

Versão escrita da Madalena, 5ºano:

“Era uma vez um casal que tinha um filho que se chamava Martim e uma filha chamada Joana. Um dia, a Joana e o Martim foram a um café que se chamava “ Bernardes e Reis”...

Certo dia, apareceram novas pessoas que tinham comprado a casa ao lado, era um casal que tinha uma filha casada e um filho que vivia com eles.Do outro

lado da rua, vivia um casal com uma filha casada que era a Marta e tinham a Margarida e a Maria que viviam ainda com os pais. Os vizinhos decidiram ir todos à coletividade de Cheganças organizar uma festa!

Em Cheganças havia uma rua cheia de casas. E o Martim tinha um colega que vivia lá, nessa rua, com os seus pais.

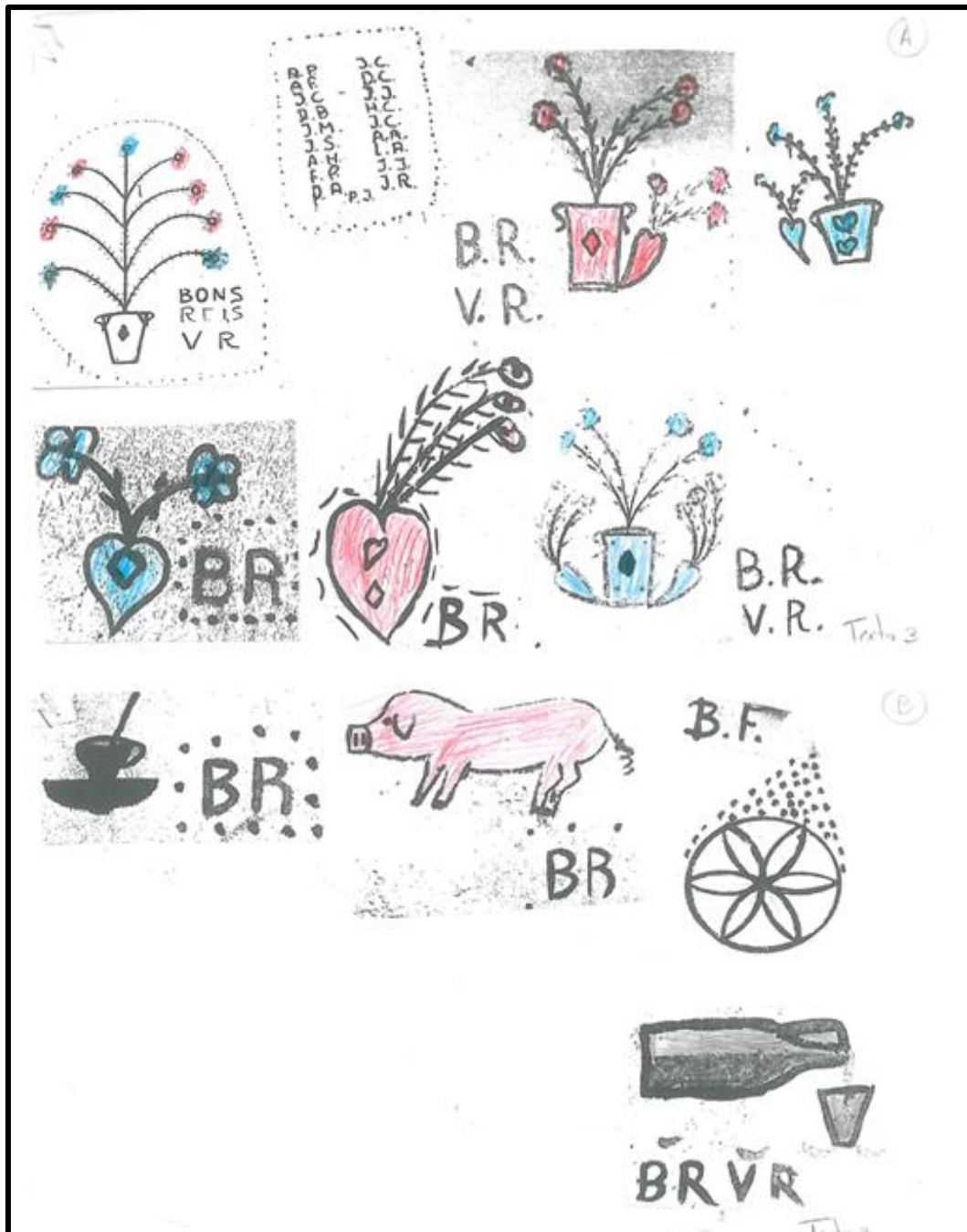
A certa altura, os vizinhos foram visitar o moinho de Cheganças onde trabalhava o senhor José.

A Joana e a mãe lembraram-se que tinham de ir ao talho...”

O enunciado escrito segue, explicitamente, a sequência simbólica criada pelo aluno do primeiro ano, são visíveis os “esforços” da aluna em provocar relações de causalidade entre os vários acontecimentos, partindo do real, das suas experiências do quotidiano na construção do seu texto, sendo a localidade de Cheganças (aldeia perto de Alenquer) o espaço eleito para o desenrolar da ação. A aluna revela cuidado em atribuir nomes próprios às personagens, dando-lhes identidade, contudo não sentiu necessidade de concluir a narrativa.

Na construção da história do aluno do primeiro ano, continuamos a verificar um enunciado simples, que mistura dos dois mundos: o imaginário e o real. Os “reis” assumem o papel de protagonista intervindo de forma mais ativa na ação, as outras personagens tornam-se subentendidas. Em contrapartida, os locais foram todos identificados e é curiosa a referência feita à “banca” a partir da letra B, no primeiro símbolo, e não aos “Reis”, deixando assim a personagem principal num plano exterior às imagens. A figura maternal é realçada na descrição do que se assemelha ser o ritual quotidiano do aluno.

Texto 3:



“ Muitas famílias moram em Alenquer, umas felizes, outras tristes. Há muitas noivas. Todos têm animais. Bebem café e bebidas nos casamentos.”

(versão oral do Miguel, 1ºano)

Versão escrita da Mariana, 5ºano:

“Em Alenquer havia uma sociedade, mas nessa sociedade só existiam um rapaz entre nove raparigas. Esse rapaz chamava-se Samuel Gouveia, ele era muito divertido e bem-educado. Passados uns anos, casou com uma mulher lindíssima. Três anos depois tiveram uma menina chamada Sofia e mais tarde, um menino chamado João. Aos vinte e dois anos, a Sofia foi viver para outra casa, já casada. Nessa altura, os pais começaram a socializar mais, até que conheceram um casal. Esse casal tinha duas gémeas de seis meses e uma rapariga de 24 anos, já casada, a Paula.

Quando a Rita e a Joana já tinham quase três anos, estes dois casais decidiram formar um grupo de caminhadas e festas. Do grupo faziam parte mais três casais: o Ricardo e a Filipa, com um filho, o Marco; o Fábio e a Vanessa, com uma menina, a Mariana, e um menino, o José, e ainda outro casal, o Henrique e a Joana, com um filho, o Filipe, e duas filhas já casadas, a Daniela e a Antonina.

Este grupo era muito unido e feliz!

No dia em que a Joana e a Rita fizeram três anos, a mãe convidou o grupo para almoçar em sua casa. A seguir ao almoço foram beber café. Enquanto o Ricardo estava a beber café lembrou-se de um nome para o grupo:

- Já sei um nome para o nosso grupo!

- Diz! - imploraram todos.

- “Caminhar em Portugal”

- Está decidido!

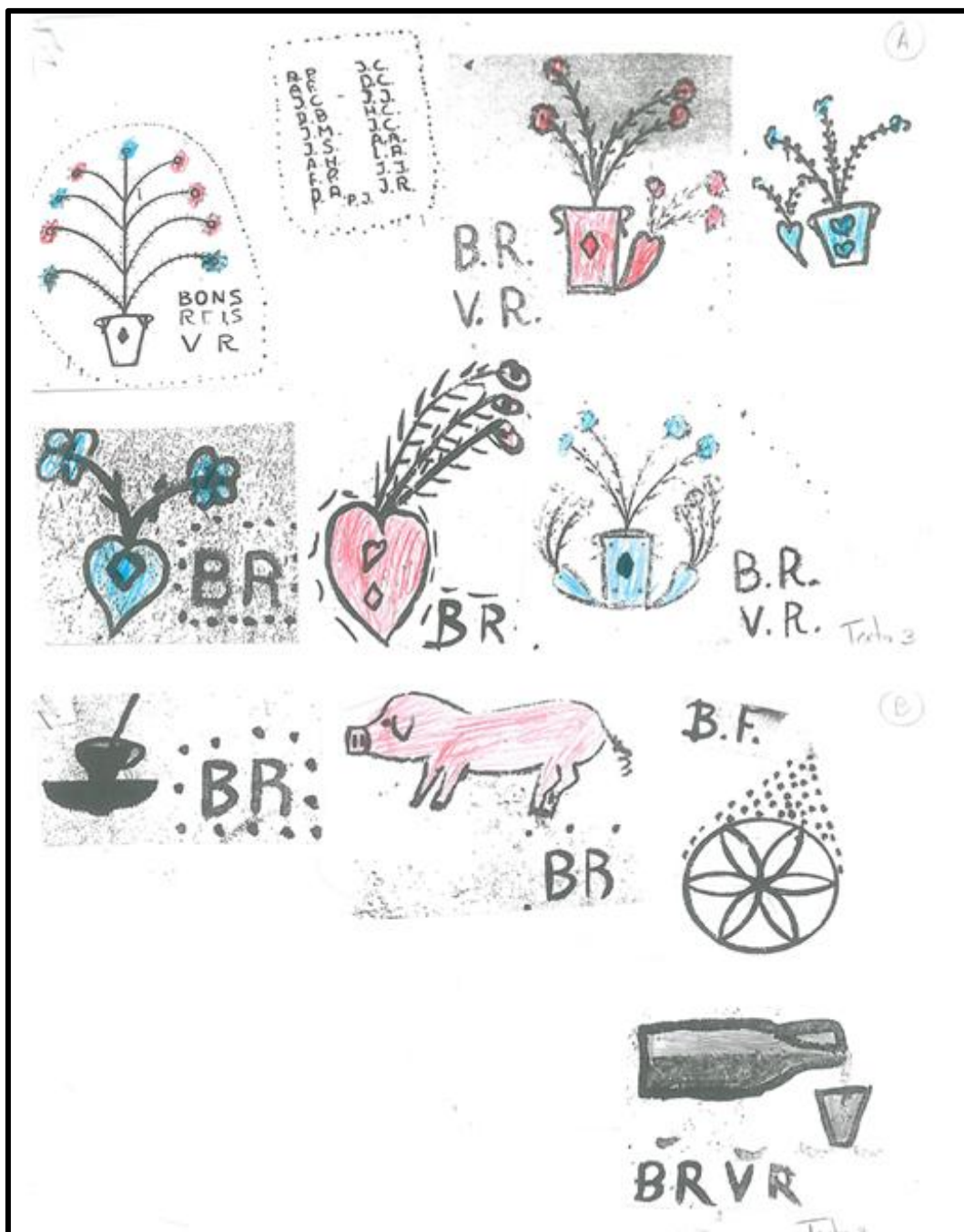
As meninas estavam muito contentes, o grupo “Caminhar em Portugal” tinha-lhes oferecido uma prenda: ir à quinta! Iam ver muitos animais...até iam regar as plantas!

À noite cantaram os parabéns, beberam sumo e vinho e divertiram-se até mais não!”

Este texto escrito da aluna do quinto ano tem a particularidade de ser elaborado por uma menina com paralisia cerebral profunda. A aluna não fala, mas ouve e compreende, comunica através de sons, gestos e do seu computador. A densa estrutura narrativa por ela criada, a sua intenção de relacionar os símbolos entre si, e até o uso do discurso direto, revelam que a aluna consegue partir do particular para o geral, num tipo de pensamento intuitivo. Ao longo do texto vão sendo oferecidas pistas sobre as suas necessidades/ vivências, como a segurança, que lhe proporciona conforto, da união familiar. O seu espaço físico confinado à cadeira de rodas fá-la imaginar ações como “caminhar”. Os nomes que a aluna atribuiu às personagens são os dos seus colegas mais próximos na turma. O facto de a aluna ter ignorado ou ultrapassado a cor azul, que traduz a tristeza, utilizada pelo aluno do primeiro ano, talvez expresse a sua força de vontade, a sua visão otimista do mundo. Tecemos estas inferências sem qualquer pretensão da nossa parte em entrarmos em análises do ramo da pedopsiquiatria, uma vez que se afasta do nosso propósito. A sua narrativa encerra-se, numa pequena conclusão com final feliz.

O aluno do primeiro ano, certamente pela sequência que criou, imaginou uma história mais complexa, contudo, a sua inibição perante o grupo, conduziu-o a “legendar”, oralmente, algumas imagens, proferindo algumas frases curtas, simples e sem aparente relação entre elas. O aluno expôs uma visão global sobre as personagens, desatacou os seus sentimentos através das cores utilizadas, mas também de forma generalizada. O interessante aqui é a abertura que, involuntariamente, criou: a turma, à medida que o colega apresentava a sua sequência, arriscava várias hipóteses de leitura, originando, no final, uma dinâmica história coletiva de difícil registo devido ao ritmo das sugestões apresentadas.

Texto 4:



“Havia uma árvore e flores e a mãe foi beber café. A Dália põe o babete. Havia flores lá em casa. O porco é da quinta. As flores estavam a morrer.”

(versão oral da Inês, 1º ano)

Versão escrita da Daniela, 5º ano:

“Numa terra longínqua e pequena que se chamava Julietina, viviam quinze pessoas: o André Pimenta, ele era muito simpático e tinha um filho; a Anabela Fermento era *snob*, tinha três filhas e o seu pai tinha morrido; o José Carvalho, o último rei até dia cinco de outubro de 1910; a Débora Bernardino, com um filho e uma filha...

Lá na terrinha havia ainda uma santinha chamada Joana Maria. E também uma invejosa, que por acaso era irmã da Joana. Tinha um filho, mas ele tinha morrido num acidente de carro.

Um dia, chegaram quatro pessoas à “santa terrinha”. Um tratava de porcos falantes, outro servia bebidas com álcool.

E havia duas raparigas que queriam o mesmo rapaz, o Angustino. Um dia começaram à luta:

- Ele é meu!

-Não, ele é meu!

Então, ele, para acabar com a luta, deu a cada uma uma flor enfeitiçada...E elas, de repente, disseram “Viva à República!”.

Ele acabou por se apaixonar pela santinha e como sinal de amor deu-lhe um beijo e uma garrafa de vinho e cantaram a música do “Mama Mia”.

Apesar da diferença de idades entre as duas alunas e o estágio de desenvolvimento serem distintos, podemos afirmar que os dois enunciados recorrem, em larga medida, ao mundo da fantasia e dos contos tradicionais representados em certas marcas textuais como o “feitiço” atribuído a um objeto; a presença de numerologia considerada mágica, como são alguns números ímpares, o três, o cinco, o quinze (o número de piratas da “Ilha do tesouro” de Stevenson); o nome próprio atribuído à localidade inspirado, provavelmente, na Julieta de William Shakespeare. Salientamos, na conclusão da narrativa escrita da aluna, uma marca de modernidade cinematográfica, com a referência ao filme musical

“Mamma Mia”. O mais pertinente neste texto é a alusão que a aluna faz, (in)conscientemente, à tradição local que é a peregrinação à Santa de Alenquer, “Sãozinha”²⁵, manifestando as influências do seu património e a forma como o vive. Durante o ano, a casa que pertenceu a esta santa é visitada por peregrinos de todo o país, há toda uma história “fantástica” que a envolve e que as crianças acabam por vivenciar no seu dia-a-dia. Registe-se ainda a “criatividade” do jogo de palavras que a aluna faz através da expressão “santa terrinha”, ligando a romaria e a localidade e, ao mesmo tempo, criando uma expressão irónica sobre o assunto.

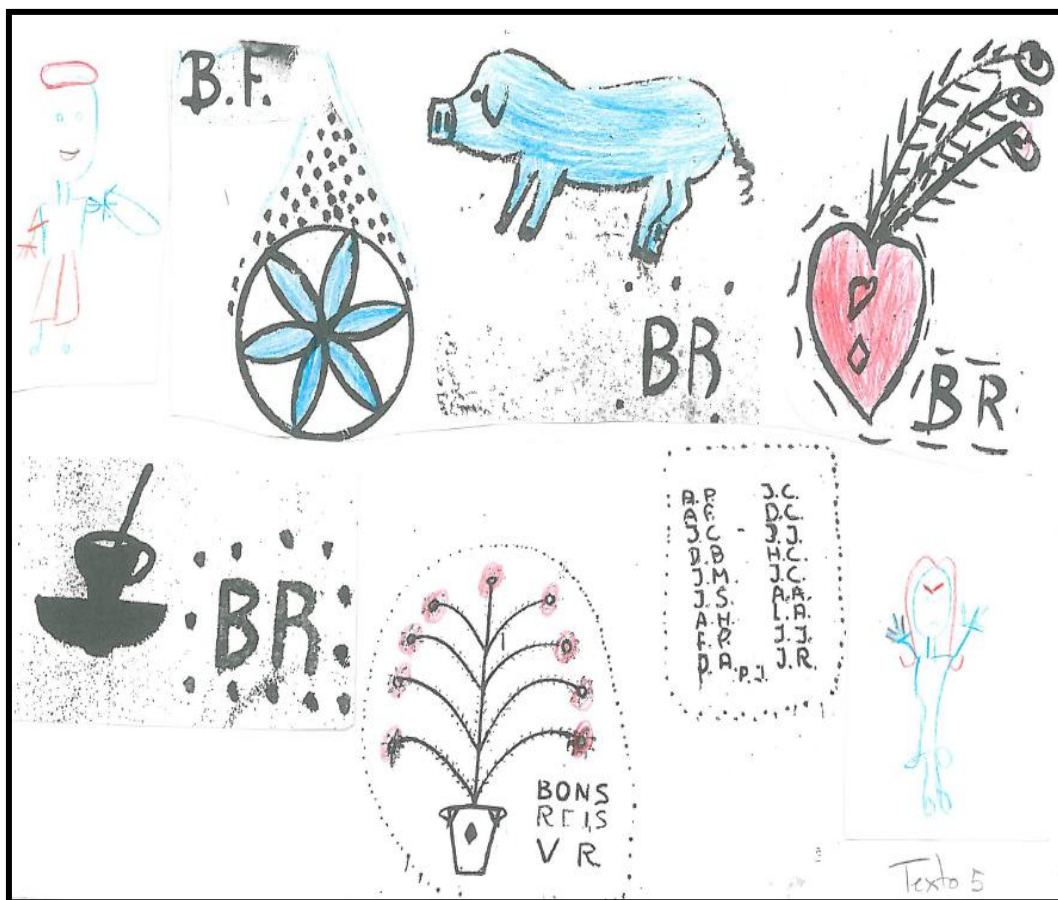
A aluna do primeiro ano não atribui os significados aos vários símbolos que lhe foram dados a conhecer, submetendo-lhes outros. O animismo está muito

²⁵ O culto e romarias à “Sãozinha” na localidade de Alenquer são muito frequentes durante todo o ano. “Filha de Alfredo da Silva Pimentel, natural de Gavião, e de Maria Luísa Fróis da Silva Gil Ferrão de Pimentel, natural de Alenquer, Maria da Conceição Fróis Gil Ferrão de Pimentel Teixeira nasceu a 1 de fevereiro de 1923, em Coimbra, e viveu em Abrigada. Sempre preocupada com o próximo, Sãozinha, conforme era mais conhecida, cedo aprendeu a viver os sofrimentos dos pais e a preocupar-se com o próximo e com o sofrimento alheio. Quando em abril do ano de 1929 ingressou na escola em Abrigada, Sãozinha fez questão de frisar que “gostaria de estudar junto às crianças mais pobres, pois, como a respeitavam, não diriam nomes feios ao pé dela e, se os dissessem, saberia ensinar-lhes que era pecado”. Teve uma curta vida - dezassete anos - mas recheada de virtudes cristãs. Faleceu a 6 de junho de 1940, no hospital de São Luís, em Lisboa, e está sepultada, em jazigo-capela, no cemitério de Alenquer. Logo a seguir à sua morte começaram a propagar-se perfumes, uma manifestação da sua presença, e que significam que Sãozinha trata junto de Deus de obter graças para os que a invocam. O processo da sua beatificação decorre no Tribunal da Santa Sé. A ela se atribuem muitas graças que levam todos os dias, ao seu jazigo-capela, situado no cemitério de São Francisco, em Alenquer, devotos de todo o país. O mesmo acontece com aquela que foi a sua casa. Para perpetuar a sua memória e conforme o seu desejo, os pais fundaram instituições de caridade, cuja manutenção provém de donativos. O Cardeal Patriarca de Lisboa deu personalidade jurídica a esta ação, erigindo canonicamente o Instituto de Beneficência Maria da Conceição Ferrão Pimentel, com sede em Abrigada/Alenquer, por provisão canónica de 8 de outubro de 1970. Para dirigir esta obra e lhe dar continuidade, o mesmo prelado, a 19 de março de 1971, criou uma associação religiosa, nos termos do cânon 688 então em vigor, com o título de Servas do Instituto da Sãozinha.” *in* página oficial da Câmara Municipal de Alenquer: www.cm-alenquer.pt (consultado a 12/11/11).

presente na sua representação do mundo real e o fantástico exerce ainda, nesta aluna, uma grande influência, revelando um tipo de pensamento pré- conceptual próprio deste subestádio, que se situa entre o estágio pré operatório e o das operações concretas. Anotámos um nome próprio, contudo devido ao registo oral da aluna e ao seu elevado grau de fantasia e animismo, não saberemos se o referente a “Dália” será uma pessoa ou uma das tantas flores que enunciou.

A aluna do quinto ano revela comportamentos típicos do estágio das operações concretas, uma vez que apresenta um pensamento mais estruturado, mas manifesta ainda características do estágio anterior, sobretudo no que concerne a fantasia.

Texto 5



“ Era uma vez um agricultor que tinha um porco, um filho e uma filha.
Passou um velho que disse:

- Há espetáculo ao pé do café. Um grupo vai fazer um espetáculo.
- Não! Não! Não! Não gosto de espetáculo de magia. Não!”

(versão oral da Maria, 1ºano)

Versão escrita do Luís, 5ºano:

“Era uma vez um pintor que em 1919 queria arranjar uma forma divertida de enfeitar as casas. Ele não era apenas um velho pintor, era também um humilde camponês triste com a vida. Ele era de Alenquer e dedicava-se à pecuária.

Enquanto tentava amadurecer a sua ideia, lembrou-se de, pela ocasião do dia de Reis, fazer desenhos nas paredes. Mas, tanto trabalho deu-lhe fome e comeu umas sandes e um café numa chávena a dizer “Bons Reis”.

A notícia espalhou-se pelo concelho de Alenquer e, no dia seis de janeiro, as pessoas vão pintar desenhos com siglas e com cores, o vermelho que significa alegria e azul que significa a tristeza. Só a vizinha é que não gostou muito da ideia. Mas toda a população gritava:

-Viva o velho! Viva o velho!

E assim, o velhote ficou mais consolado e feliz da vida. Quando foi aos Açores espalhou a tradição pelas ilhas...e viveu feliz para sempre.

A novidade nesta pequena narrativa pictórica é a adição de novas personagens desenhadas pela aluna do primeiro ano, aos símbolos existentes. Uma nota de criatividade, aliando o que reteve ao novo. Esta aluna começa a sua história por desenhar uma personagem que, no seu enunciado oral, identificou como um agricultor, ligado aos dois símbolos seguintes, a roda que simboliza a ceifeira e os pontinhos o trigo e a criação de gado simbolizada no porco. A aluna estabelece ligação entre as personagens, o agricultor e os filhos, e acrescenta uma personagem exterior-o velho- que traz a notícia do espetáculo de magia. A aluna assume também uma personagem, participando na história, identificando-se com a figura que desenha no final do texto e que recusa a ida ao espetáculo.

O aluno do quinto ano “leu” um pintor no primeiro símbolo, desenhado pela aluna, indiciado talvez pela boina e uma “suposta” paleta. A sua interpretação para o facto deste pintor de ter sido ilustrado a azul e encarnado, prende-se com as suas ocupações, a pintura que lhe dá alegria, e a sua vida de camponês que lhe causava desânimo.

Estes textos revelam algumas características da fase de desenvolvimento em os dois alunos que se encontram, pelo nível de “distanciamento” que conseguem criar em relação à intriga, bem destacado no enredo organizado pelo aluno de quinto ano, que parte da realidade e a transporta para a ficção, para a voltar a trazer à realidade na tentativa de explicação da tradição popular de “Cantar os Reis”. Este aluno estabelece até o paralelismo com o que acontece nos Açores, mas a propósito de outra tradição, também celebrada e recentemente revitalizada pelos alenquerenses: “As Festas do Império do Divino Espírito Santo de Alenquer”²⁶.

O enunciado oral da aluna de primeiro ano, revela um tipo de pensamento pré-conceptual, porque manifesta alguma estruturação onde predomina o imaginário, confirmado, claramente, pelo “espetáculo de magia” e a linguagem egocêntrica de que falava Piaget, sugerida pela repetição expressiva da palavra “não”. A simbologia também adota diferentes significados, por exemplo, o vaso

²⁶ Foi no tempo da Rainha Santa Isabel, quando esta esteve com residência fixa em Alenquer, quesurgiram as primeiras Festas do Espírito Santo. Influenciada pelo espírito da comunidade franciscana existente em Alenquer, a Rainha Santa funda as Festas não apenas para prestar culto à terceira pessoa da Santíssima Trindade mas também para, por meio delas, assistir aos mais pobres, cujas necessidades estavam sempre presentes em seu coração.

De Alenquer, o culto e as Festas irradiaram para onde quer que existisse uma comunidade de portugueses, subsistindo ainda hoje em todas as ilhas dos Açores, na Madeira, no Brasil, nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Hawai, nas ilhas de São Tomé e Príncipe, e até mesmo no Oriente, como em Margão, na Índia, para além de outros lugares de Portugal Continental, com destaque para o Penedo, em Sintra, ou para as célebres Festas dos Tabuleiros, em Tomar. Com o passar dos anos, as Festas do Espírito Santo de Alenquer foram decaindo, até que, depois de um período de realização intermitente, aconteceram pela última vez em 1945.

Em 2007, por influência que já vinha de há algum tempo atrás do então Bispo Auxiliar de Lisboa, e atual Bispo do Porto, D. Manuel Clemente, Alenquer retomou essas seculares festividades em honra do Espírito Santo. Porém, não se quis simplesmente recuperar e reconstituir historicamente as Festas do passado. Pretendeu-se captar o sentido de então, para lhe dar uma adequada concretização no presente, fazendo das atuais Festas do Império do Divino Espírito Santo de Alenquer um acontecimento aglutinador, capaz de congregar as mais diversas forças vivas do concelho, celebrando tudo aquilo que se faz em prol do bem comum e da dignificação humana, nas artes ou na cultura, no desporto ou no lazer, sob o lema “O Espírito sopra onde quer!” in *Agência Ecclesia*, Duarte João Ayres d’Oliveira, 2008-05-06 (consultado a 06/02/2012).

que representa a sociedade de amigos, aqui corresponde ao grupo que realiza o espetáculo de magia.

Ao nível da criatividade, julgamos que a maior parte dos trabalhos se revelou original, e apresentámos aqueles que ilustram de forma mais pertinente o nosso propósito. A atividade revelou-se muito estimulante, para os alunos e também para os mediadores, quer pelas “novidades” que foram adicionadas às ideias de partida, quer pelo vigoroso jogo semiótico criado entre os dois grupos de trabalho que atribuíram diferentes referentes ao mesmo símbolo. Destacam-se nesta metodologia os tipos de criatividade combinatória, pelas ligações que se estabeleceram entre os vários signos e a criatividade exploratória, espelhada no “arriscar” caminhos para diferentes estruturas na correlação entre os signos.

Atestamos, neste momento de pré-conclusões, que as crianças são admiravelmente observadoras e apercebem-se de inúmeras coisas que é frequente os adultos não perceberem da mesma forma. Com o crescimento, essa capacidade de observação diminui, ou o mundo passa a ser observado noutros ângulos, uma vez que as noções de tempo e espaço se alteram com o processo de envelhecimento. Constatamos que o grupo mais novo, quer na construção pictórica da narrativa, quer nos relatos orais sobre a sequência que criou, manifestou, na sua maioria, uma “liberdade” maior do que o grupo mais velho na mesma situação. Este segundo grupo “condicionou” as suas novas ideias à ordem que tinha à sua frente, preocupou-se demasiado em “perceber” o que estava ali representado, para obedecer à regra. O grupo do primeiro ano, pelo tipo de pensamento que apresenta, intuitivo e muito ligado ao mundo imaginário, desinibe-se mais no “momento branco”.

Na esteira destas afirmações, (con)firmamos as palavras de um dos artistas interveniente num dos filmes visualizados para este trabalho, sobre esta questão “talvez Einstein tivesse pensado como uma criança quando criou a lei da relatividade, talvez ele tivesse imaginado como seria viajar num raio de luz...”

Encerramos esta secção citando João dos Santos, em jeito de súpula das análises que efetuámos:

“ É do não comunicável que cada um faz a sua autonomia de pensar e é a partir da autonomia que se chega ao ato criativo. A criatividade começa por nós próprios, pela organização da nossa mente. Criamo-nos como pessoas, isto é, como seres que transportam consigo uma vida interior, em parte comunicável, em parte secreta, em parte ignorada.” (1983:13)

Algumas propostas de reescrita infantojuvenil da tradição popular

Semanalmente, na hora do conto, a professora do primeiro ano lê uma história aos seus alunos. Propusemos que, em alguns desses momentos, fossem lidos textos incluídos na literatura oral do seu concelho, não só com o objetivo de dar a conhecer aos alunos um pouco mais do seu património, daquilo que os rodeia, mas também numa dinâmica de contextualização, partirmos de assuntos que lhes são familiares para a execução da tarefa. Esta atividade consiste em reescrever o que ouvem. O trabalho de reescrita reparte-se em duas vertentes: ilustração para o primeiro ano uma vez que as crianças ainda não dominam a escrita e texto escrito para os alunos de quinto.

A proposta de um trabalho de reescrita estimula o conceito de criatividade, uma vez que permite contrapor às relações circunscritas num determinado enunciado, outras relações. O nosso objetivo é “observar” a capacidade criativa na cocriação dessas relações alternativas ou complementares. Sublinhamos ainda a ideia que estas novas relações devem situar-se dentro dos parâmetros da textualidade, o universo de referência deve manter-se como a base de dados destes trabalhos de (re)escrita, doutro modo, traduzir-se-ia numa “não-criatividade”, pois as novas ligações entre as várias expressões linguísticas ficariam descontextualizadas, desadequadas às relações iniciais.

Após a audição e apropriação dos textos, o aluno tem de representar o que ouviu e interiorizou seguindo algumas orientações da professora. Estas indicações foram muito claras e concisas, considerando as características do discente uma vez

que, nestes anos iniciais de escolarização e na interpretação que faz do que ouve, o aluno só retém partes do enunciado, que produzirão efeitos vários no seu processo de (re)escrita. Nesta fase, procedemos a um trabalho de análise de conteúdo mais orientado relativamente ao da secção anterior, obedecendo a uma categoria de indicadores, presentes na grelha conforme *Figura 1*, na página 50. Ainda assim, os resultados revestir-se-ão, no fim, de um cariz qualitativo, uma vez que não é nossa intenção aproximarmo-nos de estudos de investigação social.

Com efeito, pretendemos colocar, na prática, “o escritor no ateliê do artista” e o “artista na secretária do escritor”, tentar descobrir as palavras no desenho e transformar um desenho em palavras, e quando colocadas as duas versões, lado-a-lado, perceber se estas oferecem uma leitura similar.

A primeira história a ser contada aos alunos é a que dá o nome à vila “*A Lenda de Alão-Quer*”. Sabe-se que a toponímia de Alenquer é atribuída a um cão que se chamava “Alão” e conta assim:

“A Lenda de Alão-Quer”

“Conta a tradição que na manhã do dia em que teve lugar o combate final, indo o rei christão com seu sequito banhar-se no rio e fazer suas correrias, notaram que um cão grande e pardo que vigiava as muralhas e que se chamava «Alão», calou-se e lhes fez muitas festas. El rei tomando isso por bom presagio mandou começar o ataque dizendo «Alão quer», palavras que serviram de futuro appellido á villa. A batalha foi sanguinolenta e renhida e os cavalleiros christãos fizeram prodígios de valor. Especialmente no postigo próximo aonde estava a egreja de S.Thiago a lucta foi renhidíssima, mas os portuguezes inspirados pela fé que S.Thiago em pessoa pelejava na sua frente, venceram todos os obstáculos e tomaram a praça.

Há uma segunda tradição que diz que o cão «Alão» era encarregado de levar as chaves na boca todas as noites pela muralha fora até á casa do governador e os christãos aproveitando os instinctos do animal prenderam uma cadella debaixo de uma oliveira à vista do cão que subjugado por sentimentos amorosos galgou os muros, entregando assim as chaves aos portuguezes. Se estas tradições tem fundamento não sabemos, mas são muito antigas e é certo que as armas da villa são um cão pardo preso a uma oliveira o que parece confirmar a tradição.» (Melo, Guapo, Martins, 1991: 164)

Após a audição da lenda, a professora pede aos alunos do primeiro ano que a recontem, através da ilustração, numa folha branca, utilizando lápis de cor, mas desta vez imaginando que a história se tinha passado com outro animal. (“Que nome teria hoje a vila?”) Os alunos procederam ao trabalho de reescrita da lenda, de forma livre.

Na outra sala de aula, com os alunos de quinto ano, implementa-se a mesma atividade, mas o processo de reescrita da lenda desenvolve-se por escrito. A folha “branca” causa-lhes inicialmente alguma ansiedade, mas lentamente, interiorizam a tarefa e pré-ocupam-se na procura de novas relações para a construção textual. Inseguros, pedem à professora para deixar ficar a lenda “exposta”, sentem a necessidade do concreto. Os alunos têm de recordar o que ouviram seguindo as mesmas instruções dos colegas do primeiro ano: imaginam que a lenda envolvia outro animal e como se chamaria atualmente a vila.

No estudo que realizámos posteriormente a estas atividades, aplicámos a grelha de indicadores e considerámos o segundo item “ Reúne só as personagens principais” como o mais redutor ao nível da criatividade, uma vez que se circunscreve só às personagens já existentes sem estabelecer qualquer tipo de ligação ou interação com outras. O primeiro indicador “ Reúne todos os elementos da narrativa” é apreciado como contributo para a criatividade associado aos outros itens da grelha, ou seja, o aluno mantém todos os elementos da sua história mas relaciona-os com novos.

Desta feita, conforme tabela na página 1, em “Anexos”, observámos num universo de vinte e quatro alunos do primeiro ano, que metade apresenta a maioria dos elementos da narrativa, personagens, variáveis espaciais e temporais nas suas representações. Só um quarto dos alunos, seis, inclui na totalidade todos os elementos. Considerámos este indicador como aquele que sugere os parâmetros da textualidade do enunciado apresentado, ou seja, reúne a base de dados das relações iniciais que devem ser, em certa medida, respeitadas na designação de criatividade. Treze alunos resumem as suas reescritas às personagens principais, contudo, dezanove adicionam-lhes novas personagens e espaços. Ao nível da expressividade do desenho através do uso da cor e diferentes texturas, treze alunos fazem-no, alguns deles ainda manifestando traços de animismo. O mesmo número de alunos,

treze, adiciona pormenores/ detalhes do seu imaginário, na sua maioria, ao seu trabalho, bem como alguns elementos retirados de contos maravilhosos ou tradicionais. Metade dos alunos inclui símbolos da sua cultura visual, parte do seu património cultural, sublinhe-se aqui, que o cão “Alão” foi substituído maioritariamente pelo cavalo²⁷, e por animais domésticos como a vaca e a cabra. Segundo Vladimir Propp, o animal presente nos contos populares surge como adjuvante do homem e corresponde ao animal-totem que figura na simbologia das tribos “primitivas”. Neste caso parece-nos acontecer também esta associação, não só nesta lenda onde o cão, e os outros animais imaginados pelos alunos, aparecem como aliados da personagem principal, mas também na lenda da Merceana, através do boi, apresentada mais à frente, nesta secção.

Uma maioria significativa, dezanove alunos, sugere diferentes leituras da lenda, pelos traços de modernidade que acrescentou ao seu desenho, como a presença de aviões (que também povoam seu quotidiano, pois devido à proximidade de Lisboa são inúmeros os aviões que sobrevoam Alenquer), e naves espaciais. Alguns alunos substituíram o castelo pela estrutura de um prédio, provavelmente, por habitarem num e ser esse o seu conceito de “casa”.

Tomamos os desenhos elaborados pelas crianças do primeiro ano como representações da realidade e não como apresentações. Os seus trabalhos omitem, alteram e mostram coisas que podem não estar lá e que fornecem indícios, conhecimentos acerca da mente humana. Como já referimos, delegamos as análises de âmbito psicológico para as devidas disciplinas, uma vez que não é nossa intenção alongarmo-nos em tais áreas, mas sim extrair dos trabalhos dos alunos diferentes níveis de criatividade em “modo narrativo”. Assim, e no olhar que lançamos nestas representações, que visam espelhar a realidade, focar-nos-emos nos seus elementos como os objetos nelas contidos e como estes são segmentados e esquematizados em formas infinitas, como postula Nelson Goodman sobre os modos de fazer mundos.

²⁷ O cavalo é um dos símbolos associados a esta região. A “Feira do Cavalo” decorre, anualmente, na vila de Alenquer, no início do mês de setembro.

Selecionámos alguns destes trabalhos de reescrita para ilustrarem esta análise:



João, 1ºano

Num exercício de avaliação holística, e à primeira vista, esta representação pode provocar no leigo observador algum tipo de rejeição inicial. No entanto, e ao empregarmos a grelha de indicadores concluímos, no fim, que seria esta a que mais se aproxima do texto original escrito. Inclui todos os elementos que constituem a narrativa, o rei, os cavaleiros, o cão, a cadela, as chaves, o azul do rio junto ao castelo até o movimento do cão sugerido pelo tracejado através das ameias, e acrescenta-lhe outros pormenores do seu imaginário, como as bandeiras portuguesa e britânica. Revela que o aluno se apropriou do que ouviu, mas representou-o de acordo com a sua visão. Aliou os parâmetros da textualidade da lenda aos do seu desenho. Porém, não cumpriu o pretendido na totalidade ao manter o cão como elemento determinante do nome da vila e não outro que o alterasse.

Não nos ocuparemos, também porque nos afasta do nosso objeto de estudo, da análise do desenho ao nível da Geometria, ou mesmo da Educação Visual, o nosso interesse situar-se-á na lógica visual das relações que estabelece ou na sua potencialidade simbólica, uma vez que estas representações visuais evocam imagens pessoais mais íntimas, sempre na ótica do conceito da criatividade. Considerámos um desenho mais ou menos expressivo, pela diversidade cromática que apresenta, na utilização de tons fortes e quentes para expressar momentos mais

alegres e no uso de tons mais esbatidos e frios para indiciar alguma tristeza. Nos textos escritos dos alunos de quinto ano, assinalámos a adjetivação como recurso principal na atribuição de expressividade.

Comparemos agora os resultados obtidos no quinto ano, na análise de texto sobre a mesma lenda, conforme página 2, em “Anexos”.

Num mesmo universo de vinte e quatro alunos, verificamos que uma maioria, catorze alunos, reúne no seu texto todos os elementos da narrativa, personagens, espaços e referências temporais conjugadas no pretérito imperfeito. Verifica-se uma maior preocupação deste grupo em manter as marcas da textualidade. Treze alunos apresentam, na maioria, a totalidade das personagens principais e dezoito alunos movimentam-nas noutros ambientes interagindo com novos elementos. Dezasseis alunos recorrem ao uso da adjetivação, mas não de forma significativa a enriquecer o seu texto, resumem-se a qualificar interpretações que tecem sobre os estados de espírito das personagens e ornamentação dos vários espaços, e à gradação de cores e texturas várias usadas pelos alunos do primeiro ano. Catorze alunos, pontualmente, mencionam detalhes do seu imaginário, fazendo algumas referências a situações retiradas de contos tradicionais; outros catorze alunos, recorrem a símbolos da sua cultura visual, como o cavalo, à semelhança dos alunos do primeiro ano. Onze alunos conseguiram sugerir, pelos traços de modernidade que misturaram com os elementos históricos, diferentes leituras, como sejam as referências publicitárias (por exemplo a criação de neologismos como “Blonga” e “Boliquer”); e a referência à cultura oriental (presente no seu quotidiano nas diversas áreas comerciais existentes na vila) através do uso da palavra “sushi”.

Elegemos o texto seguinte, como exemplo de uma sugestão criativa de reescrita da lenda de “Alão quer”:

“ Alenquer ou Esquiliço?”

“Conta a tradição que na manhã do dia em que teve lugar o combate final, indo o rei cristão com os seus homens banhar-se no rio e fazer suas correrias, notaram que um esquilo e um ouriço estavam a olhá-los muito atentamente. D. Afonso Henriques e os seus homens ficaram desconfiados ao ver aquilo.

El-rei tomando isso por bom sinal, mandou começar o ataque.

D. Pilim, o chefe dos Mouros, foi para a sua sala e sentou-se na sua poltrona. De repente, ouviu um barulho estranho. Pensando que fosse D. Afonso Henriques, escondeu-se na sua passagem secreta. Até que, subitamente, vê um esquilo e um ouriço entrando na sala a gesticularem. Pensando que não havia perigo naqueles animais, saiu da sua passagem secreta. E nesse mesmo momento, o esquilo salta-lhe para a cabeça e não o deixando ver, o ouriço, enrolou-se, bem enroladinho no chão e, D. Pilim ao tropeçar nos seus sapatos, cai mesmo em cima do ouriço. Coitado! D. Pilim desapareceu e nunca mais ninguém o viu.

Passados dias, vieram a saber que o pobre ouriço tinha fugido.

D. Afonso Henriques triste, mas vitorioso ao mesmo tempo, decidiu chamar àquela terra “Esquiliço”. O esquilo ficou como guarda naquele grande castelo e nunca mais se esqueceu do seu grande amigo, o ouriço...”

Miguel, 5º ano

Considerámos como indicadores de criatividade, aqueles que sugerem um tipo de pensamento mais divergente, como o que apresenta novos elementos à narrativa, mas de forma contextualizada; o que acrescenta pormenores do imaginário; o que inclui simbologia do seu património cultural e, por fim, o indicador que pelas marcas de modernidade oferece outros significados, outras interpretações. Essencialmente, os indicadores que satisfazem o que anteriormente nesta dissertação foi apontado, por teóricos e “artistas”, sobre os caminhos que podem levar à criatividade.

O grupo constituído pelos alunos do primeiro ano, mais uma vez, revela maior abertura do que o grupo do quinto, na iniciação à execução da tarefa. Durante processo de receção, os alunos mais velhos oferecem alguma resistência em

afastarem-se muito do índice de textualidade da lenda, e com algum grau de inquietação sobre a ausência de ideias, manifestam a consciencialização de um “problema”, enquanto o grupo do primeiro ano, o resolve de imediato, fantasiando-o e arriscando-o.

A implementação da atividade seguinte foi idêntica à anterior. O texto apresentado, desta vez, foi a “Lenda do Ouvido do Mar”, que infere a ligação geográfica da Serra de Montejunto ao oceano Atlântico:

“Lenda do Ouvido do Mar”

“No alto de Montejunto havia uma lagoa. Falava-se dela em segredo. Animal que lá caísse era engolido sem deixar rasto. «Ela nunca seca e há quem diga que não tem fundo». Esta era uma voz corrente ainda há poucos anos. Os antigos acreditavam que a lagoa era mesmo «um ouvido do mar»”
(Melo,Guapo, Martins;1991:168)

A lenda explica a existência de um pequeno lago, no meio da Serra de Montejunto que está, supostamente, ligado ao Oceano Atlântico. Assim, a proposta de reescrita aos alunos consiste, em imaginar que ao passearem junto desse lago, cairiam lá para dentro... (“Onde iriam ter? E como seria essa viagem? Quem e o que encontrariam? E regressariam?”)

Os alunos do primeiro ano ouvem a lenda e elaboram um desenho de acordo com o que a professora propõe. Registámos os seguintes resultados, neste ano de escolaridade, conforme página 3 em “Anexos”. Num universo desta vez constituído por dezanove alunos, uma vez que cinco alunos estavam a faltar, verificámos que a maioria reúne quase todos os elementos da narrativa nas suas ilustrações, e catorze mantêm a personagem principal: o “eu”, acrescentando-lhe novos elementos, em interação com diferentes personagens, em variados espaços. Este texto torna-se “confortável” para os alunos mais inseguros, uma vez que apresentava só uma personagem, e alegadamente, seria mais fácil “obedecer-lhe”.

Rapidamente se conclui ao observarmos a grelha de análise e, à semelhança do trabalho anterior, que a maioria dos alunos revela muita expressividade, aplicando diferentes tonalidades nas suas representações. Alguns alunos chegam mesmo a incluir interjeições e onomatopeias para indicar som e movimento. Os pormenores que povoam o seu imaginário, bem como a sua cultura visual quotidiana, são quase uma constante, treze alunos fazem-no e dezasseis conseguem proporcionar outros significados pelas marcas de modernidade que incluem nas suas reescritas, e que podem ser constatadas nos trabalhos que preferimos para figurarem no corpo desta dissertação.

O mais estimulante, ao nível da criatividade, é a possibilidade que esta tarefa oferece, na aferição do grau de entendimento sobre o “eu”, sobre a sua organização num todo, ou ainda como a sua estrutura pode ser elaborada à semelhança da estrutura da narrativa, na atribuição de um sentido para a nossa vida e, simultaneamente, na construção da nossa identidade, como descreve Godzich ou MacIntyre. É pertinente verificar que a maioria dos trabalhos apresenta um fechamento, uma conclusão, existe uma necessidade por parte dos alunos em atribuir um fim à história. Este trabalho proporciona ainda uma projeção do “eu” num processo de autoconsciencialização que promove o autoconhecimento.



Pedro, 1º ano

O desenho que apresentamos, multiplica a personagem principal “eu” em em “nós”. Visualizam-se duas imagens perto das margens do lago, e a julgar pela proporção que apresentam, representam a figura do adulto, que os observa, adicionando desta forma, novas personagens à sua história. Apesar do animismo

atribuído ao sol, demonstrando alguma imaturidade do aluno, as cores fortes, o azul do céu, e o verde da Serra revelam através da forma enérgica como foram pintadas que:

“ O movimento torna-se o que é na realidade, uma continuidade, uma síntese de matéria e energia. Esta realidade estética é indefinível e infinita - nem pertence integralmente à realidade da visão nem à do conhecimento, mas participa de ambos” (Sausmarez; 1986:82),

Transmite-se a ideia de que tanto a imaginação, ou a subjetividade através da visão, como a razão ou a objetividade do conhecimento comungam do conceito de movimento atribuído numa ilustração. Ainda do mesmo autor:

“ (...) simbolizar a forma em movimento é o resultado das complexas influências da visão, da memória, da emoção e daquilo a que ele chama “ ambiência”, o sentido de totalidade que experimentamos, incluindo os cheiros, os sons e outras sensações, que ele acredita poderem ser todos expressos plasticamente” (1986:82)

Estas sensações obtidas através dos sentidos, encontram-se em plena atividade nesta fase da infância e são, por isso, notórias nos desenhos destes alunos. O branco dentro do lago, e das duas personagens principais, pode significar o mergulhar no desconhecido, o não ter medo de arriscar. Sabemos através da legenda, que o percurso efetuado termina no rio, certamente o que atravessa a sua vila, encerrando-se assim a narrativa.

No quinto ano, os textos narrativos desta proposta de reescrita apresentam os resultados conforme página 4, em “Anexos”. Registamos números mais expressivos, na medida em que a sua “egocentricidade” surge mais esbatida: só dois alunos elaboram a narrativa em torno do “eu”. Os restantes, apesar de atribuírem protagonismo à primeira pessoa do singular, ligam-no a outras personagens no decorrer da ação. O universo de alunos é também constituído por dezanove alunos, cuja maioria acrescenta novos elementos, novas personagens e novos espaços à sua história. Mais de metade dos alunos, doze, recorre à adjetivação para aumentar a expressividade na sua narrativa, enquanto nove adiciona-lhe detalhes do seu imaginário. Dois alunos associam, através de pequenos apontamentos, esta lenda à narrativa de Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Menina do Mar* e à história da *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carrol, bem como a símbolos da sua cultura visual, do seu património cultural. Saliente-se aqui, que alguns alunos estrangeiros

a residir no nosso país, brasileiros e ucranianos, destinam o caminho percorrido pelo “túnel” da lagoa ao seu país de origem, como que se tratasse de um confortável regresso a casa. Todos “mergulham” no (des)conhecido e regressam. Só dois alunos do primeiro ano e outros dois do quinto encerram as suas histórias no fundo desta lagoa, não estabelecendo ligação com outra parte qualquer no mundo. Um destes textos, de uma aluna de quinto ano, sugere inclusivamente, algum sofrimento no seu curto percurso de vida, pela forma como relata os acontecimentos. Contudo, e como referimos, as análises psicológicas são excluídas do nosso objeto de estudo. A professora, sensibilizada com o texto, comunicou-o à Diretora de Turma que tomou diligências. O texto descreve o seguinte, a sua autoria foi omitida:

“A Lenda da Serra de Montejunto”

(Ouvido do mar)

Um dia caí na lagoa de Montejunto fiz um longo caminho. Dentro da lagoa havia cinco esgotos e eu, sem saber como, entrei num deles...foi uma sensação esquisita, a água era tanta que nem o saber nadar me ajudava...

Criei um mundo e uma casa...

Passei anos e anos e anos naquela lagoa. Percorri a infância, a minha adolescência, sem ter os meus amigos ao meu lado, sem ter uma estrutura familiar, sem frequentar uma escola para conseguir ser alguém na vida...isto tudo contribuía para que me sentisse sozinha...mas lutei e consegui!

(Passados muitos anos)

Arranjei um emprego, observava os peixes e estudava-os.

Foi assim a minha vida.

Mas um dia ela acabou.

M., 5º ano

Um número significativo de alunos, onze, preenche alguns espaços intertextuais com traços de modernidade, denotando as influências que meios de comunicação social e das novas tecnologias exercem sobre si, pelas referências que

fazem à programação televisiva e às redes sociais na Internet, aos centros comerciais e aos ginásios.

Destacamos um destes textos que consideramos ser muito “criativo”, não só pela riqueza ao nível dos recursos expressivos, como pela descrição da “viagem” efetuada.

“A Lenda da Serra de Montejunto”

(Ouvido do mar)

Assim que soube dos acontecimentos quis logo ir explorar a zona...

Subi a serra encandeado pelo sol de inverno. Até que cheguei a uma clareira escura como o breu. Olhei para baixo e encontrei a dita lagoa. Curiosamente, a lagoa era convidativa e senti uma vontade enorme de lá tomar banho.

Aproximei-me...

De repente, uma força puxava-me para o seu interior, até que caí para a água fria e obscura...Aterrado com a situação, debatia-me para vir à superfície, mas, em vão, a força era tanta que nem sei se um elefante escapava.

Sem aviso, desmaiei...

Quando acordei estava no ouvido de Neptuno...ele sentiu uma comichão e logo me tirou daquele pântano de cera...Ia tão depressa que parecia que estava a andar de avião.Subitamente, estava na costa de Marrocos. Como estava perto, atravessei o “macacoso” estreito de Gibraltar de barco e cheguei ao tórrido sul de Espanha.

Então comecei a pedir boleia para Portugal.

Finalmente, cheguei a casa, todos ficaram contentes por me ver de novo.

Luís, 5ºano

Assinalamos uma construção narrativa original, na medida em que provoca novas sensações ao interlocutor, quer pelas situações de *suspense* oferecidas pelas suspensões de frase, quer pela diversidade de adjetivos e verbos apresentada. Este texto conserva o “eu” como personagem principal, mas adiciona-lhes outras figuras

que com ele interagem. Descreve novos espaços alternativos com referência ambígua a Neptuno, local/ planeta, ou personagem/entidade mítica, e ao “pântano”, local característico de contos tradicionais, e, apesar de precipitar um pouco o final, consegue sugerir diferentes leituras.

No decorrer do trabalho de campo, e fazendo uso destas “brincadeira criativas”, o texto que se segue é a “Lenda da Merceana”, uma das freguesias do concelho de Alenquer, que explica como surgiu o nome desta localidade bem como a existência da sua Igreja Matriz. Reza a lenda que um boi, de nome “Marciano”, se afastava diariamente do resto da manada, para descansar junto de um carvalho onde se vislumbrava a imagem de Nossa Senhora:

“Lenda da Merceana”

“ No centro da povoação está o templo magestoso erigido em honra de Nossa Senhora da Piedade, objeto de um fervoroso culto durante 500 annos. Conta a tradição que em 1305 um pastor de Aldeia Gallega, pastando os seus bois nas charnecas visinhas, notou que todas as tardes a certa hora lhe faltava um boi da manada chamado marciano tornando mais tarde a aparecer. Admirado do caso espreitou o animal e seguindo-lhe o rasto, foi achá-lo ajoelhado aos pés de um carvalheiro e entre a folhagem da árvore via-se uma imagem pequenina de Nossa Senhora. O pastor appressou-se em avisar o prior de Aldeia Gallega e elle com os habitantes foram buscar a imagem, e a trouxeram para a egreja parochial. Na mesma noite a imagem desapareceu e foram achá-la novamente no carvalheiro. Entenderam que a Senhora assim queria mostrar desejos de estar para sempre n’aquelle sitio e por isso lhe fizeram uma ermida alli mesmo, que logo se tornou muito concorrida pela fama dos milagres que por intervenção da Senhora se faziam.

O pastor que descobriu a imagem dedicou-se ao serviço da Senhora, servindo de ermitão da mesma ermida, e quando falleceu foi enterrado debaixo do altar d’ella. Nos annos

posteriores os devotos vinham colher terra da sua sepultura para curar os padecimentos que os afligiam.” (Martins, Guapo, Melo;1991:165)

O fator-estímulo à criatividade é relacionar o jogo sonoro do vocábulo “Marciano” com sinais de modernidade. Aferimos, conforme grelha na página 5, em “Anexos”, que num universo de vinte e um alunos, a maioria, cerca de dezasseis, apresenta todos os elementos da narrativa, criando a sua história, em torno das personagens principais, o boi e o pastor, mas movimentam-nos em diferentes espaços e em interação com novas personagens. Onze alunos conseguem tornar a sua narrativa expressiva através da cor, salientamos aqui o uso predominante do encarnado, talvez por associação às corridas de touros, tradição mantida nesta região de Alenquer. Metade dos alunos adiciona pormenores do seu imaginário, sugerindo leituras alternativas pinceladas com traços de modernidade, nomeadamente, através da ambiguidade sugerida pela palavra “Marciano”, como pretendido na fase inicial da actividade.

Observemos alguns desenhos de reescrita desta lenda elaborados pelos alunos do primeiro ano, que corroboram a nossa análise:



Maria, 1ºano

Destacamos, nesta representação, a inclusão das personagens principais, o boi e o pastor. A aluna introduz uma nova personagem que, pelo uso do cajado e das indumentárias semelhante às do pastor, representa um dos aldeões, a imagem da Nossa Senhora na árvore e a igreja construída também são retratadas, respeitando os parâmetros da textualidade. O uso de cores fortes, como o azul, o verde e o

vermelho, em movimento, atribuem intensa expressividade à ilustração. Note-se ainda o objeto disposto em cima do boi, que segundo a aluna “ se trata de um óvni que teletransporta o boi Marciano para a Terra”, integrando, desta maneira, um traço de modernidade da sua história, jogando com a duplicidade fonética do nome da personagem. Talvez o tom de azul mais intenso no interior do óvni sugira uma ligação ao seu conceito de dimensão do universo.



Miguel, 1ºano

Neste trabalho sobressai, a predominância da cor vermelha. Em várias leituras possíveis, relacionamos este facto, como já referimos anteriormente, com a tradição tauromáquica tão presente nesta região, e conseqüentemente, na cultura visual dos alunos. O movimento sugerido pela forma como foi ilustrado, pode ser associado à dança da muleta dos toureiros. Realçamos as formas pontiagudas utilizadas na definição dos animais, do chapéu do pastor e ainda, um triângulo dentro de um círculo, no meio do desenho, que reforçam estas ilações sobre o imaginário do aluno no que concerne este universo. A personagem principal- o boi Marciano- surge incluída na manada, guiada pelo pastor, conforme o texto original. A centelha da criatividade concretiza-se na vaga, mas central, forma circular, que representa a copa da árvore e o triângulo a imagem da Nossa Senhora, ou ainda, noutra leitura, e sobrepondo dois tempos diferentes da ação, essa mesma forma circular poderá representar a igreja já erguida e o triângulo o campanário.

No quinto ano, conforme página 6, em “Anexos”, dos vinte e quatro alunos que constituem o universo, dez constroem o seu trabalho de reescrita da lenda utilizando todos os elementos da narrativa apresentada; doze reúnem só as personagens principais e quinze alunos adicionam-lhe novas personagens e espaços, revelando níveis de criatividade. A maioria, catorze alunos, recorre à adjetivação expressiva na cocriação dos seus textos, adiciona pormenores do seu imaginário como a referência a símbolos do seu património cultural, proporcionando várias leituras, até pelos traços de modernidade que integra.

Conheçamos dois destes trabalhos, a título de exemplo do que dissemos:

“A lenda da Merceana”

Num dia de calor em 2011, um dos poucos pastores que já havia em Alenquer, descansava debaixo de uma árvore sentado a guardar o seu gado: algumas cabras e um boi de nome Marciano. O pastor achava estranho nos dias de calor, ao fim da tarde, o boi Marciano desaparecia, e de manhã, já lá estava debaixo da árvore outra vez, como se nada fosse. Numa dessas vezes, o pastor decide ir atrás dele e seguiu-o até que foi ter a um lago.

Subitamente, o boi abre-se ao meio, e da sua cabeça sai um pequeno extraterrestre, que se dirige à água para se refrescar. O pastor, assustado, aproxima-se do pequeno ser, e pergunta-lhe o que faz ele por ali, e porque se disfarçou de boi com um sino a dizer “Marciano”. O E.T. diz-lhe que se chama assim porque é oriundo de Marte e veio para Portugal para se refugiar duma guerra que decorre por lá, e que veio disposto a ocupar uma Quinta abandonada e constituir família. O pastor compreendeu e deixou que continuasse a ser segredo. O pequeno visitante ficou felicíssimo e o pastor também porque se sentiu privilegiado em conhecer o maior segredo do universo...

Hoje, o extraterrestre adaptou-se aos seres humanos, e vive com a sua família numa Quinta, situada na localidade da Merceana... o sítio que o fez sentir mais perto de casa...

Lara, 5ºano

“Merceana dois mil e onze”

Era uma vez um boi chamado Marciano. Marciano por ser o mais esquisito da manada. Marciano de dia fugia para sítios desconhecidos, mas depois voltava sempre a casa.

Num verão, o dono do Marciano resolveu segui-lo. Passaram por prédios, moradias, jardins, centros comerciais, escolas... Até que chegaram a uma grande casa azul, o agricultor reparou que havia um grande cartaz preso num muro que dizia “ Passei por aqui, Merceana. Jesus.” Nisto verificou que o boi fazia uns movimentos estranhos e bruscos e, com um deles, arrancou o cartaz.

Marciano, vagarosamente, transportou-o até uma árvore e aí ficou, durante muitos anos, ganhando muita fama e reconhecimento também.

No meio disto tudo, quem ficou mais contente foi o agricultor, pois ganhou muito dinheiro com os turistas que queriam conhecer o boi. Também pelo mesmo motivo a terra foi reconhecida.

Luís, 5ºano

Estes dois textos patenteiam o que acima anotámos- duas narrativas complementares, construídas em torno da original, onde as personagens se movimentam em novos espaços. No segundo texto, assistimos mesmo à relação entre ambiente rural e urbano, surgem novas personagens e o lado moderno, ou tecnológico do nome “Marciano”, é bem explorado, as vivências dos dois alunos estão implícitas nas atitudes que atribuem às personagens e os apontamentos religiosos das suas vidas são, igualmente, contemplados.

Cumpre-se, até aqui, a característica profundamente pluralista do “mundo” infantojuvenil, onde a criança/ jovem descobre facetas insuspeitadas através de metáforas e segmentações.

Na fase final do nosso trabalho, é apresentada aos alunos a “Lenda da Rainha Santa em Alenquer”, que nos explica como, através da intervenção divina, se ergueu uma Igreja de culto ao Espírito Santo, na margem do rio, em Alenquer. Conta-se que, aquando do início da construção da mesma, os seus alicerces foram encontrados já esboçados num papel.

“Lenda da Rainha Santa em Alenquer”

“...resolveu a Santa fazer aqui uma igreja, e segundo a tradição houve um principio milagroso a essa obra. Havia, e

talvez ainda haja no cartório d'esta casa um livro em que se achava uma memoria escripta por Francisco Telles, que foi escrivão da confraria em 1561, que dizia que num livro velho que se achou na câmara d'esta villa, havia uma escriptura feita por tabelião pela qual constava que Santa Isabel sonhara que era vontade de Deus que ella fundasse uma igreja ao Espírito santo, junto ao rio, e que mandando abrir os alicerces os achara já riscados e principiados sem saber por quem, não tendo havido nas vésperas signaes de tal obra. Mandando principiar a construção, no primeiro dia indo a Santa ver, deu uma rosa a cada pedreiro e servente, que elles guardaram em sítio occulto até á noite. Quando ao largar do trabalho procuraram as rosas, acharam no logar da cada rosa um dobrão de oiro” (Martins, Guapo, Melo;1991:166)

É interessante verificar as semelhanças no *modus operandi* da Rainha Santa Isabel, neste texto, convertendo as rosas em moedas de ouro, com as características do “Milagre das rosas”, na lenda “ História da Rainha Santa”²⁸, onde as esmolas são transformadas em rosas. Talvez estejamos perante “trabalhos de reescrita” e se tratem de textos complementares.

O desafio de cocriação proposto aos alunos é que “imaginem como estariam representados esses planos, quem os teria traçado, que teriam os pedreiros encontrado enquanto escavavam?”

Na sua análise, observámos que, e de acordo com a grelha em “Anexos”, na página7, mais de metade dos alunos engloba todos os elementos da narrativa, enquanto quinze circunscrevem o seu trabalho de apropriação às personagens principais- a rainha e os pedreiros. Dos alunos que incluem todos os elementos textuais, só dez introduzem novas personagens, novos espaços, uma vez que o “rio” surge como lugar privilegiado da ação. Adicionam-lhe pormenores que povoam o seu imaginário, alguns elementos retirados de contos tradicionais e a sua cultura religiosa foi reguladora na construção das suas narrativas. Talvez por se tratar de um tema com particularidades dogmáticas, como a religião, poucos alunos

²⁸ in Pires de Lima , Fernando *Almanaque Infantil*

conseguem “sair” dele e arriscar apontamentos de modernidade. A propósito do universo religioso *versus* criatividade, e em parênteses, relatamos uma pequena história: numa escola inglesa, uma aluna, que, à semelhança destes alunos, não domina a escrita, desenha o que diz ela ser “o rosto de Deus”. A professora, surpreendida, pergunta-lhe porque continua a executar aquela tarefa, já que ninguém sabe, exatamente, como são as feições de Deus, porque nunca ninguém O viu. A aluna responde-lhe “dentro de momentos já todos ficarão a saber”. Baseados nas teorias que subjazem a esta história, que apresentámos nesta dissertação e que, neste capítulo, temos vindo a aferir, observemos algumas ilustrações:



Maria, 1º ano

Neste desenho da aluna do primeiro ano, registamos a presença da Rainha, pelo uso da coroa, e de alguns pedreiros. A igreja surge já erguida e vista por dentro, em perspetiva, conjugando no mesmo plano vários cortes que nos oferecem o projeto global, desde o seu nascimento até à conclusão da obra. O autor desta planta, segundo a aluna é o próprio Espírito Santo, enviado de Deus, uma vez que o monumento é em sua homenagem. A presença do dormitório indica a referência a outras figuras religiosas, que ali cohabitam, como freiras e monges, que cuidariam da “casa”, de acordo com a explicação da aluna. Verificamos ainda traços de animismo num dos sóis. A presença dos dois sugere a noção de tempo, o antes e o depois da construção da igreja. O rio, de acordo com a aluna, encontra-se por detrás da igreja, em consonância com o que dissemos acerca do imaginário infantil.



Diana, 1º ano

Aqui, neste trabalho de reescrita, a ideia do pré e do pós construção da igreja também é definida. A aluna regista numa primeira fase, um protótipo, do lado esquerdo, que corresponde aos alicerces abertos e descobertos pelos construtores, que assumem algum protagonismo pela atribuição de nomes próprios. Isto deve-se à projeção das vivências da aluna, cujos familiares têm profissões ligadas à construção civil. A Rainha também é representada através do seu protagonismo inicial, em lugar de destaque, e os restantes construtores, em movimento, empenhados em construir a obra. O projeto inicial, em tons de azul, indica a proximidade ao rio, segundo a aluna.

Ao analisarmos os resultados obtidos no quinto ano, concluímos que, e conforme página 8, em “Anexos”, à semelhança dos alunos do primeiro ano, numa turma de vinte e quatro alunos, dezassete referem a totalidade dos elementos da narrativa, nos seus textos. Porém, destes dezassete alunos, quinze povoou os seus textos com novos elementos, personagens novas explorando diferentes espaços. Só seis alunos apresentam as personagens principais isoladas na sua história. Metade enriquece os seus textos com uso à adjetivação expressiva proporcionando novas leituras pela adição de detalhes não só do seu imaginário, mas do seu património cultural. Vejamos alguns exemplos:

“Lenda da Rainha Santa em Alenquer”

Num dia harmonioso, Santa Isabel sentiu que Deus tinha vontade que ela mandasse construir uma igreja em homenagem ao Espírito Santo, ao pé do rio. Deus, ao saber que a Rainha Santa satisfizera a Sua vontade, pediu a S. Pedro que plantasse quatro rosas em cada canto da igreja, pois Ele sabia onde a queria ver construída...

No dia seguinte, os trabalhadores da construção reuniram-se junto ao rio e ofereceram uma rosa à Rainha e esta notou que não havia planta por ali mais bonita, junto aos alicerces da igreja. Ao olhar para a escavação, Santa Isabel, percebeu que esta já mostrava sinais de ter sido começada...e sorriu ao “ver a obra de Deus”.

Pouco tempo depois, a Rainha anunciou aos pedreiros que iria dar um passeio. Subitamente, um remoinho violento saído do rio foi contra ela, envolvendo-a...Quando acordou era uma fada de doze centímetros, cabelos encaracolados, olhos azuis esbugalhados e pés de troll! Ao ver-se transformada numa fada horrenda, refugiou-se nos campos e sobrevoava flores e animais...até que conheceu um veado chamado “Couves”:

- Porque te chamas assim?

- Chamo-me “Couves” porque os meus antepassados eram couves, logo eu sou um conjunto de todas as couves, logo sou um veado vegetal...

De repente, uma vozinha disse:

- Acorde minha Rainha, acorde!

- Uff! Foi apenas um sonho - suspirou a Rainha.

- Depressa, são quase horas da grande inauguração da igreja! -exclamava o pedreiro que a tentou despertar.

A Rainha mandou chamar os povos para a cerimónia. Quando já estavam todos reunidos, para celebrarem a nova obra, as lindas e perfumadas plantas começaram a espalhar grãos de ouro pelo ar. A população ficou felicíssima, deslumbrada e a igreja muito afamada.

E Deus disse:

- Minha Rainha, agradeço-lhe por ter satisfeito o meu desejo e já agora...fui Eu que enviei o S. Pedro plantar essas rosas coloridas, perfumadas e requintadas...e que sejas muito feliz!

Sublinhamos o cruzamento de vários “mundos” que atribuem notas de criatividade ao texto original. A dualidade sonho/ realidade; a inclusão de figuras típicas dos contos tradicionais, como a “fada” e o “troll” e todo um universo rural descrito ao pormenor, provocando diferentes sensações no interlocutor.

Recontar e/ ou reescrever pressupõem a remissão necessária a um texto já existente. Usamos as palavras de John Dewey, como ponto de partida, para a apresentação de breves conclusões acerca dos resultados obtidos pelos dois grupos de alunos nos seus trabalhos de reescrita:

“ As histórias imaginárias contadas pelas crianças possuem todos os graus da coerência interna: umas são desconexas, outras articuladas. Quando são conexas, simulam o pensamento reflexivo; e na verdade costumam verificar-se nas mentes dotadas de capacidades lógicas. Estas construções fantásticas muitas vezes antecedem um pensamento de tipo mais rigorosamente coerente e desbravam-lhe o caminho.” (1953:64)

A primeira característica que estabelece a diferença entre os dois grupos é claramente a liberdade em arriscar novas ideias, a imediata aceitação do desafio proposto transmitida pelo grupo de crianças do primeiro ano, confirmando o que já havíamos inferido na primeira fase deste trabalho. O grupo constituído pelos alunos mais velhos oferece alguma resistência em experimentar, transmitiu menos confiança em enfrentar e aprofundar o “momento branco”. Alguns dos traços, que segundo Piaget tipificam estas faixas etárias ficam evidenciadas. Por exemplo, as crianças do primeiro ano manifestam predominantemente explicações pouco lógicas na organização do mundo, revelam um tipo de pensamento mágico e impregnado de simbolismo, que segundo João dos Santos é “a aquisição fundamental do ser humano inteligente”(1983:155). O grupo de alunos do quinto ano aproxima-se da afirmação de Dewey no que concerne o pensamento reflexivo. Estes alunos distinguem a realidade da fantasia num tipo de pensamento descritivo. O monólogo interior do estágio anterior dá lugar ao diálogo interior, conseguem colocar-se sob o ponto de vista do outro e nas suas narrativas é notória uma conexão entre os vários acontecimentos, que estabelecem relações de causalidade de grau de complexidade satisfatório. Apoiados nas teorias que apontámos sobre criatividade, concluímos que os alunos de seis/ sete anos são criativos no ato inicial

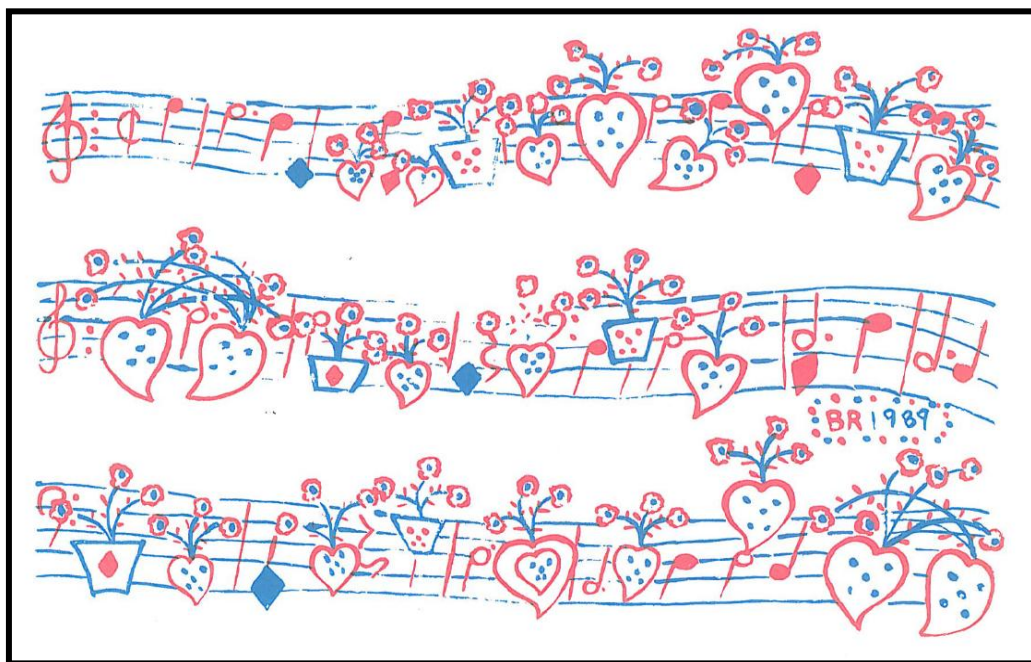
do processo porque não têm medo de errar, de arriscar. O grupo dos alunos de dez/onze de idade manifesta a sua criatividade, não nesta fase inicial, mas quando as suas novas ideias se começam a conjugar com as iniciais, numa adequação que os alunos mais novos têm dificuldade em concretizar, pela escassa lógica de pensamento.

SUGESTÕES

Enquadradas no trabalho pedagógico que desenvolvemos neste último momento da dissertação, sugerimos algumas propostas de continuidade ao mesmo.

Assim, e a partir da simbologia “ Cantar de Reis”, propomos algumas combinações de atividades lúdicas, criativas, no âmbito da pedagogia ativa. Por exemplo, a elaboração de melodias, em parceria com Educação Musical cujas pautas seriam sempre textos abertos, que permitissem infinitas fruições, conseguidas através da atribuição de diferentes significados aos diversos símbolos, ou até da alteração dos mesmos, em diferentes conjugações, criando vários tipos de narrativas sonoras, e estabelecemos aqui a ligação ao som e à sua importância na interiorização do que se vivencia, de acordo com o que referimos no capítulo dois.

Eco, quando afirma, “ A música, como a linguagem, contém uma certa dose de redundância que o compositor procura sempre remover para aumentar o interesse do ouvinte” (1989: 165) impulsiona a ideia geral da atividade acima sugerida. Os alunos podem explorar estas pautas atribuindo e partilhando um código de símbolos quase infinito:



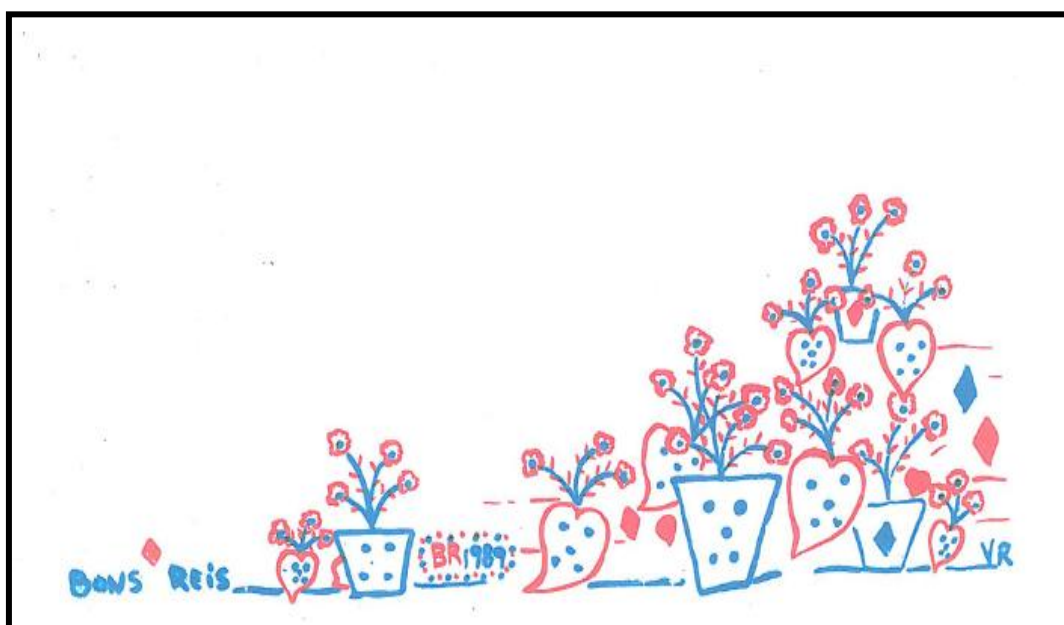
Cid, Antónia/1989

Neste quadro, sugere-se a criação de uma narrativa de caráter emocional mais acentuado, mais melancólico, pela predominância da cor azul:



Cid, Antónia/1989

Estas atividades envolveriam, por exemplo, a redação de diferentes tipos de texto, como o poético que narrasse uma história, que depois de musicada originasse uma canção:



Cid, Antónia/1989

Noutra diferente proposta de trabalho de cocriação, sugerimos a partir da leitura da fábula “ O lobo e o flautista”, também incluída na literatura oral do concelho de Alenquer, que os alunos “sonorizem” o texto. A seleção desta fábula parece-nos adequada às faixas etárias em causa e apropriada ao nosso objetivo, pelo ritmo que oferece. Os alunos podem atribuir sons às palavras, e através do uso de onomatopeias e /ou ilustrações, criar um texto simbólico. Comparamos a versão do texto original com uma possível “sonorização” do mesmo, atividade já “experimentada” numa aula de Língua Portuguesa, no quinto ano:

“ O Lobo e o Flautista”

“Era uma vez um flautista que ia tocar a uma festa. Vinha de longe e levava farnel. Salta-lhe um lobo ao caminho. E o flautista com medo, sai-se com esta:

-Ó senhor lobo temos aqui um petisco que vem mesmo a calhar.

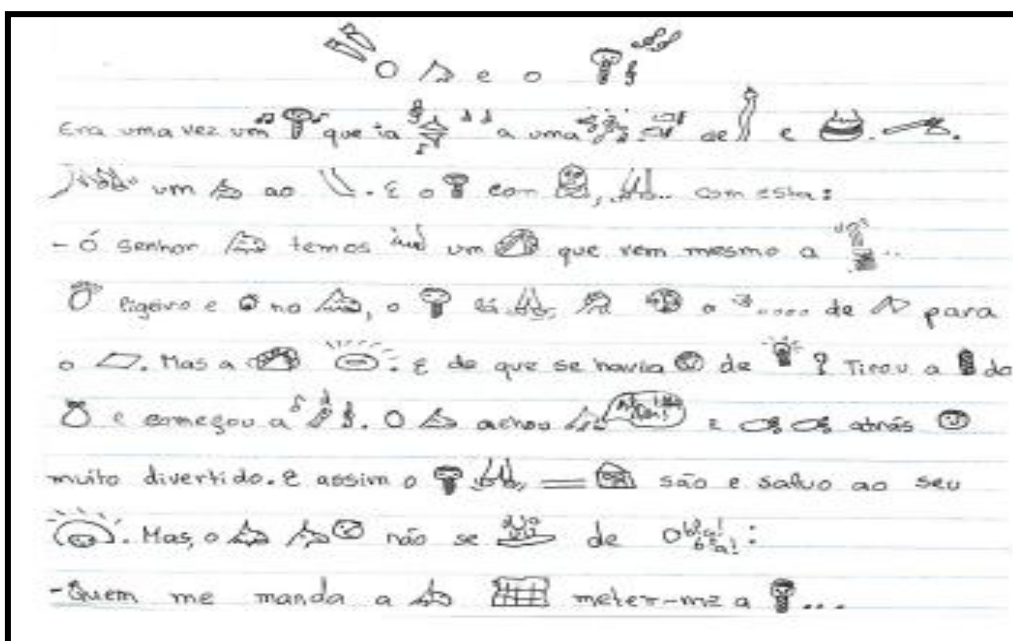
Pé ligeiro e olho no lobo, o flautista lá ia ganhando tempo a deitar bocadinhos de farnel para o chão. Mas a comida acabou-se. E de que se havia ele de lembrar? Tirou a flauta do saco e começou a tocar. O lobo achou graça e foi atrás dele muito divertido. E assim o flautista chegou são e salvo ao seu destino. Mas, o lobo enganado não se cansava de dizer:

-Quem me manda a mim magarefe meter-me a flautista...”

(recolhida no Paiol por Melo, Guapo, Martins;1991:174)

Este tipo de texto pode tornar-se de mais fácil “conversão” para as crianças, devido ao tipo de vocabulário simples que apresenta e que povoa o seu imaginário, e vivências, como por exemplo, os animais, por apresentarem quase sempre características onomatopaicas, reunindo atributos oralizantes/ musicais, que só precisam de ser descobertos, ou preenchidos pelo interlocutor.

Observemos, então, uma das possíveis sonorizações desta fábula:



Implementámos ainda uma tarefa, na fase final, do nosso trabalho. Propusemos aos alunos de quinto ano, que inspirados em recente cinematografia infantojuvenil considerada “criativa” pela crítica e “alinhada” pelas estratégias delineadas por Rodari, como o “Shrek”, a partir da listagem de todas as personagens intervenientes nas lendas e fábulas que trabalharam, as colocassem em interação, movimentando-as em espaços e tempos diversificados.

Recolhemos os seguintes textos por apresentarem o cunho da criatividade, segundo os parâmetros que definimos.

“ Uma história inacreditável”

Era uma vez um boi chamado Marciano que estava desempregado e foi à procura de trabalho. Deparou-se com um letreiro “ Precisa-se construtor -ligue 000000007” e, imediatamente, decidiu ligar:

-Estou? Quem fala?

- D. Afonso Henriques, o diretor da obra “ Zig e Zig”...com quem estou a falar?

- Com o boi Marciano. Reparei no anúncio e queria trabalhar na obra.

- Então podemos começar hoje mesmo?

- Combinado!

O boi Marciano pôs-se a caminho e, pelo meio, encontrou um pastor a pastar as suas ovelhas. Ao perceber a velocidade a que iam, pensou “ Nunca mais saio daqui! Será que é hoje que vou trabalhar?” E passou tempo, e tempo, e tempo...Até que o pastor sugeriu ao boi Marciano:

- Se quiser eu acelero as ovelhas!

-Se for possível...eu agradecia!

E o pastor, fazendo um gesto esquisito, chamou uma mulher loira, de vestido branco e elegante.O boi Marciano não queria acreditar! Era a Rainha Santa Isabel! “ O que estaria ela ali a fazer?!” E a Rainha, levantando a mão, acelerou as ovelhas a uma velocidade incrivelmente rápida...O boi ficou muito grato à Rainha e continuou o seu caminho...

Chegando ao seu destino, encontrou o diretor da obra. Um homem grande, forte e musculado e o seu companheiro, o cão Alão, um cão grande e de raça perigosa.Vestiu o fato de construtor e foi trabalhar. Na obra encontrou vários pedreiros a construírem uma casa enorme, junto de um rio...Subitamente, passou uma mulher na rua, olhou para a obra, baixou a mão, e disse:

- Ergue-te!

Os pedreiros, vendo aquilo, quiseram perceber quem estaria ali, mas só viram um vulto de luz...“Quem seria a tal senhora?”

-“ Mistério...”

Miguel, 5ºano

Numa construção de narrativa aberta, envolvendo as personagens principais dos textos de que se apropriaram, são evidentes as vivências dos alunos, os temas de preocupação social, como o desemprego, a influência dos meios de comunicação social, mas também a parte fantástica dos contos, pela referência ao mistério e “ambiência” criada.

“A grande miscelânea”

Certo dia, D. Afonso Henriques combinou uma reunião como cão Alão, o pastor, o boi Marciano, a Rainha Santa Isabel e os pedreiros, junto ao “Ouvido do Mar”, para auscultá-los sobre a governação de Alenquer. Dessa reunião, deliberou-se, um pedido de ajuda à Líbia. Assim, no âmbito dos negócios estrangeiros, a Rainha e os pedreiros visitaram o seu ditador, Kadafi. Mal chegaram à Líbia, perderam-se no deserto e telefonaram ao boi Marciano.

Este estava ocupado a fazer *pizzas*, até que viu a chamada perdida no telemóvel e, prontamente, foi lá buscá-los. Sem se aperceber, e com tal correria, o boi Marciano caiu e foi engolido pelo “Ouvido do Mar”, um lago mortífero...

Todos o procuravam, preocupadíssimos, até que encontraram a coleira com o sino do boi Marciano, junto ao lago.

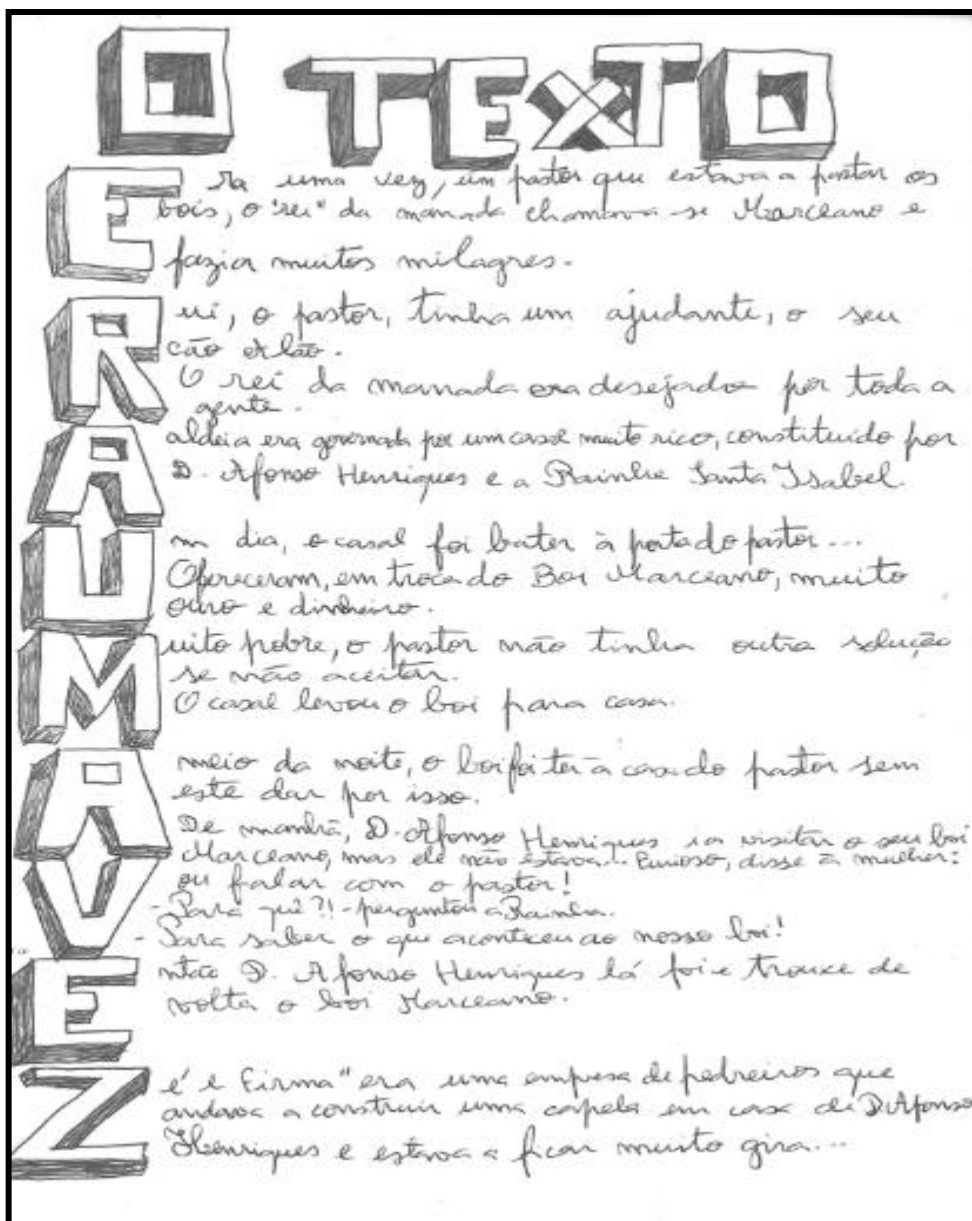
D. Afonso Henriques pediu a Kadafi para lhe dar uma boleia até Angola, que é um país muito rico. Chegando lá, em Luanda, ficaram muito espantados por ver o boi Marciano que tinha conseguido negociar diamantes.

Regressaram todos aos seus países e Alenquer passou a ter mais riqueza.

João, 5ºano

Neste texto, é notória a influência da comunicação social no quotidiano dos alunos, e original a forma como colocam as várias personagens em interação, a maneira como se apropriam dos valores éticos e políticos e os descrevem. As suas vivências também são incluídas, desde hábitos alimentares às novas tecnologias.

A seguinte proposta de reescrita assume-se pela sua criatividade gráfica, a partir do acróstico “Era uma vez”:



Seria estimulante ainda no âmbito da criatividade, e correlacionado com os temas que abordámos no capítulo dois, a proposta de trabalhos, aos alunos, de construção de (pequenas) narrativas a partir da observação de inscrições lapidares, em cumprimento da ideia da narratologia aplicada à vida humana: a partir do nome, do local e das datas de nascimento e morte cocriam histórias de vidas.

Conclusão

«E agora qual é o caminho?»

Explorar os limites da subjetividade torna-se, ao mesmo tempo, gratificante e angustiante, na medida em que a natureza humana procura incessantemente certezas e factos, quase irrefutáveis, nos olhares sobre o(s) mundo(s).

O objeto principal de estudo desta dissertação centra-se no papel do interlocutor como interveniente ativo no processo de interpretação de um texto e no modo criativo como o pode processar. Salientamos que todas as temáticas que este trabalho atravessa, não se esgotam aqui, nem se confinam a este espaço. Sugerimos a imagem do conceito da teoria tridimensional de Sigmund Freud sobre a mente, como uma metáfora desta afirmação, que compara o cérebro humano a um iceberg: a parte que se vê à superfície da água corresponde a um terço do cérebro, ou seja, à parte consciente; e a parte submersa aos dois terços restantes, e, por conseguinte, ao mundo do inconsciente. O que expomos nesta dissertação representa-se no primeiro terço e o que fica por dizer à restante percentagem. Reforçamos esta comparação, com uma citação de Merleau-Ponty, através de Eco:

“Como poderá então uma coisa apresentar-se verdadeiramente a nós, uma vez que a síntese não se realiza nunca... Como posso ter a experiência do mundo como de um indivíduo existente em acto, dado que nenhuma das perspectivas segundo as quais o encaro consegue esgotá-lo e os horizontes estão sempre abertos?”
(Eco;1989:87)

As matérias a reter no sumário deste estudo circunscrevem-se às resultantes, em geral, do circuito comunicacional entre autor, obra e interlocutor, e em particular, às consequentes, entre autor anónimo, texto oral e interlocutor infantojuvenil: que relações ou combinações se podem estabelecer e quão criativas podem ser, de acordo com as premissas de alguns teóricos, no que concerne a receção e a criatividade.

No primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão teórica sobre o papel do leitor/ interlocutor no processo de interpretação de um texto. No segundo dedicamo-nos à importância da literatura oral, considerada muitas vezes um tipo de

literatura menor e à influência do som na dinâmica da interiorização e apropriação/interpretação do texto, segundo as especificidades do interlocutor mais jovem. O último capítulo, descreve e analisa trabalhos práticos de cocriação elaborados pelo interlocutor infantojuvenil, em situação de pedagogia ativa: propomos a reescrita de um *corpus*, que reúne simbologia e textos da literatura oral do concelho de Alenquer, a dois grupos de alunos de diferentes faixas etárias, em duas escolas do referido concelho. Estas sugestões de reescrita envolvem a aplicação de técnicas de escrita criativa, na esteira das estratégias “fantásticas” de Rodari. Os critérios de seleção para a formação do *corpus* estão relacionados, não só com o facto de pertencerem ao universo do interlocutor em questão, mas também com a própria abertura que este tipo de texto oferece. Pretendemos que os alunos descubram alguns dos “espaços vazios” deixados pelo autor, que neste caso particular, é anónimo e coletivo, e inverter os papéis: ao preencher essas lacunas, o interlocutor torna-se, de forma criativa, seu cocriador. Por fim, comparamos modos de representação, entre os dois grupos de alunos, baseados em alguns pressupostos teóricos das áreas da psicologia, da filosofia e da criatividade.

Aferimos uma maior liberdade no que concerne o nascimento do espírito criativo no grupo de alunos do primeiro ano, enquanto o segundo grupo apresentou maior dificuldade em arriscar ideias novas, situação justificada através dos vários estádios de desenvolvimento descritos por Piaget, onde se observam, nestas idades, diferenças vincadas entre o tipo de pensamento intuitivo e o dedutivo.

Atualmente, nesta era que vivemos de múltiplos e fugazes estímulos de cariz tecnológico, a criatividade é tão importante no seio da educação como o processo de alfabetização. A criança arrisca, não receia errar. Contudo, não consideremos “errar” como sinónimo de criatividade, mas sim, como tentativa para a atingir: se o ser humano não estiver preparado para “errar” nada de original surgirá. No estado adulto essa capacidade já se perdeu em larga medida, vive-se o estigma do erro, tão presente não só no mundo empresarial como nas escolas. Os programas educativos educam fora da capacidade criativa da criança, que é formatada para o mercado de trabalho, os currículos educativos privilegiam a sua capacidade cognitiva. As áreas de estudo ligadas às artes são consideradas disciplinas menores: a dança não é ensinada com a mesma importância da matemática, quando, ironicamente, sabemos

que a criança se mexe a todo o instante e o movimento é uma das suas formas de comunicação.

A inteligência é uma característica do ser humano única, dinâmica e interativa. A criatividade, nas escolas, nasce como processo quando aparecem ideias originais a partir de diferentes perspectivas entre as várias disciplinas. Por conseguinte, o próprio processo de avaliação deveria contemplar a confluência de parâmetros das diversas áreas disciplinares em cada uma das áreas: torna-se redutor avaliar, isoladamente, domínios do Português só nesta disciplina, já que aos seis/sete anos, e com a entrada na escola, o símbolo mais “produtivo” da criança será a ilustração.

Ao colocarmos em evidência, ao longo desta tese, o papel do interlocutor no ato recetivo, não significa que, de forma alguma, queiramos contribuir para a “morte do autor” como defendia Barthes, pelo contrário, é o autor que permite o ato da cocriação. Umberto Eco diz-nos o seguinte sobre a figura do autor:

“ O autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra para acabar: não sabe exactamente de que modo a obra poderá ser terminada, mas sabe que a obra terminada será sempre, porém, a sua obra, não uma obra, e no final do diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a sua forma” (1989:90).

António Lobo Antunes refere em entrevista ao jornal *Expresso* que não gosta de dar pistas ao leitor/ interlocutor sobre os seus livros: este tem de se vender a si próprio. A sua única preocupação é que a obra chegue ao “bom” leitor, que define como “aquele que fala para o livro num diálogo impregnado de gritos”²⁹. Na nossa opinião, substituiríamos a preposição “para” pela preposição “com” nas palavras do escritor, numa perspectiva de aproximação entre os dois. O escritor afasta-se da ideia de que o autor continua “preso” ao livro, depois de terminado, este ganha vida própria e a sua relação passa a ser só com o interlocutor. No fim, o interlocutor só ganha protagonismo porque o autor o permitiu ao oferecer-lhe a obra. Inclusivamente, os postulados presentes nas conferências de Ítalo Calvino colocam o autor num lugar privilegiado, uma vez que a aplicação das suas seis propostas convida a um “encantamento” da mente do interlocutor, como se estas

²⁹ Em entrevista à revista *Única / Expresso* de 16/10/10

lhes mostrassem os caminhos a seguir para uma melhor fruição/ interpretação. Umberto Eco deixa esse mapa de caminhos menos mediado, sugerindo desvios a esses itinerários, oferecendo a possibilidade de serem traçados pelo próprio interlocutor.

Apesar do destaque do papel do interlocutor no decurso desta dissertação, não pretendemos enfatizá-lo no seio do sistema comunicacional literário em detrimento dos outros intervenientes, pretendemos antes nivelá-los na sua importância e realçar a dependência entre eles no processo de interpretação de uma obra, neste caso particular, na cocriação de textos retirados da literatura oral.

Terminamos o nosso trabalho, reiterando que a noção pertinente de “abertura” de determinada obra/texto é aquela que apresenta os diversos problemas de interpretação e não aquela que os tenta explicar ou resolver. Desta feita, é nosso propósito criar, através do exposto ao longo deste texto, um momento de reflexão/ discussão académica, onde todos os intervenientes, neste processo de criação e receção, (uso)fruam das várias vertentes criativas do conceito de “abertura”.

Convidamos o leitor/ interlocutor, desta dissertação, a tornar-se seu coautor na descoberta das suas possíveis leituras e utilizações, concretizando assim o seu objeto de estudo.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES** Martins, M., & Quintas Mendes A. (1987) *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, Análise psicológica*
- AAVV.** (1990) *Critical Therms for Literary Study*, Chicago, University Press of Chicago
- BARBEIRO**, Luís Filipe (1999) *Os alunos e a expressão escrita- consciência metalinguística e expressão escrita* Fundação Calouste Gulbenkian
- BELO**, Ruy (1970) “A rua é das crianças” in *Homem de Palavra[s]*
- BENJAMIN**, Walter (1975) “O narrador” in *Textos escolhidos, Os pensadores*, São Paulo Abril cultural
- BODEN**, Margaret (1999) *Dimensões da criatividade*, Artmed Editora
- BONNEFOY**, Yves (1988) “Lever les yeux de son livre” in *Nouvelle Revue de Phychanalyse*, nº37 “La lecture”, Paris, Gallimard
- CARRETERO**, Mario (2002) *Construtivismo e educação*, trad. Jussara Haubert Rodrigues. 2ªed. rev. Porto Alegre Artmed
- CATALÁN** Diego (1982) “El processo de transmisión oral y el estudio de modelos literários abiertos” in *Ethnica*, XVIII, pp.53-66
- CERTEAU**, Michel de (1980) *L'invention du quotidien*, I, Paris, Arts de faire, pp.10-18
- CORTI** José (1942) “L'Eau et les Rêves” in *Essai sur l'imagination de la matière*, Paris
- DEWEY**, John (1953) *Como pensamos*, São Paulo Companhia Editora Nacional
- ECO**, Umberto (1989) *Obra Aberta*, trad. João Furtado, Lisboa DIFEL, Difusão Editorial, Lda
- ECO**, Umberto (2008) *Lector in Fabula*, trad. Atílio Cancian, São Paulo Perspectiva
- FERREIRO**, E., & Teberosky (1986) *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre Artes Médicas
- FERREIRO**, E. (1987) *Reflexões sobre alfabetização*, 2ª.ed. São Paulo Cortez/ Autores Associados
- GODZICH**, Wlad (1994) *The culture of Literacy*, Harvard University Press
- GOMES-SANTOS**, Sandoval Nonato (2003) *Recontando histórias na escola-Gêneros discursivos e produção da escrita*, Martins Fontes, São Paulo

- GOODMAN, Nelson** (1995) *Modo de fazer mundos*, trad. António Duarte, Edições Asa
- GOULEMOT, Jean-Marie** (1985) “De la lecture comme production de sens” in *Pratiques de lecture* (dir. Roger Chartier), Paris, Rivages
- GUSMÃO, Manuel** (1999) “leitor” in *Biblos*, vol.3, Lisboa, Verbo, pp. 3-8
- HUGHES, Ted** (2002) *O Fazer da poesia*, Assírio & Alvim
- ISER, Wolfgang** ([1976] 1978) *The Act of Reading A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore Johns Hopkins UP.
- JOLLES, André** (1976) *As formas simples*, São Paulo Cultrix
- KITTLER, Friedrich** (1990) *Discourse Networks 1800/1900*, Stanford Stanford University Press
- LEÃO, Margarida; FILIPE, Helena** (2002) *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*, Porto Editora
- LIMA, Luiz Costa** (1979) *A Literatura e o leitor textos de estética da recepção Hans Robert Jauss...e al.*; coordenação e tradução Luiz Costa Lima.- Rio de Janeiro Paz e Terra
- MACINTYRE, Alasdair** (1984) *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana
- MAGEE, Wes** (2009) *Como escrever poemas*, Texto Editora
- MELO, António de Oliveira; GUAPO, António Rodrigues; MARTINS, José Eduardo** (1991) *O concelho de Alenquer, 2 subsídios para um roteiro de Arte e Etnografia*, Câmara Municipal de Alenquer, 2ª edição
- MUNARI, Bruno** (1968) *Design e comunicação visual* Edições 70
- MUNARI, Bruno** (1987) *A Arte como Ofício* Editorial Presença
- ONG, Walter J.** (1982) *Orality & Literacy- The Techonologizing of the Word*, Routledge
- POSSENTI, S.** (1993) *Discurso, estilo e subjetividade*, São Paulo Martins Fontes.
- READ, Herbert** (1986) *A redenção do robô meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo Summus
- RICOEUR, Paul** (1986) *Du texte à l’action*, Paris, le Seuil
- RODARI, Gianni** (2004) *Gramática da Fantasia* 5ªedição,Editorial Caminho
- SANTOS, João dos** (1983) *Ensaio sobre Educação II - O falar das letras* Livros Horizonte

- SANTOS, João dos** (1988) *Se não sabe porque é que pergunta?*(conversas com João Sousa Monteiro) Assírio & Alvim
- SANTOS, João dos** (1990) *Eu agora quero ir-me embora* (conversas com João Sousa Monteiro) Assírio & Alvim
- SANTOS, Margarida Fonseca; SERRA, Elsa** (2007) *Quero ser escritor*, Lisboa: Oficina do Livro
- SANTOS, Margarida Fonseca; VILELA, Rita** (2010) *Brincar com coisas sérias* viver através dos contos. Lisboa: Oficina do Livro
- SAUNDERS, Robert.**(1984) *A educação criadora nas artes*, São Paulo, AR'TE, v.3,n.10,p.18-23
- SAUSMAREZ, Maurice de** (1986) *Desenho Básico-* as dinâmicas da forma visual, Editorial Presença, Lda
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e** (1990) *Teoria da Literatura*, Coimbra Livraria Almedina
- TAUBER, Eduard S.; GREEN, Maurice R.** (1971) *L'Esperienza Prelogica*, Boringhieri, Torino
- TORRANCE, Paul** (1976) *Criatividade Medidas, Testes e Avaliações*, São Paulo Ibrasa
- WARREN, Celia** (2009) *Como escrever histórias* Texto Editora

Webografia

Adelson Murta Filho“ Mapa do Brincar”<http://mapadobrinca.folha.com.br/projeto/> (consultado a 07 de fevereiro de 2010)

Ana Sofia Laranjinha, José Carlos Ribeiro Miranda (2005): “Modelo: Actas do V Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Hispânica de Literatura Medieval” Secção Portuguesa books.google.com/books?isbn=9728932057 (consultado a 20 de Janeiro de 2011)

CALVINO, Italo (1990):“Seis propostas para o próximo milénio: Lições Americanas”: http://www.uesc.br/icer/resenhas/licoes_americanas.pdf (consultado a 11 de abril de 2011)

Carlos Ceia, s.v. "Leitor", *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <http://www.edtl.com.pt> (consultado a 7 de janeiro de 2010)

COUTINHO, Clara (23 de janeiro de 2007): “O que é Análise de Conteúdo?”: <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>: Universidade do Minho (consultado a 27 de abril de 2011)

FILHO, Wolney Honório (2006): “Literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças” : <http://www.soprando.net/ap/est/literatura-infantil-e-o-desenvolvimento-da-linguagem-oral-e-escrita-de-criancas> (consultado a 14 de janeiro de 2011)

GUIMARÃES, Ana Paula (s/data): “Instituto de Estudos de Literatura Tradicional” <http://www.fcsh.unl.pt/invest/IELT.HTM> (consultado a 15 de janeiro de 2011)

GUMBRESCHT, Hans Ulrich (2004): “Production of Presence- What meaning cannot convey”: <http://www.google.pt/books/> (consultado a 17 de janeiro de 2011)

JUSCIMEIRE (21 de julho de 2010): “O leitor é co-autor?”: <http://meire-diariodeleitura.blogspot.com/2010/07/o-leitor-e-co-autor.html> (consultado a 20 de fevereiro de 2011)

MESQUITA, Armindo (s/ data): “A Estética da Recepção na Literatura Infantil”: alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/estudos.htm (consultado a 24 de Julho de 2011)

MICA68 (3 de Fevereiro de 2008): “Criatividade e vontade de poder em Nietzsche”: <http://pt.shvoong.com/humanities/1758243-criatividade-vontade-poder-em-niezsche/> (consultado a 2 de março de 2011)

NAVEGA, Sérgio (2000): “De onde vem a criatividade?”: <http://www.intelliwise.com/s-eminars/criativi.htm> (consultado a 15 de janeiro de 2011)

NOGUEIRA, Carlos (2005): “Para uma poética da poesia oral infantil e juvenil”: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_poe_oral_nogueira_a1.pdf (consultado a 4 de abril de 2011)

P@RTES- a sua revista virtual (Nº 42 fevereiro de 2004): “A formação do leitor infantil”: <http://www.partes.com.br/ed42/educacao.asp> (consultado a 11 de março de 2011)

PELAES, Maria Lúcia Wochler (16 de Abril de 2009) “Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar”: <http://www.webartigos.com/artigos/uma-reflexao-sobre-o-conceito-de-criatividade-e-o-ensino-da-arte-no-ambiente-escolar/16790/> (consultado a 20 de abril de 2011)

REVISTA RECRE@RTE, (Nº6 dezembro 2006): “Dez vezes duas avaliações da criatividade”: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte06/Seccion1/duas_avalacoes.htm (consultado a 8 de março de 2011)

YANAZE, Liriam Luri Higuchi (2000): “Piaget, Vygotsky e a Publicidade Infantil”: [http://paulo-v.sites.uol.com.br/textos/public2.htm#Desenvolvimento x Aprendizagem](http://paulo-v.sites.uol.com.br/textos/public2.htm#Desenvolvimento_x_Aprendizagem) (consultado a 10 maio de 2011)

Filmografia

Inspirations (s/data): Michael Apted Film, DVD, Homevision Studio (visualizado a 20 de março de 2011)

The Creative Spirit (s/data): DVD, Available at Longtail Distribution Net (visualizado a 14 de março de 2011)