

Cláudia Alexandra C. L. Silva

**A CRIATIVIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS
DE LÍNGUA MATERNA:
uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica**

**PORTO
OUTUBRO DE 2006**

**A CRIATIVIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS
DE LÍNGUA MATERNA:
uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada no âmbito do
Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados em
Linguística, variante Linguística Aplicada ao Ensino do
Português, da Faculdade de Letras da Universidade do
Porto

**PORTO
OUTUBRO DE 2006**

«Cada verso de tal modo acabado que esgote no seu rigor todas as alternativas de expressão. [...] Ora semelhante milagre apenas se consegue, se se consegue, mediante um trabalho aceso de muitas horas, muitos dias, muitos anos – o ferro cada vez mais incandescente e o forjador aureolado das chispas que saltam da bigorna.»

Miguel Torga (1981) – *Antologia Poética* [Prefácio], Coimbra.

«[...] La nécessité de nommer, d'exprimer, de se confronter au matériau linguistique fait découvrir que l'on peut inventer sa propre façon de dire les choses, qu'il y a une place, sa place, à prendre dans la langue. L'écriture créative fait découvrir aussi les pouvoirs de la langue, elle fait apparaître ce qui n'a pas encore été pensé.»

**Jeanne-Antide Huynh (1999) – «L'écriture créative au lycée»,
in *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 376/377. Paris : CRAP.**

AGRADECIMENTOS

Foi graças à contribuição de muitas pessoas que este trabalho se tornou possível.

Antes de mais, quero expressar o meu sincero agradecimento à Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca, que me contagiou com o seu entusiasmo pelo tema desta dissertação e que, através de abundantes conselhos e sugestões, me foi dando a conhecer as especificidades – e as exigências – de um trabalho deste tipo. A sua preciosa orientação, ainda que limitada no tempo ao início da elaboração deste trabalho, marcou indiscutivelmente todas as fases do processo.

O meu especial agradecimento é extensível à Professora Doutora Ana Maria Brito, que, após a aposentação da Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca, orientou o desenvolvimento desta dissertação com uma dedicação e uma disponibilidade totais. Agradeço-lhe o seu rigor e a sua atenção meticulosa a todos os aspectos – por mais pequenos que fossem – deste trabalho. Agradeço-lhe ainda a palavra de incentivo sempre presente nos momentos de maior cansaço.

Quero também deixar expressa a minha gratidão à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e à Professora Doutora Olívia Figueiredo pelo apoio que me deram em algumas questões ligadas à Didáctica da Língua Materna, traduzido em indicações bibliográficas, em sugestões e em trocas de ideias sempre profícuas.

Não posso deixar de agradecer ainda à Doutora Clara Barros por me ter incentivado, desde o último ano da licenciatura, a enveredar pelo Mestrado. Sem esse estímulo inicial, eu não estaria, neste momento, a redigir esta página.

Agradeço, por fim, à minha família e a todos os amigos e colegas que, de forma directa ou indirecta, me ajudaram a concluir este trabalho. Opto por não os nomear, receando alguma traição da memória. A todos, muito obrigada.

ÍNDICE

Índice	i
Resumo	iii
Introdução	1
Capítulo 1 – Criatividade: história e (in)definições do conceito	3
1.1. Breve percurso histórico	5
1.2. A criatividade perspectivada pela Psicologia Cognitiva	9
1.2.1. Algumas considerações preliminares	9
1.2.2. Processos cognitivos implicados no pensamento criativo	10
1.3. A criatividade perspectivada pela Linguística	12
1.3.1. Considerações gerais: a proposta de Chomsky	12
1.3.2. Processos criativos nas diferentes áreas da gramática.....	18
1.3.2.1. Na Fonologia	18
1.3.2.2. Na Morfologia e no Léxico	21
1.3.2.2.1. Processos morfológicos de formação	
de palavras	22
1.3.2.2.2. Processos não morfológicos de	
formação de palavras	26
1.3.2.2.3. Importação de palavras	27
1.3.2.3. Na Sintaxe	29
1.3.2.4. Na Semântica	30
1.3.2.5. Na Pragmática	36
1.4. A criatividade perspectivada pela Pedagogia: da pedagogia	
tradicional aos métodos activos.....	41
Capítulo 2 – O tratamento actual da criatividade na aula de Língua	
Materna: um olhar crítico	47
2.1. A escrita e a criatividade nos actuais Programas de Português	
dos Ensinos Básico e Secundário	48
2.2. A criatividade na aula de Português – algumas propostas de	
tratamento do conceito	55

2.2.1. A proposta de Ana M ^a Santos e M ^a . J. Balancho	55
2.2.1.1. Apresentação	55
2.2.1.2. Apreciação crítica	61
2.2.2. A proposta de Teresa Guedes	65
2.2.2.1. Apresentação	65
2.2.2.2. Apreciação crítica	70
2.2.3. A proposta de Maria Alves Pereira	80
2.2.3.1. Apresentação	80
2.2.3.2. Apreciação crítica	86
 Capítulo 3 – A criatividade na escrita dos alunos de Língua Materna:	
por uma “pedagogia do esforço”	94
3.1. A especificidade do conceito de criatividade no quadro da pedagogia da escrita	96
3.2. A escrita como processo: uma concepção recente	99
3.2.1. A escrita enquanto acto criativo do ponto de vista cognitivo	105
3.3. A escrita como reescrita	106
3.4. A escrita como prática social	107
3.5. Implicações pedagógicas: algumas linhas orientadoras para um ensino da escrita que abra caminho à criatividade linguística	108
3.5.1. A reescrita como motor de aprendizagem ao serviço da criatividade	111
3.5.2. A importância das instruções nas tarefas de escrita.....	113
3.6. Avaliar o processo de escrita: a avaliação formativa	115
3.6.1. E avaliar a criatividade?	118
3.7. Por uma “pedagogia do esforço”	119
 Conclusão	123
Bibliografia	127

RESUMO

O objectivo deste trabalho é fazer uma reflexão crítica sobre o modo como o conceito de criatividade é perspectivado actualmente no ensino/aprendizagem da escrita em língua materna e avançar uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica do mesmo.

No primeiro capítulo, a história da palavra e do conceito, traçada de forma breve, ajuda-nos a compreender as razões da dificuldade sentida pelos estudiosos da criatividade em defini-la de forma clara e unívoca. São também apresentadas as principais acepções do conceito nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Linguística e da Pedagogia, fundamentais no âmbito deste trabalho.

No segundo capítulo, analisamos sucintamente o tratamento dado à escrita e à criatividade nos actuais programas do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Concluímos que, nos programas do Ensino Básico, é dado um destaque excessivo à escrita lúdica em detrimento da escrita para a apropriação de técnicas e modelos, e que a tónica é posta na escrita enquanto produto e não na reflexão sobre o processo de escrita. E se estas lacunas são já ultrapassadas nos programas do Ensino Secundário, o facto é que a falta de clareza e de critérios em torno do conceito de criatividade são comuns aos dois textos programáticos.

Ainda no capítulo II, apresentamos e comentamos três propostas de explicitação e operacionalização pedagógica do conceito de criatividade: a de Ana M^a. Santos e M^a. J. Balancho, a de Teresa Guedes e a de M^a. Alves Pereira. Apesar de existirem diferenças ao nível da fundamentação pedagógico-didáctica destas propostas, elas apresentam como traço comum – por nós contestado – uma concepção da criatividade como meio de aprendizagem, baseada no espontaneísmo, na aprendizagem autónoma e na livre expressão dos alunos.

No terceiro e último capítulo, propomos uma abordagem teórica e pedagógica alternativa do conceito de criatividade: ela não é um atributo psicológico e inato que se repercute na escrita, antes consiste na capacidade de – mediante o conhecimento profundo das regras e recursos da língua, adquirido no fim de um longo e intenso processo de ensino/aprendizagem – manipular a materialidade dos signos linguísticos e as suas inúmeras possibilidades combinatórias (nas diferentes áreas da gramática), para assim verbalizar novos modos de ver e de conceber a realidade. Sugerimos, assim, que a criatividade seja enquadrada numa efectiva pedagogia da escrita (sendo a escrita entendida como processo e como prática social), no âmbito da avaliação formativa e naquilo a que chamamos uma “pedagogia do esforço”.

INTRODUÇÃO

O objectivo deste trabalho é fazer uma reflexão crítica sobre o tratamento de que é actualmente alvo o conceito de criatividade no quadro do ensino/aprendizagem da escrita em língua materna e avançar uma proposta alternativa de teorização e de abordagem pedagógica do mesmo.

O tema da criatividade, aplicado ao ensino da língua materna, começou a ser objecto da nossa reflexão durante o estágio pedagógico, altura em que foi fácil constatar que expressões como “desenvolver” ou “avaliar a criatividade” – recorrentes nas diversas planificações anuais de Língua Portuguesa/Português – eram usadas de modo impreciso, reflectindo inclusive um vazio de conteúdo, por não se traduzirem em manifestações práticas visíveis.

No entanto, foi já no *Mestrado em Linguística e Ensino da Língua*, durante uma sessão do seminário de *Linguística Aplicada*, leccionado pela Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca, que o nosso interesse pela criatividade na área do ensino do Português foi aguçado e tomada a decisão de aprofundar o tema numa dissertação de mestrado. Demos, pois, início à elaboração deste trabalho, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca.

Circunstâncias que se prendem com uma forte instabilidade profissional e familiar impediram-nos, porém, de concluir a dissertação nos prazos estipulados e foi necessário optar pela reinscrição no segundo ano do *Curso de Estudos Pós-Graduados em Linguística*, na variante de *Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, já sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Brito, na sequência da aposentação da Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca.

Optámos por organizar o nosso trabalho em três capítulos.

No capítulo I, é feita uma breve descrição da história da palavra e do conceito de criatividade, que nos ajuda a compreender a dificuldade sentida por estudiosos de diversas áreas em propor definições universalmente aceites deste conceito multifacetado e interdisciplinar. Em seguida, são apresentadas as principais acepções do mesmo em três áreas consideradas essenciais no âmbito deste trabalho: a Psicologia Cognitiva, a Linguística e a Pedagogia.

No segundo capítulo, e num primeiro momento, comentamos sucintamente o modo como os programas de Língua Portuguesa/Português dos Ensinos Básico e Secundário perspectivam a escrita e a criatividade. Seguidamente, analisamos de forma crítica três propostas de explicitação e operacionalização do conceito de criatividade – a de Ana M^a. Santos e M^a. J. Balancho, a de Teresa Guedes e a de M^a. Alves Pereira –, por constituírem contribuições específicas sobre o tema no domínio do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

No último capítulo, propomos uma abordagem teórico-pedagógica do conceito de criatividade na escrita em língua materna, entendendo-o como a capacidade de manipular a materialidade dos signos linguísticos e de jogar com as suas inúmeras possibilidades combinatórias, tendo necessariamente por base um sólido domínio da língua. Sublinhamos também a necessidade de enquadrar o tratamento da criatividade numa efectiva pedagogia da escrita (que perspectiva a escrita como processo e como prática social), no âmbito da avaliação formativa e naquilo a que chamamos uma “pedagogia do esforço”.

Esperamos que a nossa proposta contribua para que o conceito de criatividade seja utilizado de forma mais rigorosa e consciente pelos professores e pelos que se debruçam sobre temas do âmbito da Linguística e do Ensino da Língua.

CAPÍTULO I – CRIATIVIDADE: HISTÓRIA E (IN)DEFINIÇÕES DO CONCEITO

«[...] There are those who suggest that creativity cannot be defined – that it is unknown and unknowable.»

Teresa Amabile (1996) – *Creativity in Context*,
Colorado/Oxford: Westview Press.

Este capítulo tem como objectivo principal fazer uma apresentação do conceito de *criatividade*, tarefa dificultada por razões de vária ordem.

Antes de mais, a criatividade é alvo de definições e de tratamentos tão díspares quanto variadas são as áreas que a estudam, havendo ainda diferentes focalizações do tema dentro de uma mesma área (exemplo evidente é o da Psicologia, em que, como refere M. F. Morais (2001: 34), os vários referenciais teóricos – Psicanalítico, Humanista, Factorial, Associacionista, Gestáltico – propõem acepções muito diversas do conceito). Consequentemente, temos de recorrer a contribuições diversificadas, que nem sempre se complementam cronológica ou cientificamente, não sendo, por isso, fácil reconstituir o processo sequencial da história do conceito de criatividade.

Por outro lado, parece também não haver consenso quanto às propostas de sistematização e de categorização das definições de criatividade já avançadas. Segundo M. Zorzal e I. Basso (s/d: 1), é corrente a divisão dessas definições em três grupos, consoante dão ênfase ao *processo* criativo (descrevendo-o e explicando-o), ao *produto* criativo (precisando as suas características) ou ao *sujeito* criativo (apresentando as suas capacidades). Uma outra abordagem – dita *ambientalista* – explora sobretudo as condições que favorecem ou impedem a criação. No entanto, F. C. Sousa sublinha que «não existe separação clara entre *pessoa* e *processo*, entre este e o *produto*, ou ainda [entre] o conjunto dos três e o *ambiente*» (1998: 23). M. Zorzal e I. Basso (s/d: 1; 7) acrescentam que esta postura metodológica é parcelar, pois apenas tem em conta os elementos constitutivos da actividade criadora e perspectiva a criatividade esquecendo o seu carácter histórico e social que é justamente, na óptica dos autores, o *princípio genético* da sua natureza¹.

Assim, o grande número e diversidade de concepções de criatividade, longe de contribuírem para a clarificação do conceito, apenas mostram, diz T. Amabile (1996: 19), que não o conhecemos suficientemente para propor uma definição precisa e universalmente aplicável. No entanto, mesmo na ausência

¹ «[Defendemos o carácter] *ontologicamente criativo* do género humano, fundamental ao posterior entendimento da manifestação da criatividade em termos individuais. A natureza histórico-cultural do género humano (produtor e transformador intencional de si mesmo através de seus bens e conhecimentos socialmente plasmados) é, necessária e ineliminavelmente, *criadora*. Assim sendo, toda e qualquer atividade humana que transforme intencionalmente materiais de qualquer natureza é, necessária e essencialmente, *criatividade*.» (ZORZAL, M.; BASSO, I., s/d: 10). O texto citado está escrito em Português do Brasil.

dessa definição objectiva e consensual, é possível continuar a investigar cientificamente a criatividade, bastando para isso que haja um acordo razoável no reconhecimento de uma dada entidade como sendo criativa.

Subdividiremos este capítulo em dois momentos: no primeiro, faremos uma breve descrição da história da palavra e do conceito e, no segundo, apresentaremos, de forma sucinta, as principais acepções do mesmo nas áreas que consideramos fundamentais no âmbito deste trabalho: a **Psicologia Cognitiva**, a **Linguística** e a **Pedagogia**.

1.1. Breve percurso histórico

De acordo com o recente *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*², o vocábulo *criativo* (adjectivo e substantivo comum) surgiu apenas no século XX e resulta, etimologicamente, da junção do sufixo *-ivo* ao radical do particípio passado sob a forma alatinada *criat-* (de *creatus*, particípio passado de *create*). Esta é também a informação dada no *Novo Aurélio, Século XXI*³. Já no dicionário publicado pela Academia das Ciências de Lisboa⁴ consta que o mesmo resulta da fusão de *criar* (de *create*) com o sufixo *-tivo*. Quanto à origem do termo *criatividade*, há consenso: a *criativo* foram adicionados os sufixos *-i-dade*⁵.

Gabriel e Brigitte Veraldi apontam alguns factores de ordem religiosa e científica como causas do aparecimento tardio da palavra “criatividade”:

«D’abord, l’éducation religieuse poussait à ne pas galvauder une notion qui, dans son sens fort, était le propre de l’œuvre divine. [...]»

Dans un contexte religieux, “créativité” aurait été un mot légèrement blasphématoire, appliqué à l’homme. Mais, lors de sa phase la plus antireligieuse, au XIX^e siècle, la science critiquait l’ensemble de la notion de création, divine ou humaine (“rien ne se crée...”): un mot nouveau ne semblait donc pas justifié. Et quand Freud a lancé les sciences humaines modernes [...], il a repoussé l’idée d’activité créatrice, jusqu’à ses fondements mêmes. “Créativité” serait, dans le système freudien, une pure illusion. Coincé sous la religion, les

² Cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Temas e Debates, Lisboa, 2003.

³ Cf. *Novo Aurélio, O Dicionário da Língua Portuguesa, Século XXI*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1999, 3^a edição.

⁴ Cf. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, Lisboa, 2001.

⁵ Refira-se que nenhum dos dois vocábulos – *criativo* / *creativo* e *criatividade* / *creatividade* – constam no *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, de J. Corominas e J. A. Pascual (Madrid, Gredos, 1980), nem no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de J. P. Machado (Livros Horizonte, Lisboa, 1977, 3^a edição [1^a edição: 1952]).

sciences exactes et les sciences humaines, le malheureux mot avait peu de chance de voir le jour» (VERALDI, Gabriel e Brigitte, 1972: 29-30)⁶.

Note-se que, por contraste, a palavra "criação" cedo foi integrada no léxico português (e só séculos depois no Francês e no Castelhana)⁷, designando, antes de mais, o conjunto dos seres criados por Deus. Só por extensão se *laicizou*, passando a significar também a invenção ou realização de uma obra literária, artística ou científica pelo homem⁸. Vem a propósito recordar como, no caso específico da criação poética, Platão encarava o poeta como um "entusiasta", ou seja, alguém "habitado pela inspiração divina"⁹, ideia que se prolongou até ao Século das Luzes, em que o mesmo continuava a ser visto como um "mago" ou um "profeta", portador de uma mensagem de origem transcendente¹⁰.

Podemos supor que o termo "criação" foi rapidamente aceite por sugerir uma participação do homem na obra divina, participação essa devidamente *consentida por Deus*, que *investiria* desse poder alguns *privilegiados*¹¹. Seria, talvez, essa concessão divina a legitimar o uso do vocábulo. Isso explica que o termo criatividade, por designar uma capacidade meramente humana – falamos da Criação de Deus, mas não da *criatividade* de Deus –, fosse considerado, até ao século XX, uma blasfémia, do ponto de vista religioso. E, assinalam R. Sternberg e T. Lubart (1999: 5), numa época em que a ciência postula como conhecimento verdadeiro apenas o que se baseia na razão e na verificação experimental, e em que as Ciências Humanas se vão constituindo à

⁶ Maria de Fátima Morais salienta igualmente que «o termo *criatividade*, depois tão popular, era [...], no final do século XIX, considerado melindroso por razões essencialmente religiosas: *criar* era um dom apenas atribuível a Deus, aproximando-se do sacrilégio a sua atribuição aos homens» (2001: 30).

⁷ De acordo com José Pedro Machado (1977), "criação" entrou no Português em 897, ou seja, na fase proto-histórica da língua. No Francês, a palavra surgiu no século XIII: em 1220, segundo o *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (Robert, Paris, 1992), ou em 1265, na perspectiva de A. J. Greimas (*Dictionnaire de l'Ancien Français*, Paris, Larousse, 1968) e de Dauzat *et alii* (*Dictionnaire Étymologique*, Paris, Larousse, 1991). Em Castelhana, temos a palavra "creación" apenas em 1611, como indica J. Corominas (*Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos, 1961).

⁸ Cf., por exemplo, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, e VICENTE, Maria Victoria (*et alii*), *Diccionario de Términos Literários*, Akal, Madrid, 1990.

⁹ Cf. ARON, Paul *et alii*, *Le Dictionnaire du Littéraire*, Paris, PUF, 2002, p. 121.

¹⁰ Cf. *Ibidem*, p. 122. Para uma abordagem mais profunda da relação da criatividade com a genialidade e desta com a inspiração divina e com a psicopatologia, vd. MORAIS, M. F. (2001: 44-52).

¹¹ Como salientam R. Sternberg e T. Lubart, «the creative person was seen as an empty vessel that a divine being would fill with inspiration» (1999: 5).

imagem e semelhança das Ciências Naturais, não há lugar para o estudo científico da subjectividade, das capacidades ou dos afectos do homem, e muito menos de um tema considerado místico ou espiritual¹².

No entanto, o interesse pela criatividade continuou a crescer ao longo do século XIX. Como indica J. W. Getzels (1987: 88), data de 1869 aquele que é considerado como o primeiro estudo propriamente dito sobre a criatividade: a obra de Francis Galton, *Hereditary Genius*. Foi, pois, como sinónimo de genialidade que a criatividade começou a ser investigada, perspectiva que, ainda segundo J. W. Getzels (1987: 89), se manteve até à primeira metade do século XX. Até esta data, foi o conceito de inteligência que dominou os estudos dos psicólogos sobre o funcionamento mental, não se considerando necessário dar um tratamento especial à questão da criatividade.

Só no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial foi posto em causa, nos Estados Unidos, o mito da criatividade enquanto característica revelada apenas por génios e artistas. Atentemos nas palavras de Getzels:

«[...] The post-war scientific discoveries were affecting every aspect of life in spectacular ways. They were not only altering the traditional notions of food, fuel, weaponry, and the like; more importantly, they were altering the traditional notions of human potential itself. In the future, power may depend more on the creative use of mind than on the brute control of matter. The term creative ceased to be the province only of artists, poets, scientists, and other such illusive folk who had never had to meet a payroll; it entered the language of the hard-boiled businessman as well» (1987: 89).

No pós-guerra, com o intenso progresso tecnológico que começa a fazer-se sentir, a noção de criatividade sofre, pois, um processo de generalização e atinge o próprio quotidiano: é criativo todo aquele que usa de inventividade na resolução de problemas variados do dia-a-dia. Neste sentido, salientam R. Sternberg e T. Lubart (1999: 3), o conceito adquire uma grande importância também no sector económico, dado que novos produtos e/ou serviços são automaticamente fonte de emprego.

O neologismo acaba por se consolidar em 1950, no discurso de J. P. Guilford (na época presidente da *American Psychological Association*), intitulado precisamente «Creativity». Guilford dá início ao estudo científico da

¹² Para já não falar da associação *criatividade – loucura*, que surgiu no tempo de Aristóteles e foi depois recuperada no século XIX e na primeira metade do século XX (Cf. ALBERT, R.; RUNCO, M., 1999: 18 e também PRENTKY, R., 1989: 243 e ss.).

criatividade, introduzindo o conceito de *pensamento divergente*¹³ e apresentando uma série de *traços* intelectuais (fluência, flexibilidade) e de personalidade (curiosidade, autoconfiança, atracção pelo complexo...) que caracterizam o indivíduo criativo¹⁴. O trabalho de Guilford constituiu um ponto de viragem no estudo do tema e abriu várias vias de investigação que foram a base do *boom* de produções científicas relacionadas com a criatividade que ocorreu entre as décadas de 50 e 70. Assistimos, assim, como comenta F. C. Sousa (1998: 16), ao crescente interesse da Linguística, das Ciências da Educação, da História, da Sociologia, da Antropologia, da Ciência Política, entre outras, pela investigação do fenómeno criativo.

A par desta visão científica do tema, foi-se desenvolvendo igualmente a curiosidade pela *mística da criatividade*, que, afirma ainda F. C. Sousa (1998: 27), se traduz numa atitude de reflexão sobre a existência humana e sobre o desenvolvimento pessoal, mais do que sobre a produção criativa. Consequentemente, para se poder integrar no saber comum, o conceito depressa sofreu distorções e da sua generalização à sua banalização foi um passo. A ideia de que a criatividade não é um privilégio de génios e se pode estimular em todos os indivíduos logo conduziu à invasão daquilo a que Gabriel e Brigitte Veraldi chamam “produtos intelectuais fraudulentos”:

«[...] les publicitaires ont vendu à la ménagère américaine de la créativité culinaire, qui consiste à mélanger deux boîtes de conserve et à mettre une bougie sur la table. Les exploiters de la crédulité publique lançaient sur le marché des «creativity pills», mélanges hâtifs de stimulants. [...] Des cours, centres, instituts ont proliféré, enseignant les pires extravagances sous la prestigieuse étiquette de création» (1972: 31-32)¹⁵.

Assim se explica que, em 1971, não tenha havido consenso entre os membros da Academia Francesa quanto à introdução no dicionário da palavra “créativité”¹⁶.

¹³ «Variété de pensée permettant, à partir d'une information, d'élaborer plusieurs idées différentes et de trouver de nombreuses solutions à un problème déterminé» (Cf. SILLMY, N. (1980) – *Dictionnaire de Psychologie*. Paris: Bordas).

¹⁴ *apud* SOUSA, F. C. (1998: 25) e BROWN, R. T. *in* GLOVER, J. *et alii* (ed.) (1989: 13-14).

¹⁵ Os autores comentam, inclusivamente, que a própria embriaguez em plena via pública foi considerada uma manifestação de criatividade, pelo que não pode causar espanto que a reputação do conceito tenha começado a deteriorar-se (Cf. VERALDI, Gabriel e Brigitte, 1972: 32).

¹⁶ «Le regretté Louis Armand estimait le mot indispensable, en une époque où l'invention sous toutes ses formes n'est plus accidentelle, et le fait d'une élite ; où, au contraire, elle se produit quotidiennement et dans tous les secteurs de la société technique moderne.

André Chamson prit vigoureusement la position adverse. A son avis, “créativité” représentait le type des notions creuses, imposées par battage publicitaire au public que déconcertent jusqu'à l'angoisse l'accélération, la confusion des connaissances. Ce n'était là

Hoje em dia, como vimos, o conceito está já perfeitamente integrado no vocabulário corrente e aplica-se a vários domínios – científico, tecnológico, artístico, literário, educativo, empresarial, publicitário... –, sendo muitas vezes abordado de forma pouco rigorosa. No entanto, frisa E. Alencar (1986: 12-13), os contributos de inúmeros pesquisadores permitiram combater a ideia de que a criação é produto de meros lampejos de inspiração e enfatizar a necessidade de conhecimentos técnicos e científicos, de treino e de trabalho prolongados como pré-requisitos para o produto criativo¹⁷.

1.2. A criatividade perspectivada pela Psicologia Cognitiva

1.2.1. Algumas considerações preliminares

Abordar a criatividade no âmbito da Psicologia afigura-se imprescindível – por ser esta a área-mãe do conceito –, mas simultaneamente problemático, dada a já comentada multiplicidade de correntes teóricas e de definições que se apresentam. Sentimos, portanto, a necessidade de fazer uma restrição, a este nível, na nossa investigação e optámos por tratar o conceito apenas no âmbito da Psicologia Cognitiva, por duas razões. Por um lado, como afirma Amâncio C. Pinto, «a psicologia cognitiva é considerada por muitos psicólogos como o núcleo da psicologia e uma das áreas centrais da investigação psicológica ao focar as actividades mentais de nível superior, como a percepção, a aprendizagem, a memória, o uso da linguagem, o raciocínio e [a] resolução de problemas» (2001: 47). Por outro lado, ao recorrermos, mais adiante, aos contributos desta disciplina, procuraremos, justamente, compreender que *mecanismos mentais* são activados numa produção escrita criativa. Assim, não será nosso objectivo, como é óbvio, estudar *a criatividade na Psicologia*, mas antes conhecer melhor *um* aspecto entre muitos da *psicologia da criatividade*: a sua dimensão cognitiva.

qu'une des modes pseudo-intellectuelles qui se sont succédées depuis vingt-cinq ans, et qui se démoderait aussi vite. Inutile donc de lui accorder la consécration du Dictionnaire» (VERALDI, Gabriel e Brigitte, 1972: 15).

¹⁷ Note-se que a criatividade é condicionada não só por variáveis relativas ao indivíduo, mas também por variáveis ambientais. Para o estudo da influência das várias culturas no modo de perspectivar a criatividade, vd. o interessante artigo de Todd Lubart «Creativity across cultures», in STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. (1999: 339 e ss.).

1.2.2. Processos cognitivos implicados no pensamento criativo

De acordo com R. J. Sternberg e de T. I. Lubart (1999: 7), a abordagem cognitiva da criatividade procura dar conta das representações e das actividades mentais subjacentes ao pensamento criativo. A criatividade é, assim, considerada por muitos autores (veja-se, por exemplo M. Matlin (1989: 301; 346)) como uma área da resolução de problemas. Neste sentido, a criatividade designa o processo de busca de soluções simultaneamente úteis e pouco comuns para aquilo que Linda Carey e Linda Flower designam «*ill-defined problems*»:

«These are problems in which solvers have to define the problem for themselves and in which they have to “fill in the gaps” of the problem with specialist knowledge; each problem-solver’s solution will be unique because it reflects the solver’s own unique knowledge and values [...]. Thus, the very nature of an ill-defined problem stimulates creativity in the problem solver» (1989: 284).

Trata-se, portanto, de tarefas em que o sujeito tem de construir a sua própria representação do problema e definir individualmente objectivos e estratégias para o resolver, num percurso que acaba por ser muito pessoal.

Conforme assinalam as autoras e como veremos adiante, as tarefas de escrita (umas mais do que as outras) assumem-se como «*ill-defined problems*».

Na resolução deste tipo de problemas – o que equivale a dizer *nos actos criativos* –, intervêm, na óptica de J. Hayes (1989: 135 e ss.), cinco grandes processos cognitivos, que apresentaremos sucintamente.

O primeiro deles, de extrema importância, é a **preparação**, entendida como o *esforço* do indivíduo (exercido por vezes durante longos períodos de tempo) para adquirir os conhecimentos e as capacidades indispensáveis para o acto criativo. Assim, e contrariando o mito do *espontaneísmo*, o autor assinala que mesmo Mozart e Van Gogh se prepararam intensamente durante anos antes de iniciarem a sua produção artística.

O segundo mecanismo cognitivo de que nos fala Hayes é a capacidade de **definir objectivos**¹⁸. Os indivíduos criativos numa determinada área facilmente reconhecem uma oportunidade ou identificam um problema que passa despercebido a outros (por exemplo, novos significados, pontos de vista ou vias de investigação). Esta capacidade será condicionada pelo

¹⁸ Em Inglês, “*goal setting*”.

conhecimento mais ou menos alargado que o indivíduo possa ter de um determinado campo do saber, pela sua experiência prévia na área ou pela sua capacidade de avaliação das situações.

A **representação mental** do problema é o terceiro dos processos cognitivos enunciados pelo autor. Para poder fazer escolhas e tomar decisões perante uma tarefa, o indivíduo elabora uma representação da mesma (verbal ou visual, por exemplo). É o que faz um arquitecto quando projecta um edifício: tem de decidir quanto à localização, à altura, ao número de andares, aos acessos... Por vezes, refere Hayes, o indivíduo criativo – ou seja, o que conseguiu resolver o problema – pode ser aquele que escolheu a melhor representação do mesmo.

A etapa seguinte é a **busca de soluções**, normalmente identificada com o pensamento divergente, isto é, com a produção de várias soluções alternativas para o mesmo problema. No entanto, o autor considera que, tratando-se de actividades criativas de alto nível¹⁹, é mais adequada a *busca heurística de soluções*, em que se parte do geral para o particular e se vão reduzindo gradualmente as opções de solução possíveis.

Por fim, a **revisão** assume-se como parte fundamental do acto criativo, tanto no campo da escrita como na investigação científica, na pintura ou na composição musical.

Na óptica de Hayes, os indivíduos criativos são os que realizam com maior perfeição a tarefa de rever as suas produções, dado que aspiram a ser criativos e isso reflecte-se na sua *performance*; têm também mais sensibilidade para detectar falhas nas suas obras e são mais flexíveis face à ideia de mudança.

Por fim, o autor sublinha a importância da *motivação* na distinção entre indivíduos criativos e não criativos. Um indivíduo motivado trabalha muito e melhor, aproveitando as tarefas que lhe são pedidas para, através delas, realizar algo que nunca antes foi feito ou pensado e assegurar, de alguma forma, a sua independência. Por outro lado, ao empenhar-se no trabalho, adquire maior quantidade de informação que outros e é capaz de mais facilmente reconhecer problemas, oportunidades e desafios, propondo-se metas elevadas. Além disso, mostra grande flexibilidade quando é necessário

¹⁹ Cf., em Inglês, “*high-level creative activities*”.

mudar as suas representações para garantir que essas metas são alcançadas. Finalmente, tende a escolher áreas ligadas às artes e às ciências, onde crê que poderá desenvolver o seu potencial criativo. Assim, conclui Hayes, são as diferenças de motivação dos indivíduos que condicionam as suas diferenças cognitivas.

1.3. A criatividade perspectivada pela Linguística

1.3.1. Considerações gerais: a proposta de Chomsky

A criatividade no uso da língua é um dos problemas de que se propõe tratar o programa generativo de inspiração chomskiana. A teoria de Chomsky constitui um marco na Linguística moderna também por avançar uma formulação explícita e fundamentada dos processos criativos da linguagem.

A visão chomskiana da criatividade linguística causou sensação ao ser apresentada no momento de maior esplendor do estruturalismo norte-americano e do behaviorismo de Skinner, já que Chomsky recusa categoricamente a concepção estruturalista da linguagem enquanto mero inventário de estruturas básicas que o falante adquire por meio da simples repetição. Com efeito, para o autor (1966: 19 e ss.) – que se inspira em Humboldt –, é irrefutável que o uso corrente da linguagem é *naturalmente* inovador, pois consiste em produzir e interpretar intuitiva e instantaneamente, utilizando um número *finito* de unidades linguísticas, um número *infinito* de enunciados novos, nunca antes ouvidos ou produzidos. Esses enunciados permitem aos falantes de todas as línguas naturais exprimir pensamentos *novos*, adequados a *novas* situações, podendo, além disso, ser recriados tanto pelo locutor como pelo interlocutor. É a esta capacidade que Chomsky (1966: 4; 29 e 1975: 141; 304) chama «aspecto criativo do uso da linguagem».

Por outro lado, o autor baseia-se no pensamento cartesiano sobre a linguagem para considerar a criatividade linguística como uma *faculdade característica da espécie humana* (1966: 4 e 1970: 22). Descartes, no seu *Discurso do Método* (1993: 96-97)²⁰, sustenta que aquilo que distingue os animais, as máquinas e outros organismos, do homem é o facto de o ser humano possuir uma *mente* que lhe permite recombina os elementos

²⁰ Na elaboração deste trabalho, utilizámos a tradução portuguesa do *Discours de la Méthode* referida na bibliografia.

linguísticos para exprimir os seus pensamentos, de forma simultaneamente *inovadora* e *adequada*. Logo, como explica J. McGilvray, «humans can use language creatively only because their linguistic production is the result of the operation of a mind that only they have» (1999: 79). E, como essa operação mental é distinta da inteligência, a criatividade linguística (ao contrário, por exemplo, da criatividade artística) pode manifestar-se em todos os indivíduos, até mesmo, sublinha Descartes (1993: 96), nos mais «embrutecidos».

Referindo-se justamente à obra *Cartesian Linguistics*, de 1966, J. P. Bronckart coloca a seguinte hipótese em relação ao conceito de criatividade linguística avançado por Chomsky: «Il est possible qu'il ait voulu, à cette époque, élaborer un modèle de créativité du langage en tant que manifestation d'une créativité plus large, que nous appellerions cognitive» (1977: 232)²¹. No entanto, continua Bronckart, «progressivement, [...] le langage a été considéré comme une source autonome de connaissance, distincte des autres processus mentaux des “mécanismes cognitifs innés”. Dans *Le Langage et la Pensée* [1968], il indique nettement que le mécanisme de création de nouveautés est le langage lui-même, qui fournit les hypothèses au sujet et lui donne les moyens de les vérifier» (1977: 232). A linguagem seria, deste modo, a verdadeira fonte dos conhecimentos humanos, diz Bronckart (1977: 233), e a criatividade um atributo da própria linguagem, e não apenas da razão humana.

Seja como for, os pressupostos cartesianos relativos à linguagem permitiram a Chomsky (1966: 5; 9 e 1989: 33) concluir que, ao contrário dos sistemas de comunicação animal, puramente funcionais, limitados a um número muito reduzido e específico de informações, e movidos por estímulos, o uso da linguagem humana se revela criativo ao abarcar três aspectos: **independência do controlo de estímulos, adequação à situação e carácter ilimitado**, que caracterizaremos de forma breve.

A. Independência do controlo de estímulos e adequação à situação

Existe, a nosso ver, uma estreita relação entre estas duas propriedades da criatividade linguística enunciadas por Chomsky. Atentemos nas seguintes palavras do autor:

²¹ Assim se justifica, quanto a nós, a interessante afirmação de Chomsky, na mesma obra, segundo a qual «the production of any work of art is preceded by a creative mental act for which the means are provided by language» (1966: 18).

«[...] in its normal use, human language is free from stimulus control and does not serve a merely communicative function but is rather an instrument for the free expression of thought and for appropriate response to new situations» (1966: 13).

Esta afirmação permite-nos destacar alguns pontos fundamentais da posição de Chomsky.

Por um lado, a *pseudo-linguagem* dos animais fornece-lhes sempre as mesmas (escassas) expressões para transmitirem o que sentem, numa perspectiva meramente comunicativa e sem lhes permitir “personalizar” de algum modo a sua mensagem. Já a linguagem humana, para além de não ser determinada pela associação fixa das palavras a estímulos externos ou a estados fisiológicos (1966: 5), abre caminho à expressão das possibilidades infinitas do pensamento e da imaginação individuais (1965: 29), seja no simples relato de um acontecimento passado, seja na composição de um poema ou na elaboração de um romance.

Por outro lado, enquanto os autómatos são *compelidos* a agir em resposta a estímulos exteriores, os humanos apenas são *incitados* a fazê-lo, podendo ou não corresponder ao “convite” (1989: 33). Assim, um indivíduo pode optar por responder ou não a uma pergunta que lhe seja feita na rua, por exemplo. Além disso, assinala Chomsky (1959: 33), no caso do comportamento verbal, muitas vezes só é possível identificar o estímulo quando se ouve a resposta. Perante um quadro, poderíamos ter respostas como «holandês», «destoa com o papel da parede», «horrível» ou «lembras-te de quando fomos acampar no verão passado?». Chomsky, ao contrário de Skinner, considera que, em casos como este, o verdadeiro estímulo não é o objecto exterior «quadro», mas os estímulos *interiores* ao organismo do indivíduo provocados por esse objecto exterior (o conhecimento que se tem do quadro ou do pintor, a sensação de agrado ou desagrado, uma recordação...).

Por fim, quando o falante decide, de facto, responder a um dado estímulo, externo ou interno, fá-lo – para ser compreendido – de forma adequada à situação, e o enunciado que produz pode assumir várias formas, de acordo, mais uma vez, com o contexto situacional em que o mesmo falante se insere²².

²² A propriedade “adequação à situação” – que tem uma clara dimensão pragmática – não é desenvolvida por Chomsky, embora, a nosso ver, decorra naturalmente das considerações anteriores. Apresentamo-la com base no trabalho de Inês Duarte (2001: 116-118).

Assim, um acto ilocutório directivo pode ser realizado através de qualquer um dos seguintes enunciados:

- (1) Calem o bico!
- (2) Calem-se!
- (3) Importam-se de se calar?
- (4) Agradecia que fizessem silêncio.

Os enunciados (1) e (2) exprimem um acto directivo de ordem *directo*, enquanto (3) e (4) realizam *indirectamente* a ordem, por meio de uma pergunta (3) e de uma declaração (4).

Por outro lado, o primeiro enunciado seria admissível num contexto muito familiar, de grande intimidade para com o alocutário, possivelmente constituído por duas ou mais crianças impertinentes, ou por dois ou mais amigos chegados. De notar também o nível de língua adoptado.

Já em (2), o grau de intimidade seria menor, ainda num contexto familiar.

Ao enunciado (3) preside o princípio da delicadeza, que atenua a força ilocutória do acto directivo, num contexto igualmente familiar.

O enunciado (4) obedece também ao mesmo princípio e seria adequado a um contexto mais formal (por exemplo, no início de uma conferência ou de um espectáculo).

B. Carácter ilimitado

O último dos aspectos da criatividade linguística considerados por Chomsky diz respeito à já referida capacidade dos falantes para compreenderem e produzirem espontaneamente frases nunca antes ouvidas ou ditas. Ora, nos primeiros modelos de gramática propostos por Chomsky (em 1957 e 1965), a sintaxe é a única componente gramatical passível de explicar o uso ilimitado dos meios finitos da língua e de assegurar, assim, a sua infinitude – constitui, portanto, a «única parte “criativa”» da gramática (1975: 225)²³. A “criatividade ilimitada” dos falantes é, assim, regida por regras sintácticas que os mesmos têm interiorizadas, e surge estreitamente associada à *recursividade* – a possibilidade de uma regra produzir uma dada sequência e de, em seguida,

²³ Não cabe no âmbito estrito deste trabalho analisar o modo como a centralidade da sintaxe e a sua autonomia relativamente à semântica foram sendo postas em causa no paradigma generativista. Para esse balanço, vd. BRITO, A. M. (1998: 377-420).

se aplicar de novo à sequência produzida, e assim sucessivamente. Segundo Chomsky, a recursividade situa-se ao nível do que, nos modelos de 1957 e de 1965, se chamava regras de reescrita e que, mais tarde, na Teoria da Regência e da Ligação (1981), vai ser incluído nos princípios e convenções da Teoria “X – Barra”²⁴. Resultam da aplicação dessas regras os enunciados que se seguem:

- (1a) A Maria vai pensar que o Pedro vai dizer que a Ana se vai embora.
(recursividade da regra que introduz F com o complemento de V)
- (1b) A amiga do irmão do primo da Maria já chegou.
(recursividade no SN, pela selecção de um SPrep como complemento de N)
- (1c) A velha senhora viúva retirou uma doce bolacha amanteigada do enorme pacote azul.
(recursividade no SN, pela aplicação sucessiva dos mecanismos que estão na base da adjectivação atributiva)
- (1d) Os rapazes jogam futebol no recreio, em grupos, com alegria, de manhãzinha *(recursividade obtida por múltiplas adjunções de SPrep ao SV).*

As regras categoriais podem produzir enunciados ambíguos, mas o conhecimento sintáctico dos falantes permite-lhes detectar essas ambiguidades e parafrasear (ou “transformar”, no sentido do modelo de 1957) tais enunciados de, pelo menos, duas maneiras diferentes, conforme ilustram o exemplo (2) e as respectivas interpretações:

(2) A suspeita do Presidente é infundada.

- Interpretação A:** **Sequência 1** – O Presidente suspeita de alguém.
 Sequência 2 – Essa suspeita é infundada.
- Interpretação B:** **Sequência 1** – Alguém suspeita do Presidente.
 Sequência 2 – Essa suspeita é infundada.

Todos estes exemplos ilustram a chamada **criatividade governada por regras** (“rule-governed creativity”), localizada na “competência”, que Chomsky opõe claramente a um segundo tipo de criatividade linguística, que

²⁴ Cf. BRITO, A. M. (1998: 385-390).

designa por **criatividade que muda as regras** (“rule-changing creativity”). Esta é do domínio da “performance” e está relacionada com as múltiplas variações individuais que, ao acumularem-se, podem vir a modificar o sistema de regras (1970: 22). Parece ser esta criatividade – quando interfere no sistema da gramática – a responsável pela mudança linguística, e que Chomsky, nos primeiros modelos, remete, por um lado, para o âmbito da “performance” e, por outro, para o campo específico do léxico, aberto a um enriquecimento permanente. A este propósito, L. Guilbert problematiza:

«Mais comment une infraction à une règle de grammaticalité peut-elle se transformer à son tour, en règle? Dans le domaine de la performance, les infractions aux règles, au contraire, peuvent être considérées comme source de création et se transformer en procédés permanents puisque Chomsky parle «d’infractions aux règles, comme procédés stylistiques» (Aspects, p.30). [...] Les règles concernent la structure syntaxique mais sont exclues du lexique. [...] Le lexique, par conséquent, peut admettre toutes les sortes de changements, sans mettre en cause les règles.» (1975: 24).

A criatividade “que muda as regras” resulta, pois, da aplicação das regras do sistema em contextos lexicais em que não eram antes aplicadas. Encontramos exemplos produtivos deste tipo de criatividade em Mia Couto: «salpingar» e «aproximarejar» (resultantes, respectivamente, da aglutinação de *salpicar* e *pingar*, e de *aproximar* e *marejar*), «onduliscar» (pela junção do sufixo frequentativo *-iscar* à palavra primitiva *ondular*), entre muitos outros. Estes neologismos foram extraídos do livro intitulado *Cronicando*, forma correspondente ao gerúndio do verbo «cronicar», por sua vez formado pela adição do sufixo verbal *-ar* ao substantivo *crónica*²⁵, em resultado da aplicação da regra que origina, por exemplo, *fantasiar*.

Depreende-se, portanto, do que foi dito que, para Chomsky, a *criatividade governada por regras* é um facto essencial, constante e inerente à própria natureza da gramática das línguas naturais e, portanto, intimamente ligada ao nível da “competência” ou conhecimento linguístico dos falantes. Já a *criatividade que muda as regras* está relacionada com a execução, com a “performance” ou realização individual, e pode, caso interfira na gramática da língua, vir a ser motor da mudança linguística.

²⁵ Cf. COUTO, Mia (1996) – *Cronicando*. Lisboa: Caminho, p.187.

1.3.2. Processos criativos nas diferentes áreas da gramática

Entendemos por gramática a descrição do conhecimento intuitivo que os falantes têm da sua língua e que suporta o uso que dela fazem. Tomamos, pois, a noção de gramática no sentido abrangente proposto por A.M. Brito (1997: 54), que inclui «a descrição de vários planos ou níveis de organização da língua que podem ir desde a análise das suas unidades menores, os sons da fala, até ao estudo de unidades como os textos, de diferentes tipos, que os sujeitos produzem, até à consideração da linguagem como uma forma de acção social».

O conhecimento da língua engloba, portanto, diferentes tipos de saber intuitivo que, por sua vez, correspondem, cada um deles, a uma componente da gramática. Assim, ao conhecimento da forma fónica das palavras e das combinações de palavras corresponde a Fonologia; o conhecimento das palavras e das suas regras de formação tem como correspondente a Morfologia; ao conhecimento das condições de boa formação das combinações de palavras corresponde a Sintaxe; ao conhecimento das regras e condições que definem a interpretação das combinações de palavras corresponde a Semântica; por fim, ao conhecimento das condições de adequação das expressões linguísticas ao contexto corresponde a Pragmática²⁶.

Nesta secção, procuraremos enumerar – sem a pretensão de sermos exaustivos – os principais processos criativos respeitantes às diferentes áreas da gramática que enumerámos.

1.3.2.1. Na Fonologia

Ao nível fonético / fonológico, pode ser fonte de criatividade a exploração dos recursos fónicos da língua, como manifestação da função poética da linguagem, teorizada por R. Jakobson (1963: 218 e ss.). Este autor considera que, no quadro da comunicação verbal, a função poética se caracteriza pelo enfoque dado à mensagem enquanto tal e traduz-se num trabalho sobre o significante pela projecção do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático. Assim, não só no texto poético como no texto publicitário, no discurso político e também em situações variadas da linguagem corrente, as semelhanças fónicas

²⁶ Adoptamos, neste trabalho, a posição de J. Fonseca (1994: 99) segundo a qual a dimensão pragmática está inscrita na estrutura formal da língua, que «incorpora as condições do seu uso».

mantêm, pelo princípio da equivalência, relações de semelhança ou dissemelhança no plano do significado, conforme assinala Jakobson: «l'équivalence des sons, projetée sur la séquence comme son principe constitutif, implique inévitablement l'équivalence sémantique» (1963: 235).

Este jogo de equivalências está bem exemplificado no slogan publicitário de uma conhecida marca de sofás:

«Dó – Ré – Mi – SoFá
Faça a sua composição.
Crie a sua Sinfonia.

A Divani & Divani dá o tom. Crie a sua composição utilizando as versões do modelo Sinfonia: maples, sofá de 2 lugares, sofá de 3 lugares, cantos terminais, chaises-longues, sofás-cama, relaxes... [...]»²⁷

Note-se a criatividade manifestada na combinação, ao nível fónico, das notas musicais “sol” e “fá”, que surgem na ordem inversa e são transformadas, por um processo de fusão, no nome do objecto que se pretende publicitar.

O trabalho sobre o significado é visível também nos trava-línguas, nas lengalengas e noutros “jogos de sons”, de que apresentamos os seguintes exemplos, alguns bem desafiadores:

(3) Verbo *tagarelar* no Condicional:

Eu tagarelaria
Tu tagarelarias
Ele tagarelaria
Nós tagarelariamos
Vós tagarelaríeis
Eles tagarelariam

(4) Não confunda ornitorrinco com otorrinolaringologista, ornitorrinco com ornitologista nem ornitologista com otorrinolaringologista, porque ornitorrinco é ornitorrinco, ornitologista é ornitologista, e otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.

(5) O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia e a rainha, com raiva, resolveu reclamar.

No exemplo (3), é criativa a utilização, como trava-línguas, do conjunto das seis formas flexionadas do verbo *tagarelar* no Condicional, com base na exploração do efeito cómico resultante da dificuldade sentida pelos falantes em

²⁷ Visto na revista *National Geographic* de Junho de 2002.

articular as consoantes líquidas /ʁ/ e /ʁ/, que surgem em sílabas contíguas e facilmente são trocadas²⁸.

Também no enunciado (4) se joga com a dificuldade articulatória: trata-se de um jogo entre a semelhança fónica (e gráfica) das várias palavras, que, quando combinadas, resultam numa sequência difícil de pronunciar.

Já no exemplo (5), porventura mais conhecido, explora-se a **aliteração** da vibrante múltipla uvular /R/.

A aliteração é, como sabemos, igualmente muito característica do texto literário, conforme ilustra a estância 31 d' *Os Lusíadas*, que descreve a Batalha de Aljubarrota:

- (6) «Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam;
Debaxo dos pés duros dos ardentes
Cavalos treme a terra, os vales soam.
Espedçam-se as lanças, e as frequentes
Quedas *co* as duras armas tudo atroam.
Recrecem os *immigos* sobre a pouca
Gente do fero Nuno, que os apouca.»

A repetição insistente dos sons /s/, /ʃ/ e /ʁ/ permite reproduzir os ruídos da batalha, conferindo assim um maior realismo à descrição.

Um outro mecanismo criativo que explora as potencialidades fónicas da língua é a **onomatopeia**, utilizada tanto no texto literário como na linguagem do dia-a-dia. Na estância citada, temos como exemplos de palavras onomatopaicas «estridentes», «espedçam-se» e «atroam», que, para além de conterem em si um som ou ruído imitativo, se inserem – ao contrário das simples onomatopeias – numa classe gramatical, neste caso a dos verbos.

Torna-se igualmente indispensável referir a **rima**, em que se joga, sempre de forma significativa, com a semelhança de sons em determinados lugares dos versos (no caso da estância citada em (6), no final dos mesmos). Como frisa Jakobson, «quoique la rime repose par définition sur la récurrence régulière de phonèmes ou de groupes de phonèmes équivalents, ce serait

²⁸ As consoantes /ʁ/ e /ʁ/ são, do ponto de vista articulatório, muito próximas, e, por isso, desde o latim vulgar até à formação da língua portuguesa, são constantes tanto as metáteses por elas provocadas como a oscilação entre ambas, embora predomine a consoante /ʁ/ (veja-se, por exemplo, *flore->frol* [medieval], *tenebras>teevras>trevas* e *implicare>empregar*, *ecclesia>igreja*). Nos dias de hoje, a vibrante continua a ser responsável por muitas metáteses (como em *cardeneta* por *caderneta*, *frever* por *ferver* ou *prefeito* por *perfeito*) e, no Português do Brasil, verifica-se, em determinadas comunidades, um claro fenómeno de alternância entre as líquidas (*frô* por *flor*, *vortar* por *voltar*, *pranta* por *planta*).

commettre une simplification abusive que de traiter la rime simplement du point de vue du son. La rime implique nécessairement une relation sémantique entre les unités qu'elle lie» (1963: 233). Assim, ainda na estância em (6), a rima não só confere uma maior vivacidade aos sons da batalha, como superlativa o valor dos Portugueses que, apesar de em menor número, derrotaram o inimigo.

1.3.2.2. Na Morfologia e no Léxico

E. V. Clark considera que, ao nível lexical em particular, «speakers are creative. They draw on conventional words whenever these are available, but, when they are not, speakers coin words to carry the new meanings they wish to convey» (1994: 785). Com efeito, longe de constituir um fundo estático, o léxico de uma língua está em actualização permanente, acompanhando a evolução civilizacional na procura de satisfazer a necessidade de designar novos conceitos e objectos (como o atesta, por exemplo, a fecunda terminologia ligada às tecnologias da informação). É aquilo que M. Correia e L. Lemos (2005: 13-15) designam por «neologia denominativa». Outras vezes, a inovação lexical está, simplesmente, ao serviço de uma maior expressividade do discurso, buscando modos inéditos de exprimir ideias e visões do mundo: é, segundo as autoras, a «criação neológica estilística», que, muitas vezes, resulta da violação das regras da língua e pode, por isso, ser indicadora da mudança linguística. Se os neologismos do primeiro tipo têm, como as autoras salientam, fortes probabilidades de serem integrados no sistema linguístico, o mesmo não acontece com os estilísticos:

«Os neologismos resultantes de criação neológica estilística [...] existem, primeiramente, apenas ao nível do discurso, sendo geralmente formações efémeras, entrando raramente no sistema da língua, isto é, são unidades que tendem a desaparecer rapidamente. São muito frequentes no discurso humorístico, jornalístico (sobretudo ao nível dos títulos [...]), bem como na crónica política» (2005: 13).

Com base nos contributos de vários autores, propomo-nos, em seguida, enumerar e exemplificar os principais processos morfológicos e não morfológicos de formação de palavras em Português que podem ser mobilizados de forma criativa na produção de vocábulos “formalmente novos”²⁹. Faremos ainda referência à importação de palavras, processo que, para além

²⁹ Não nos ocuparemos, por conseguinte, da flexão, dado que, como se sabe, pelos processos flexionais não obtemos novos vocábulos, mas apenas diferentes formas de uma mesma palavra.

de constituir um factor de inovação lexical, pode também, como veremos, estar ao serviço da criatividade linguística dos falantes.

1.3.2.2.1. Processos morfológicos de formação de palavras

Graça Maria Rio-Torto (1993: 148 e ss.; 1996: 276 e ss.) destaca vários tipos de operações de formação de palavras:

- a) as **operações de supressão**;
- b) as **operações de adição**, por reduplicação, por afixação (prefixação, sufixação, circunfixação e infixação) e por composição;
- c) as **operações de modificação** (a apofonia e a metátese)³⁰;
- d) a **operação de conversão** (ou **derivação imprópria**).

Segundo a autora, é por uma operação de redução que obtemos as palavras *aero-transportado* ou *luso-descendente*, ou ainda, por derivação regressiva, os vocábulos *narcótico* (← *narcotizar*) ou *abate* (← *abater*)³¹. Também ocorrem fenómenos de redução quando se dá a haplogogia de um ou mais segmentos, como em *bondoso* por **bondadoso* ou em *esplendecer* por **esplendidecer*. No entanto, as operações de redução são – refere a autora – mais produtivas no Português do Brasil do que no Português Europeu, embora tenhamos de salvaguardar o caso da abreviação, que é um processo abundante (*foto[grafia]*, *prof[essor]*, *metro[politano]*, *[moto]cicleta*, *[expo]sição*). Um caso particular de abreviação são as siglas, que condensam sequências linguísticas mais extensas e designam uma entidade: *TV* (por *televisão*), *BD* (por *banda desenhada*), *STCP* (por *Sociedade de Transportes Colectivos do Porto*), *TAP* (*Transportes Aéreos Portugueses*). Uma vez vulgarizadas, as

³⁰ Dado que as operações de modificação não se registam no Português, G. Rio-Torto não se ocupa delas, remetendo o leitor interessado para a obra *Introduction à la Morphologie Naturelle*, de M. Kilani-Schoch, Paris, Lang, 1988. A título de curiosidade, transcrevemos a definição e os exemplos de operações de modificação noutras línguas, apresentados por M. Kilani-Schoch (1988: 71-72):

«[Les] opérations de *modification* [...] transforment un ou plusieurs segments (ou suprasegments) de la base:

a1) Apophonie: angl. *tooth* “dent”, pl. *teeth*
[...]

a2) Métathèse (rare): arabe tun. *m̥lək* “il posséda”, *məlk* “avoir, bien”.»

³¹ Diferindo da perspectiva tradicional, segundo a qual a derivação regressiva integra o processo global de derivação, G. M. Rio-Torto considera que ela pode ser incluída tanto nos fenómenos derivacionais como nas operações de supressão (1996: 277).

siglas adquirem frequentemente o estatuto de um novo signo linguístico, processo que recebe o nome de *acronímia*.

Quanto às operações de adição, estas incluem, em Português, todos os processos previamente enumerados, à excepção da infixação.

O primeiro deles, a reduplicação, está sobretudo presente em registos expressivos, na linguagem infantil e nas onomatopeias (*au-au*, *pópó*, *tau-tau*, *tique-taque*, *zunzum*).

A afixação, por sua vez, consiste, segundo a autora (1993: 150-151), na adição de pelo menos um prefixo (derivação prefixal) ou de pelo menos um sufixo (derivação sufixal) a uma base. Em ambos os casos, a derivação pode ser sucessiva, pela concatenação de vários prefixos ou sufixos de diferentes tipos, desde que não viole as restrições de ordem semântica e fónica previstas na língua (mais fortes no caso dos prefixos):

- univers – al – iz – a – da – mente
- in – des – mentí – vel

Quando há agregação simultânea de um prefixo e de um sufixo a um radical, estamos no domínio da circunfixação (ou parassíntese), que, afirma G. M. Rio-Torto (1996: 278), ocorre na formação de verbos denominais ou deadjectivais. Assim, são verbos derivados por circunfixação *apaixonar*, *encorajar*, *embeleazar*, *amadurecer*, *adoçar*, *encurtar*.

A composição, na óptica da autora (1993: 148 e 1996: 278), distingue-se da derivação pelo facto de implicar a existência de pelo menos duas bases, autónomas ou não. No entanto, G. M. Rio-Torto (1993: 148-149) ressalva que a questão da autonomia sintagmática dos segmentos está longe de ser consensual e as opiniões divergem quando se trata de distinguir entre prefixos, pseudo-prefixos ou prefixóides e bases prefixais, muito especialmente quando se trata dos compostos eruditos. Não cabe no âmbito estrito desta dissertação problematizar este tema controverso, pelo que vamos apenas enunciar os dois tipos de composição tradicionalmente apontados:

1. a **composição por justaposição**, em que os elementos preservam a sua integridade e a autonomia acentual, mesmo

quando a grafia não o reflecte (*beija-flor*, *madrepérola*, *cor de rosa*);

2. a **composição por aglutinação**, em que os elementos se subordinam a um único acento tónico e perdem a integridade silábica (*embora* [em + boa + hora], *vinagre* [vinho + acre], *pernalta* [perna + alta]).

Uma vez que as operações de modificação não ocorrem em Português, resta-nos comentar brevemente a operação de conversão. Para G. M. Rio-Torto (1993: 150 e 1996: 279), esta consiste na recategorização de uma palavra sem alteração da estrutura significante de base, pelo que se trata de um processo de tipo mais sintáctico do que propriamente morfológico. Daí que seja discutível (e discutido) se a conversão deve ou não ser incluída nas operações de formação de palavras.

De acordo com a autora (1993: 150) é especialmente produtiva a modalidade de conversão que, por um processo de elipse, forma substantivos a partir de adjectivos (*a* [cidade] *capital*), *o* [jogador] *atacante*, *a* [carta] *circular*), mas ela ocorre também na formação de substantivos a partir:

- de verbos (*o jantar*, *o olhar*);
- de preposições (*os prós* e *os contras*);
- de advérbios (*um sim*, *um não*, *um talvez*, *o amanhã*).

É sabido que desde muito cedo somos capazes de reconhecer e de criar vocábulos, porque conseguimos identificar os morfemas da nossa língua e dominamos intuitivamente as regras de formação de palavras. Por isso, é normal que, durante o processo de aquisição de uma língua (materna ou estrangeira), ocorram frequentemente *sobregeneralizações*, que resultam da expansão das regras de formação de palavras a formas às quais elas não se aplicam. Para I. Duarte (2000: 77, 81-82 e 2001: 120-121), essas sobregeneralizações são exemplos de *criatividade no erro*: “a poema” (por *o poema*), “eu sabo” (por *eu sei*) ou “desvestir” (por *despir*). No primeiro caso, o falante atribui o género feminino a “poema” por ter consciência de que, regra geral, os substantivos terminados em *-a* são femininos. Em “eu sabo”, regulariza o paradigma flexional do verbo irregular *saber*, mostrando já dominar

a flexão regular da 2ª conjugação. No último exemplo, aplica a mesma regra derivacional que permite formar *desfazer*, *desarrumar*, *descalçar*.

I. Duarte considera ainda que são também produtos morfológicamente criativos as reanálises infantis de algumas palavras, ilustradas nos exemplos reais “Vou fazer a *minha lete*” (por reanálise de *toilette* como *tua* + *lette*) e “O boneco tem *dois bigos*” (por reanálise de *umbigo* como *um* + *bigo*). Trata-se, portanto, de uma criatividade inconsciente, que reflecte o conhecimento intuitivo que os falantes têm das regras da sua língua.

No entanto, neste trabalho queremos especialmente destacar que esse conhecimento prévio permite também aos falantes *transgredir conscientemente* essas regras para criar novos vocábulos com novos valores expressivos. É o que faz Mia Couto em palavras como “sulbúrbio”, “brincriações” ou “abreviaduto” (“pequeno viaduto”)³².

Além disso, reanálises do tipo descrito por I. Duarte, mas desta feita intencionais, podem estar igualmente ao serviço da exploração lúdica ou jocosa dos recursos da língua. É o caso dos “dicionários”, feitos com um objectivo humorístico, como o que se segue, escrito em Português do Brasil e que joga com as propriedades fónicas e morfo-sintácticas das palavras. Encontra-se recolhido num recente manual do novo programa do 10º ano de Português³³:

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS – PORTUGUÊS	
Aspirado	– carta de baralho completamente maluca.
assaltante	– um “A” que salta.
armarinho	– vento proveniente do mar.
[...]	
fogão	– incêndio de grandes proporções.
halogéneo	– forma de cumprimentar pessoas muito inteligentes.
[...]	
padrão	– padre muito alto.
[...]	
pressupor	– colocar preço em alguma coisa.
ratificar	– tornar-se rato.
violentamente	– viu com lentidão.

³² Cf. COUTO, Mia (1997) – «Perguntas à língua portuguesa», in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <http://www.ciberduvidas.com>. Visto em 12/01/05.

³³ Cf. MAGALHÃES, O.; COSTA, F. (2003) – *Entre Margens – Língua Portuguesa, 10º Ano*. Porto: Porto Editora, p.25.

Verificamos, desde modo, que, como refere M. Mouta (1996: 50), «a criação consciente de novos vocábulos, quando não obedece a fins práticos, científicos ou poéticos, pode apresentar uma vertente cómica», podendo estar ao serviço do jogo humorístico.

1.3.2.2.2. Processos não morfológicos de formação de palavras

Um dos processos não morfológicos de criação de novas palavras é a mistura ou combinação de partes de duas ou mais palavras, como acontece nos vocábulos *franglês* (combinação de “francês” e “inglês”), *portinhol* (combinação de “português” e “espanhol”), *internauta* (combinação de “internet” e “nauta”) e *fabulástico* (combinação de “fabuloso” e “fantástico”), bastante usados, ou ainda na palavra *fantastic continente* (“fantástico” + “Continente”), recentemente criada para uma campanha de prémios de um conhecido hipermercado.

A criatividade dos falantes no nível em análise revela-se ainda em alguns processos de **substituição lexical**. Pensamos em particular, com E. V. Clark (1994: 785), nos momentos em que, numa conversação oral, os falantes não são capazes de encontrar de imediato a palavra adequada e a substituem por outra (completamente nova ou semanticamente aproximada da que está em falta) ou por uma paráfrase. Assim, pode surgir, por exemplo, num contexto conversacional específico, “aquilo que serve para cortar” em vez de “tesoura”. Normalmente, a palavra desejada é reposta assim que o falante se recorda dela.

O mesmo autor (1994: 785) acrescenta que o recurso a novos lexemas e a paráfrases é também muito frequente quando se pretende tornar mais simples e claros, num contexto familiar, vocábulos cujo significado é menos conhecido e/ou cuja pronúncia é articulatoriamente mais complexa. Um domínio especialmente favorável a estas substituições é o da medicina e das áreas a ela associadas. Deste modo, os nomes “podólogo”, “oftalmologista”, “ortopedista” ou “antipirético” são familiarmente designados, respectivamente, por “calista”, “médico dos olhos”, “médico dos ossos” e “medicamento para baixar a febre”.

1.3.2.2.3. Importação de palavras

A importação de palavras estrangeiras é um outro importante factor de inovação lexical. Consoante a origem das palavras importadas, é comum falar-se de anglicismos (do Inglês), galicismos (do Francês), germanismos (do Alemão), castelhanismos (do Castelhana), entre outros.

Dado que se trata de dois conceitos consagrados pela tradição gramatical, M. Correia e L. Lemos (2005: 54-56) mantêm a distinção entre estrangeirismo e empréstimo: são estrangeirismos as palavras que conservam as características fonológicas e ortográficas da sua língua de origem (como *software*) e empréstimos as que se adaptam à língua de chegada (como *botão*, do Francês *bouton*). Como é lógico, são os estrangeirismos que mais são sentidos como estranhos ao sistema linguístico importador, tanto pela sua opacidade como por não seguirem as regras de formação de palavras previstas na língua.

Por razões de ordem extra-linguística – que se prendem com a globalização, com o rápido desenvolvimento da informática (levado a cabo, na maioria das vezes, por falantes nativos do Inglês) ou com o peso dos media, do cinema e da publicidade na difusão do estilo de vida norte-americano –, a importação de palavras do Inglês, instituído de resto como língua de comunicação internacional, é, de longe, a mais significativa. A abundância de anglicismos no Português é retratada de forma humorística no texto que se segue, extraído de um dos episódios televisivos do programa de comédia *Gato Fedorento*. O texto é a transcrição, feita por nós, de uma parte do diálogo entre um funcionário de uma empresa e um seu superior:

- Bom, Fonseca, chamei-o para uma reunião de emergência porque acabei de receber este relatório e isto indica claramente que vamos ter de fazer um *downsizing*.
- Ei, mas desceram assim tanto os lucros do *merchandising*?!
- Infelizmente a situação está tão má, tão má que até já tivemos que recorrer ao *factoring*.
- Então deixe-me adivinhar, chefe: a solução é fazer um *outsourcing*.
- Eh pá, foi essa a decisão da *holding*, encomendámos um *benchmarking*, pá, e indicou logo que tínhamos de cortar no *marketing*. Imagine que até as viaturas já adquirimos em *leasing*!
- Então, mas não dá para fazer um *renting*, por exemplo?
- Não dá, porque o nosso contrato já não permite nenhum *upgrading*...
- Então e o *networking*? Não pode ser uma solução, o *networking*?

- Não dá. Aqui não há outro recurso senão recorrer ao *outsourcing*.
 - Só que isso lixa-me um bocado, pá, isso põe-me numa posição um bocado difícil. Agora vou ter de ir lá para o meu departamento fazer um *despeding*...
 - Eh pá, ó Fonseca, é a *viding*!³⁴
- [...]

O efeito de humor resulta, num primeiro momento, da combinação criativa de várias unidades lexicais importadas do Inglês: começa-se por se empregar em todas as réplicas pelo menos um anglicismo específico da linguagem empresarial, já correntemente usado na nossa língua, com vista a originar, no discurso, uma proliferação de anglicismos em *-ing* passível de suscitar o riso. Num segundo momento, surgem vocábulos alheios tanto ao Inglês como ao Português, resultantes da junção do mesmo sufixo a radicais da nossa língua: *desped* + *ing* (a partir do verbo *despedir*) e *vid* + *ing* (a partir do substantivo *vida*), processo derivacional não previsto no sistema. Pretende-se, a nosso ver, destacar jocosamente a “invasão” de anglicismos que se regista no Português (sintoma de uma influência norte-americana mais profunda, de ordem político-cultural) e a sua utilização generalizada por parte dos falantes.

³⁴ Dado tratar-se de termos específicos da linguagem empresarial, indica-se em seguida o significado dos anglicismos referidos no diálogo:

- *downsizing*: redução da mão-de-obra, de níveis hierárquicos, de despesas, de fornecedores ou outros, para aumentar o lucro de uma empresa;
- *merchandising*: técnicas de marketing que visam reforçar mensagens publicitárias de um produto ou serviço junto dos media;
- *factoring*: actividade em que uma instituição financeira especializada compra com desconto títulos de outras empresas, evitando-se o recurso a bancos como intermediários;
- *outsourcing*: contratação de uma entidade exterior à empresa para a execução e serviços, com vista à redução de custos;
- *holding*: empresa que mantém o controle sobre outra, por deter a maioria das acções;
- *benchmarking*: processo contínuo de comparação de produtos, serviços e práticas empresariais entre empresas líderes e concorrentes, para estimular a competitividade;
- *marketing*: conjunto dos estudos de mercado e das actividades empresariais que visam promover, divulgar e assegurar o sucesso comercial de um produto ou serviço no mercado de consumo;
- *leasing*: modalidade de crédito profissional baseada num contrato de locação de equipamentos mobiliários ou imobiliários, acompanhado de uma promessa de venda ao locatário;
- *renting*: aluguer;
- *upgrading*: actualização;
- *networking*: utilização dos contactos dos clientes de uma empresa para, através deles, tentar chegar a outros potenciais clientes.

In <http://en.wikipedia.org>. Visto em 14. 07. 2006.

1.3.2.3. Na Sintaxe

Já observámos como a sintaxe, para Chomsky, é o nível privilegiado em que se manifesta a criatividade linguística, pois, na óptica do autor, é mobilizando, inconscientemente, as regras sintáticas da língua que os falantes engendram frases sempre novas, em cada novo contexto situacional³⁵. Assim, ainda que condicionada por regras, a criatividade apoia-se, deste ponto de vista, na liberdade que o locutor tem de, praticamente em todas as situações discursivas, escolher uma de entre várias construções linguísticas possíveis para traduzir a mensagem que conceptualizou. Deste modo, para verbalizar a “*constatação inequívoca de que X não vai à festa*”, o falante pode optar por uma destas construções sintáticas, entre muitas outras:

(1a) É claro que X não vai à festa.

(1b) X não vai à festa, claro.

(1c) X, claro, não vai à festa

No entanto, queremos acentuar a necessidade de, também ao nível sintático, dar todo o destaque à criatividade *consciente, reflectida*, que leva o falante – conhecedor das regras da língua – a violar propositadamente essas regras para obter determinados efeitos estilísticos.

Por exemplo, de acordo com a definição distribucional das categorias sintáticas, duas palavras pertencentes à mesma categoria não podem co-ocorrer no mesmo ponto da cadeia sintagmática. Assim, são inaceitáveis sequências como **automóvel barco*, **azul preto*, **quando elas lhe me deram um presente* ou **o Emanuel foi partiu* para Paris. No entanto, – e tomando por ora exemplos do texto literário – se atentarmos no verso de António Gedeão – «Tudo é *foi*. Nada acontece»³⁶ –, constatamos que nele co-ocorrem contiguamente duas formas flexionadas do verbo “ser”, na terceira pessoa, respectivamente, do Presente e do Pretérito Perfeito do Indicativo, como forma de enfatizar a mudança constante do mundo, consequência do fluir inexorável do tempo.

Um outro exemplo de desrespeito intencional da combinatória sintáctica das palavras está presente, de um modo geral, em todo o conhecido poema de

³⁵ Cf. p. 28.

³⁶ Cf. GEDEÃO, A. (1999) – *Poemas Escolhidos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, p.16. (1ª ed.: 1996).

Pessoa «Impressões do crepúsculo», de que apenas seleccionámos dois versos, bem elucidativos: «*Fluido de auréola, transparente de Foi, oco de ter-se.../ O Mistério sabe-me a eu ser outro*». A sucessão de flagrantes desvios sintácticos nestes versos permite pôr em evidência o indefinido das coisas, o tédio, o vazio e a ânsia do inatingível que atormentam o poeta.

Ainda no texto literário, a criatividade sintáctica revela-se também, e de forma mais frequente, no recurso às chamadas “figuras de sintaxe”, que alteram a ordem directa das palavras na frase ou no verso, ou omitem ou repetem elementos: o hipérbato, a anástrofe, a elipse, a prolepse ou antecipação, entre outros³⁷.

O discurso publicitário pode também recorrer à criatividade sintáctica, como acontece no enunciado que se segue:

“Macieira: beber com os amigos é óptimo; com gelo, é ainda melhor”.

É muito interessante o “efeito surpresa” que provoca o paralelismo estabelecido entre o SPrep “com os amigos”, que modifica o verbo “beber”, e o SPrep “com gelo”, que modifica o SN “macieira” (elidido), funcionando como um atributo de “beber”.

1.3.2.4. Na Semântica

Ao nível semântico (e, em concreto, ao nível da Semântica Lexical), Lyons (1977: 549) define a criatividade como «the language-user’s ability to extend the system by means of motivated, but unpredictable, principles of abstraction and comparison».

Propomo-nos apresentar, em seguida, alguns processos linguísticos ilustrativos da capacidade que os falantes têm de trabalhar a plasticidade semântica da língua, através da criação de novos usos para um mesmo item lexical ou através da exploração das relações semânticas entre as palavras, visando a produção de novos efeitos de sentido.

Começemos por analisar o significado do substantivo *letra* nos enunciados abaixo:

³⁷ Para um elenco e exemplificação das várias figuras de sintaxe (de adição, supressão e permuta de constituintes), vd., por exemplo, MAYORAL, J. A. (1994) – *Figuras Retóricas*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.125 e ss..

- (1a) Hoje o seu filho aprendeu a desenhar a *letra* “s”.
- (1b) Tens uma *letra* bonita.
- (1c) A *letra* desta canção é intragável.
- (1d) O dia do vencimento da *letra* estava a chegar.
- (1e) O Júlio tem muita *letra*...
- (1f) Decidi seguir um curso de *Letras*.

Constatamos que *letra* tem, pelo menos, seis significados: em (1a), um dos sinais gráficos do alfabeto; em (1b), caligrafia; em (1c), o texto de uma canção; em (1d), um título de crédito; em (1e), prosápia (num registo familiar); por fim, em (1f), no plural, as disciplinas de carácter humanístico por oposição às de carácter científico ou técnico. Este substantivo tem, portanto, como propriedade a polissemia, pois pode assumir vários significados consoante os contextos.

Como salienta I. Duarte, «a polissemia [...], a homonímia e a homofonia (quando processamos linguagem oral) ou a homografia (quando lemos) podem originar ambiguidade – ou seja, podem levar os falantes a atribuir mais do que uma interpretação a uma combinação de palavras» (2000: 94). Muitas vezes, essa ambiguidade pode ser *propositada* – quando se pretende, por exemplo, criar um efeito de humor –, tanto no uso corrente da língua, como, e de modo especial, no discurso publicitário. Eis alguns exemplos de ambiguidade lexical:

- (2a) Vais lá comprar *massa*, gastas menos *massa*, sobra-te mais *massa*...
(trecho de um anúncio radiofónico publicitando um dado supermercado)
- (2b) É bom para se comer, mas não se come assado, nem cru, nem cozinhado – o que é? É o *prato*! (adivinha)

A polissemia resulta de uma operação linguística, especialmente produtiva, que é a extensão semântica, manifestação daquilo a que J. Lyons (1977: 566-567) chama a «criatividade metafórica» dos falantes. De acordo com este autor, faz parte da nossa competência linguística a capacidade de alargarmos o significado de uma palavra já existente, a qual passa a designar novos objectos ou propriedades. É, por exemplo, o caso da palavra “atalho”, que começou por designar um caminho estreito e mais curto que o caminho principal para um dado lugar e que agora é também o nome dado, em

Informática, ao ícone que estabelece uma ligação mais rápida a um ficheiro ou a uma pasta. Ou ainda “navegar”, “embarque” e “cais”, que, num primeiro momento, significavam, respectivamente, “viajar por mar”, “entrada para bordo de uma embarcação” e “instalação portuária”, e que hoje querem também dizer “percorrer sites na Internet”, “entrada num qualquer meio de transporte, a fim de seguir viagem” e “plataforma de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias numa estação de caminhos-de-ferro ou de metropolitano”.

Refira-se que, por vezes, a extensão semântica é acompanhada da alteração da categoria morfo-sintáctica da palavra. É o que acontece com o vocábulo “altamente”, que, na linguagem dos mais jovens, por um processo de conversão, já não é usado apenas como advérbio (“O benzeno é um produto altamente tóxico.” [muito]), mas também como adjetivo (“Ele é um rapaz altamente!” [excelente]) e como interjeição (“Altamente! Vamos ao cinema!” [viva!]).

Um outro caso é o da palavra “portanto”, que, para além de ter, tradicionalmente, o estatuto de conjunção conclusiva, adquiriu ainda, no uso diário, as funções de conector adverbial, de articulador, de reformulador, de sinalizador e de marcador (expletivo). Considerem-se dois dos exemplos apresentados por T. Freitas e M. C. Ramilo (2002: 363), num interessante artigo:

Sinalizador (serve para ancorar uma nova fala no discurso, indicando que ela vem no seguimento do que acabou de ser dito)

L10: Confirma-se um ano e meio de contrato, senhor doutor?

L11: É isso mesmo que está previsto.

L10: **Portanto**, a única coisa que falta é o jogador assinar o contrato?
(*Bola Branca*, Rádio Renascença)

Marcador (tem a mesma função que as pausas e hesitações, mas assegura a continuidade do discurso por parte de um mesmo locutor)

Porque é que ele abandonou, quer dizer, não é, **portanto**, ele lá terá as suas razões.
(*Jogo Falado*, RTP 2)

Como recorda I. Duarte (2001: 115), a extensão semântica utiliza, regra geral, três operações – a *metáfora*, a *metonímia* e a *sinédoque*. Estas operações foram estudadas numa perspectiva cognitivista por G. Lakoff e M. Johnson (1980) e desempenham, segundo os autores, um papel fundamental

na configuração e representação do mundo e do quotidiano, na construção da linguagem, bem como no enriquecimento de ambos.

Na óptica de Lakoff e Johnson, «the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» (1980: 5), residindo o seu carácter cognitivo no facto de, ao pormos em destaque essas semelhanças, descobriremos afinidades novas entre domínios até aí alheios. Já no caso da *metonímia*, explica M. Vilela (1996: 334), uma entidade toma o lugar de uma outra, salientando-se a propriedade para a qual apontamos, como acontece, por exemplo, na frase “Precisamos de um *bom cérebro* para presidir a empresa”. Note-se que a metonímia inclui também a *sinédoque*, figura que toma a parte pelo todo e que M. Vilela (1996: 334) exemplifica apontando frases como “Precisamos de *braços fortes* (= homens fortes)” ou “Está a chegar *sangue novo* (= pessoas novas) à minha Faculdade”.

Ao reflectir sobre as propostas de G. Lakoff e M. Johnson, pareceu-nos conveniente dar à metáfora especial destaque. E isto porque os autores, recusando as perspectivas clássicas que definem a metáfora como um produto da imaginação poética ou um ornato retórico³⁸ – ou seja, como um fenómeno puramente linguístico –, vêem nela, antes de mais, a *base* do nosso sistema conceptual (*i. e.*, o modo *normal* de categorização da nossa experiência), a partir do qual – e só a partir do qual – se torna possível a metáfora enquanto expressão linguística:

«[...] We shall argue that [...] human thought processes are largely metaphorical. [...] The human conceptual system is metaphorically structured and defined. Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system.» (LAKOFF, G.; JOHNSON, M., 1980: 6).

Há, portanto, uma conexão e uma continuidade entre a linguagem e as demais capacidades cognitivas (a conceptualização, a categorização, a memória, a atenção...), como nota M. Vilela (1996: 325): a primeira *depende* de e, simultaneamente, *afecta* as últimas. Por outro lado, salienta o mesmo autor (1996: 320; 327; 341), sentimos a necessidade de *materializar* ou *entificar* conceitos abstractos importantes no nosso dia-a-dia, como emoções, ideias ou a própria noção de tempo, estando esta capacidade de metaforizar *prevista no interior da própria língua*.

³⁸ Para uma releitura das propostas clássicas explicativas da metáfora, vd. VILELA, M. (1996: 317-324).

Apresentamos em seguida um quadro-síntese dos grandes tipos de metáforas estabelecidos por Lakoff e Johnson, com base em alguns exemplos traduzidos e/ou adaptados por M. Vilela (1996: 328-334):

TIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
METÁFORAS ESTRUTURADAS	- um conceito encontra-se metaforicamente estruturado em termos de outro conceito, de forma sistemática	. O jogador está a <i>queimar tempo</i> porque a sua equipa está a ganhar. . Não <i>gastes tempo</i> com conversas fúteis. (o tempo é quantificado, objectivizado)
METÁFORAS ORIENTACIONAIS	- os conceitos estabelecem entre si relações espaciais (<i>em cima</i> vs. <i>em baixo</i> , <i>dentro</i> vs. <i>fora</i> , <i>à frente</i> vs. <i>atrás</i> ...)	. O atleta está <i>no pico da forma</i> . [“bem”] vs. . O atleta está <i>em baixo de forma</i> . [“mal”]
METÁFORAS ONTOLÓGICAS	- os conceitos abstractos são objectivados, para poderem ser quantificados, delimitados	. <i>O meu raciocínio encravou</i> . . <i>A regionalização nem ata nem desata</i> .

Estes três tipos de metáforas inserem-se, de acordo com a classificação de Lakoff e Johnson, no grupo das metáforas *convencionais*, «that structure the ordinary conceptual system of our culture, which is reflected in our everyday language» (1980: 139)³⁹.

Mas existem também as metáforas “novas” (“imaginativas” e “criativas”), que já não têm uma origem (directamente) cultural, resultando antes da nossa visão pessoal dos acontecimentos⁴⁰. São estas novas metáforas que, segundo Lakoff e Johnson (1980: 145), têm o poder de criar novas realidades. Chegamos, assim, à distinção que I. Duarte (2001: 118-119) estabelece entre *criatividade lexical “congelada”* e *produção de novos efeitos de sentido*: no primeiro caso, as metáforas, metonímias ou sinédoques (como as que acima exemplificámos) estão *crystalizadas*, são processadas automaticamente, sem provocarem em nós nenhuma reacção especial⁴¹; no segundo, a aplicação de

³⁹ A este grupo pertencem também os verbos psicológicos que são construídos metaforicamente sobre verbos que inicialmente designavam actividades físicas e que I. Duarte (2001: 116) exemplifica nas frases “Ainda não *digeri* essa notícia” ou “Ele *engoliu* a mentira que lhe contámos”.

⁴⁰ Lakoff e Johnson dão o seguinte exemplo: “love is a collaborative work of art” (1980: 139).

⁴¹ É o que acontece com as expressões “pôr [algo] em pantanas / de pernas para o ar”, “dar com o nariz na porta”, “trazer [um assunto] entre mãos”, ou com os compostos “trinca-espinhas”, “estrela-do-mar”, “pica-pau”.

determinadas operações semânticas causa surpresa ou estranheza no Alocutário, proporcionando um enriquecimento simultaneamente conceptual e linguístico.

A autora (2001: 119-120) analisa ainda duas outras operações cuja aplicação permite produzir novos efeitos de sentido: *a explicitação dos postulados de significado associados a certos itens lexicais ou das inferências que decorrem desses postulados* (ilustrada em (3a) e (3b)), e *a exploração da contradição lógica e do desrespeito pelas propriedades contextuais dos itens lexicais* (demonstrada em (4a) e (4b)):

(3a) Casou-se, segundo consta,
Com uma senhora virtuosa;
Se tivesse continuado solteiro,
Não teria tido esposa.

(3b) Hoje ele é divorciado
E é um tipo caseiro.
Se não tivesse casado,
'Inda seria solteiro.

(4a) Não sou supersticioso porque dá azar.

(4b) Por onde escoa, então, a tristeza dos peixes?

A quadra em (3a), comentada por I. Duarte, é extraída da *Chanson de M. de La Palice*, composta em honra deste marechal francês com objectivos propositadamente humorísticos. Nos versos 3 e 4, explicita-se uma informação implícita do item *solteiro*: se (x) é solteiro, então (x) não é casado; e se (x = homem) não é casado, então (x) não tem esposa. Deste modo, nada de novo se acrescenta nestes versos, cuja informação é, pois, redundante (eis o contexto em que se aplica a conhecida expressão “verdade de La Palice”). Algo idêntico acontece na quadra em (3b), desta vez criada por um *internauta* com veia de poeta⁴², que se inspirou justamente na referida *Chanson*: se (x) é casado, então (x) não é solteiro. Mais uma vez, estes versos não alteram o conhecimento dos ouvintes/leitores.

No enunciado (4a), obtém-se um efeito de humor pelo desrespeito da pressuposição associada à afirmação “Não sou supersticioso”: com efeito, se um locutor afirma que não é supersticioso, automaticamente se pressupõe que não acredita que determinados factos ou crenças possam “dar azar”, e por isso cai intencionalmente em contradição, com finalidade humorística.

⁴² Cf. anacletomalagueta.planetaclix.pt, site de um auto-intitulado “poeta humorístico”. Visto em 12.12.2005.

Por fim, no exemplo (4b), retirado da já citada obra de Mia Couto *Cronicando*⁴³, explora-se a incompatibilidade entre o verbo *escoar* – que exige como sujeito “um corpo líquido ou que possa correr como um líquido” – e o sujeito *tristeza*, que exprime um sentimento, e ainda entre o mesmo sujeito ([+humano] e o seu complemento determinativo *dos peixes* [–humano]). O desrespeito pelas restrições de selecção dos itens lexicais pode, pois, ter também uma finalidade estética e estar ao serviço do uso criativo da língua.

Do mesmo modo, a aproximação intencional de unidades lexicais sinónimas ou antónimas constitui, muitas vezes, uma manifestação da criatividade dos falantes, seja ao nível popular, seja ao nível do texto literário, como o ilustram os exemplos abaixo:

(5a) Pede o *guloso* para o *desejoso*...

(provérbio popular; palavras sinónimas no contexto)

(5b) Se lá *dos céus* não vem *celeste* aviso

(*Os Lusíadas*, II, 59; pleonismo)

(5c) Mãos *frias*, coração *quente*.

(provérbio popular; palavras antónimas no contexto)

(5d) O mistério *alegre* e *triste* de quem *chega* e *parte*

(«Ode Marítima», Álvaro de Campos; dupla antítese)

1.3.2.5. Na Pragmática

A Pragmática linguística estuda as regras e os princípios que regulam o uso da língua – encarada como instrumento de acção e de comportamento – em função do contexto situacional em que ocorrem os actos linguísticos, tomados como ocorrências. Parte, pois, do pressuposto de que na comunicação estão envolvidos não só factores linguísticos, mas também, como foca J. Fonseca (1994: 8), factores cognitivos, psicológicos, sociais e culturais. Deste modo, e em consequência do que foi dito, as unidades linguísticas de que se ocupa a Pragmática não são as *frases* (do domínio da sintaxe), mas os *enunciados*, ou seja, unidades do discurso marcadas por uma enunciação localizada espacial e temporalmente, que são avaliadas em termos de

⁴³ Cf. COUTO, Mia (1996) – *Cronicando*. Lisboa: Caminho, p.187.

adequação / não adequação aos respectivos contextos de produção. Assim sendo, enunciados gramaticalmente bem formados podem não satisfazer as condições de adequação ao contexto situacional em que ocorrem, como sucede no exemplo abaixo:

Na padaria:

– *Venho por este meio pedir-lhe três pães e dois bolos de arroz.*

Embora este enunciado seja gramatical, é inadequado ao contexto, dado que a fórmula “venho por este meio” não só é típica do modo escrito, como é própria de situações institucionais (a elaboração de um requerimento ou de um comunicado, por exemplo).

Por outro lado, frisa C. Gouveia (1996: 385), sequências não frásicas – como *Hum, hum...* – ou partes de frases – *por favor* – podem constituir enunciados.

Além disso, há frases que, numa perspectiva puramente semântica – isto é, interpretadas apenas de acordo com o seu *significado literal* ou *frástico* – são avaliadas como *falsas*, mas que, quando pensadas em função do contexto em que ocorrem – tendo em conta o *significado do enunciado* – são adequadas. É o que acontece com o título de um artigo da revista *Dinheiro & Direitos*⁴⁴:

«*Petiz não rima com feliz*»

De um ponto de vista estritamente sintático-semântico, neste título temos a negação de uma evidência, dado que, fonologicamente, *petiz* rima, de facto, com *feliz*. Só a leitura do artigo nos permite apreender de forma completa o significado do título: um casal decidiu registar o seu filho com o nome de Petiz, pretensão essa que foi rejeitada pela Conservatória do Registo Civil, porque a lei portuguesa não permite que tal vocábulo – nome comum ou adjectivo – seja utilizado como nome próprio.

Concluimos, assim, com J. Fonseca, que «uma semântica das condições de verdade dos enunciados não se pod[e] apresentar imune à consideração de dependências contextuais [...] [nem] ignorar dimensões comunicativas basilares que se furtam a uma caracterização em termos de

⁴⁴ Cf. *Dinheiro & Direitos*, nº 67, Janeiro / Fevereiro de 2005.

verdade/falsidade». E isto porque – citando o mesmo autor – «a semântica e a pragmática [...] se apresentam imbricadas uma na outra», sendo que «as dimensões pragmáticas da significação se inscrevem de raiz tanto no funcionamento dos discursos como na própria estrutura da língua». Por outras palavras, ainda de J. Fonseca, «a estrutura da língua incorpora as condições do seu uso» (1994: 99 – 100). Encontramos, pois, nesta tensão entre significado literal e significado do enunciado uma fonte de criatividade, como o mostram o título acima e também os títulos e o slogan que se seguem:

(1a) «As Mãos do Tempo»

(1b) «O homem com um planeta dentro»

(1c) «Aproxima-se uma tempestade. Aproveite-a.»

Em (1a) temos um título de uma reportagem da revista *National Geographic*⁴⁵ acerca de um povo da Patagónia, já extinto, que deixou, durante milhares de anos, impressões de mãos num desfiladeiro. Ora, este dado contextual é fundamental para atribuímos um significado metafórico à expressão, que, interpretada literal e descontextualizadamente, numa perspectiva puramente semântica, constituiria um grupo nominal inaceitável, dado que o “tempo” (nas suas várias acepções) é uma entidade abstracta que não pode assumir qualquer forma humana.

O exemplo (1b) é o título de uma crónica de Mia Couto⁴⁶ e constitui também uma expressão semanticamente anómala (num sentido estrito), pois a atribuição de uma qualificação a “homem” através do adjunto nominal “com um planeta dentro” resulta na descrição de uma situação que, tal como a do exemplo anterior, não é conforme à estrutura do mundo: sabemos que são os homens que se encontram dentro do planeta, e não o contrário. É, no entanto, evidente que aqui se faz um uso poético da linguagem, respeitante a um “mundo” diferente do mundo real e que, por conseguinte, exige do leitor uma interpretação não literal da expressão. Assim, este “homem” – sempre cansado, calado e ensimesmado – está «muito povoado» porque carrega «infinitas almas» (as dos familiares e amigos) que entraram em si «pelo

⁴⁵ Cf. *National Geographic* [Portugal], Janeiro de 2004.

⁴⁶ Cf. COUTO, Mia (1996) – *Cronicando*. Lisboa: Caminho, p.117.

coração». O “planeta” é, pois, o mundo interior da personagem, onde todos cabem.

Também as proposições em (1c) – semanticamente estranhas no seu conjunto por se atribuir ao verbo “aproveitar” o objecto de sentido negativo “tempestade” – só adquirem um significado aceitável quando integradas no seu contexto de produção: trata-se de um slogan que promove uma conhecida marca de botas, pretensamente eficazes na protecção contra a chuva...

Outras vezes, o efeito criativo é conseguido através do mecanismo contrário, isto é, pela interpretação literal de expressões habitualmente usadas com um valor conotativo. Consideremos o slogan abaixo, retirado de um anúncio publicitário:

«Veja como fala.»

Normalmente, este enunciado traduz uma advertência/ameaça do locutor, que exige do alocutário uma maior ponderação nas suas palavras, dando a entender (por implicação não convencional) que este será de alguma forma punido se não alterar a sua conduta. Neste caso, o verbo “ver” tem o sentido de “ponderar”, “prestar atenção”. No entanto, o anúncio em questão publicita os telemóveis chamados “da terceira geração”, que, dotados de videochamada, possibilitam a conversação em tempo real *com som e imagem*. Assim sendo, facilmente constatamos que o slogan em análise deverá ser interpretado literalmente, isto é, como um convite feito ao consumidor para adquirir um destes telemóveis e assim poder ver as reacções do receptor da chamada enquanto conversam (e, claro, ser também visto por ele).

Para além deste jogo entre significado frástico e significado do enunciado, o uso criativo da língua ao nível pragmático pode ter também como ponto de partida a convocação dos factores culturais que, como se disse, intervêm na comunicação. Efectivamente, como salienta J. Fonseca (2001: 53; 59), há que dar o devido destaque ao universo de saberes que subjaz à produção e à recepção-interpretação dos discursos, a chamada *enciclopédia* que o locutor dá como partilhada com o receptor e que constitui condição *sine qua non* da inteligibilidade da mensagem produzida. Muitas vezes, na linguagem corrente, mas em especial nos discursos humorístico e político e nos textos literários e de imprensa, só os conhecimentos sobre o mundo

permitem ao receptor captar plenamente a intenção crítica, irónica ou lúdica subjacente à produção discursiva. O locutor conta, pois, com a cooperação interpretativa do receptor. Atentemos nos exemplos seguintes:

(2a) «PRÉMIO ONDE É QUE EU JÁ OUVI ISTO?

“Deixem-me trabalhar!”

SANTANA LOPES, primeiro-ministro, reagindo às críticas internas do PSD.

Correio da Manhã»

(excerto da secção “As coisas que se dizem”, da revista *Grande Reportagem*⁴⁷, em que se caricaturam alguns episódios políticos, sociais e desportivos da semana)

(2b) «Mau Tempo no Caniçal»

(título de uma reportagem da revista *National Geographic*⁴⁸ sobre a diminuição de colónias de garças-vermelhas nos caniçais portugueses)

(2c) «Outros Contos da Montanha»

(título de uma reportagem da revista *National Geographic*⁴⁹ sobre o Parque Natural de Montesinho)

(2d) «Consumo que vem do frio»

(título de uma secção da revista *Proteste*⁵⁰ acerca do gasto de energia dos frigoríficos)

No exemplo (2a), o autor leva o leitor a mobilizar os seus conhecimentos sobre política nacional e a recordar que o pedido “Deixem-me trabalhar!” já havia sido feito anos antes pelo Professor Aníbal Cavaco Silva, então igualmente primeiro-ministro e membro do mesmo partido. Ao atribuir a estas palavras o “prémio onde é que eu já ouvi isto?”, o autor mostra-se irónico com o facto de Santana Lopes ter repetido a célebre frase de Cavaco Silva como forma de reagir às críticas recebidas.

Em (2b) e (2c), apela-se aos conhecimentos literários do leitor, que deverá reconhecer que os títulos têm por base, no primeiro caso, o romance *Mau Tempo no Canal*, de Vitorino Nemésio, e, no segundo, uma das obras de Miguel Torga: *Contos da Montanha* ou *Novos Contos da Montanha* (o que se torna mais evidente pelo recurso ao indefinido “outros”).

⁴⁷ Cf. *Grande Reportagem*, 4 de Dezembro de 2004.

⁴⁸ Cf. *National Geographic* [Portugal], Junho de 2004.

⁴⁹ Cf. *National Geographic* [Portugal], Dezembro de 2004.

⁵⁰ Cf. *Proteste*, Janeiro de 2005.

Já o título em (2d) convoca a cultura cinematográfica do leitor, pois é construído com base no título de um filme célebre nos anos 60: *O Espião que Veio do Frio*.

Note-se que, enquanto em (2a) o conhecimento, por parte do leitor, do comentário prévio de Cavaco Silva é essencial para que a crítica seja captada, nos três últimos exemplos o desconhecimento das obras para que os títulos remetem não afecta a compreensão global da mensagem, obstando, contudo, à fruição do humor subtil que a referência implícita a essas obras permite (sobretudo em (2b) e (2d)).

Nesta secção, procurámos mostrar de que modo a tensão entre significado literal e significado do enunciado (em diversos contextos) e a convocação do universo de saberes do leitor na interpretação dos enunciados podem abrir portas ao uso criativo da língua ao nível pragmático.

1.4. A criatividade perspectivada pela Pedagogia: da pedagogia tradicional aos métodos activos

Nos séculos XVII e XVIII, os vários sectores da vida quotidiana e do pensamento sofreram a influência de pressupostos filosóficos contraditórios, como o racionalismo de Descartes, que rejeita os dados dos sentidos e preconiza que a Verdade se atinge exclusivamente pela actividade racional do sujeito, e o empirismo que, pelo contrário, sustenta que o conhecimento se faz automaticamente através dos sentidos e, logo, que o sujeito é passivo no acto de conhecer.

Estas contradições tiveram um inevitável reflexo ao nível educativo, impulsionando a formulação das primeiras críticas aos conteúdos e, sobretudo, às metodologias da chamada escola tradicional. Retrataremos em traços gerais este momento de viragem no plano pedagógico com base na obra de L. Not *Les Pédagogies de la Connaissance* (1979).

O autor descreve do seguinte modo o clima de instabilidade que se fazia então sentir no plano pedagógico:

«Depuis le XVIII^{ème} siècle au moins, deux perspectives pédagogiques s'opposent. Dans l'une, on veut enseigner, instruire, former. On enseigne une matière aux enfants, c'est-à-dire qu'on se situe devant deux objets: la matière et l'enfant; de l'extérieur, on tire l'élève hors de

son état d'enfant, on le dirige, on le modèle et on l'équipe. Telle est la thèse ancienne [...]. L'antithèse se précise après Rousseau, quando on déclare que l'élève porte en lui les moyens d'assurer son propre développement, notamment intellectuel et moral, et que toute action intervenant de l'extérieur ne peut que le déformer ou l'entraver.» (1979: 7)

Trata-se da oposição, avançada pelo autor, entre “métodos hetero-estruturantes”, em que o conhecimento é imposto do exterior e deve ser assimilado pelo aluno, e “métodos auto-estruturantes”, em que o aluno é tido como o construtor do seu próprio conhecimento. Iremos, em seguida, caracterizar em traços gerais estes dois tipos de métodos.

Os métodos tradicionais – hetero-estruturantes – assentam, antes de mais, num processo de transmissão do conhecimento que tem o professor/emissor como elemento activo e o aluno/receptor como elemento passivo. A relação pedagógica é, assim, intelectual e estatutária, nunca afectiva, conforme assinala L. Not: «le maître transmet la connaissance parce qu'il sait, et l'enfant doit l'acquérir parce qu'il ignore» (1979: 31). Este *magistercentrismo* traduz-se, portanto, na autoridade incontestável conferida ao professor, que, pelo seu saber, se converte num modelo a imitar.

Quanto aos conteúdos da escola tradicional, estes abarcavam apenas as obras que constituem o património cultural (sobretudo os autores gregos e latinos), estando, portanto, voltados para o passado e dissociados da prática. São apresentados de forma simplificada, sectarizada e progressiva, para facilitar a memorização, que, de acordo com esta perspectiva, é sinónimo de aprendizagem. Daí o recurso à repetição – por influência behaviorista – como forma de garantir que o aluno aprende. Assim, mesmo quando, aparentemente, se dá voz ao aluno, as suas respostas são de tal forma guiadas e canalizadas para a visão do professor que não chega a haver verdadeira “descoberta”. O aluno torna-se, como comenta expressivamente L. Not, um «sujet assujetti» (1979: 49). Fácil é concluir, com o mesmo autor, que «les risques d'asphyxie de la créativité, de l'aptitude à la recherche et de la capacité d'invention sont évidents dans des systèmes où tout est prévu, où les démarches sont préorganisées et où l'activité est coupée des sources vives de l'action» (1979: 76).

Apesar de os primeiros desejos de renovação pedagógica se terem manifestado no século XVIII, só no fim do século XIX e início do seguinte se

reuniram as condições – sobretudo de ordem filosófica e científica – propícias ao surgimento da chamada Escola Nova, como alternativa à escola tradicional.

Em primeiro lugar, as tendências naturalistas de Rousseau – que defendia, há já um século, que a criança possui em si os meios de assegurar o seu desenvolvimento intelectual e moral, devendo, por isso, ser educada longe da sociedade e em comunhão com a natureza, para ser livre de quaisquer hábitos, mesmo morais – ganhavam agora especial força com os progressos da biologia e da psicologia.

Efectivamente, a teoria evolucionista de Darwin mostrava que os seres vivos se constroem pela acção, dado que viver é adaptar-se e adaptar-se é agir. William James, por sua vez, aplicou esta teoria à vida psíquica, afirmando que é através das relações entre pensamento e acção e entre ser e meio que se constrói o conhecimento.

No campo sócio-político, a difusão das ideias socialistas fez que a reivindicação de liberdade se intensificasse ao longo do século XIX e, principalmente, no início do século XX, o que teve reflexos inevitáveis ao nível pedagógico: a escola queria-se cada vez mais emancipadora, aspiração que se traduziu no surgimento de sindicatos e na afirmação de pedagogos oriundos de classes que se sentiam oprimidas e lutavam pela sua libertação.

Por outro lado, a descoberta da psicanálise, que pôs a nu a dimensão inconsciente, instintiva e amoral do homem e, sobretudo, permitiu a tomada de consciência dos efeitos negativos das ordens, das censuras e das proibições – recorrentes na escola tradicional – no desenvolvimento da criança, bem como do papel central da afectividade nas relações humanas.

A psicologia genética deu também um grande contributo para o conhecimento da criança: Piaget concluiu que o desenvolvimento infantil se processa por estádios, ao longo dos quais a criança vai construindo o seu conhecimento em interacção com o meio. Descobre-se, assim, a originalidade da infância, que passa a ser considerada como um valor em si.

Por outro lado, ao nível político, a difusão das ideias socialistas alimentou a crescente reivindicação de liberdade, que se repercutiu, pedagogicamente, na busca de uma escola emancipadora.

Tendo como pano de fundo estas novas referências, a pedagogia deu os primeiros passos na promoção da auto-educação da criança, que substitui a

educação intelectual conduzida do exterior: trata-se, em suma, de deixar a criança pensar e agir à sua maneira e segundo o seu ritmo próprio, em vez de a obrigar a agir e a pensar como os adultos. É, pois, este o projecto global da Escola Nova, cujas principais características apresentaremos em seguida, sempre com base na obra de L. Not (1979).

Os métodos auto-estruturantes preconizados pela Escola Nova compreendem aqueles que habitualmente são apelidados de “métodos activos”, “métodos de descoberta” ou “métodos de invenção”. Têm como princípio básico a escolha, por parte das próprias crianças, das actividades e dos conteúdos a aprender, em função dos interesses que manifestam e das suas necessidades. Deste modo, os programas são concebidos de acordo com as capacidades dos alunos e já não o contrário, o que é sintomático do *puerocentrismo* por que se pautam estes métodos. Além disso, como já foi dito, o conhecimento é construído através da acção do sujeito no meio onde vive, partindo, portanto, do concreto, da actividade sensorial.

A principal reivindicação destes métodos é a liberdade, e é em nome da liberdade que se substitui o discurso magistral pela expressão livre das emoções, dos interesses e dos sentimentos das crianças, pela partilha de experiências, pela formulação de questões. Por influência da psicanálise, as ordens e os constrangimentos são postos de parte e regista-se um afrouxamento tanto das regras que orientam a actividade intelectual como das regras morais, para deixar a personalidade da criança desenvolver-se livremente. O ensino sofre um processo de individualização, adaptando-se às características e ao ritmo de cada aluno e criando situações em que os processos criadores individuais possam ser operacionalizados, de forma a levar cada personalidade a exprimir o que tem de mais original.

L. Not sintetiza desta forma a profunda transformação pedagógica levada a cabo pela Escola Nova:

«D'objet formé, l'élève devient agent de sa propre formation et en pédagogie de la connaissance les processus de transmission-réception font place à des processus d'élaboration personnelle. Le puérocentrisme en découle et, avec lui, un déplacement du centre de gravité pour le rapport au savoir: celui-ci n'est plus prioritairement centré sur l'objet à connaître, mais sur le sujet connaissant, ou plus exactement étudiant» (1979: 101).

As pedagogias não directivas, assentes na auto-gestão da aprendizagem e na auto-estruturação do aluno, multiplicaram-se depois da

Segunda Guerra Mundial, reclamando-se então, de modo especial, a necessidade de desenvolver a *criatividade* dos alunos, conceito que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho⁵¹, acabava de nascer na Psicologia. Atentemos nas palavras de O. Dosnon (1996):

«Le concept de créativité a brusquement surgi autour des années 50 [...] dans le champ de la psychologie où il a été introduit pour cerner des phénomènes limités mais il a envahi les champs proches, notamment celui de la pédagogie, où il a exercé une fascination sans aucune mesure avec ses référents objectifs. La créativité est devenue le pivot d'un système de croyances éducatives qui revendique la spontanéité et qui dénonce l'action sclérosante et étouffante de l'école» (1996: 9).

A espontaneidade surge, assim, pela primeira vez como *método de aprendizagem*, como contraponto da estruturação do conhecimento e como fonte de criatividade, opção que também não ficou isenta de críticas.

L. Not aponta de forma incisiva algumas incongruências dos métodos auto-estruturantes: como podem os alunos criar métodos (com que nunca contactaram) para alcançar conceitos que desconhecem? Regra geral, comenta o autor, ou se limitam a fazer projectos recorrendo aos conhecimentos que já possuem – e deste modo as actividades não redundam em nenhum progresso cognitivo – ou se lançam em projectos que vão muito além das suas capacidades, por não terem consciência dos pré-requisitos necessários para as diferentes tarefas. Por outro lado, acrescenta, o conhecimento pré-existe ao indivíduo sob a forma de cultura, não podendo o aluno elaborar um conhecimento alternativo nem fazer sozinho o que gerações inteiras levaram séculos a construir. O que não significa que os conteúdos culturais devam ser simplesmente memorizados, como preconiza a escola tradicional, e nem tão-pouco apenas reconstruídos por quem aprende. Com efeito, L. Not considera que conhecer é não só reconstruir conteúdos, mas também ser remodelado por essa reconstrução. Numa posição que pretende ser a síntese dos aspectos positivos dos métodos hetero-estruturantes e auto-estruturantes, o autor propõe a *interestruturação* do sujeito e do objecto na organização do conhecimento: o sujeito estrutura o objecto ou o meio através das hipóteses que formula; por sua vez, as reacções do objecto ou do meio, verificadas ou reconstruídas em pensamento, estruturam o sujeito pelas confirmações ou infirmações que impõem aos esquemas que estruturaram as hipóteses.

⁵¹ Cf. p. 7.

Por fim, o lugar da afetividade no processo de ensino/aprendizagem é também redefinido por L. Not. O autor considera, por um lado, que afetividade e cognição não são incompatíveis, mas complementares, e, por outro, que a clareza e a estabilidade exigidas pelo conhecimento tornam inviável que se faça da afetividade – traduzida nos gostos e interesses dos alunos – o pano de fundo da actividade educativa:

«Affectivité et activité cognitive se déterminent mutuellement, c'est pourquoi on ne saurait les séparer comme tend à le faire l'École Traditionnelle lorsqu'elle préconise que l'enfant agisse par devoir ou parce que c'est la loi. On ne saurait pour autant placer l'un sous les régulations privilégiées de l'autre. C'est ce qu'on fait quand on décide de fonder l'éducation de la connaissance sur les besoins et les intérêts de l'élève.

Dans la mesure où la connaissance requiert une structure que l'affectivité ne peut lui fournir, on ne saurait prendre les intérêts et les besoins comme référence de base pour l'organisation des démarches conduisant au savoir» (1979: 150).

A opção pedagógica mais acertada será, no entender do mesmo autor (1979: 151), «faire sortir les intérêts de l'activité cognitive elle-même au lieu de faire dériver cette activité des intérêts éprouvés par le sujet».

Constatamos, portanto, que a criatividade dos alunos se foi tornando um valor a desenvolver em Pedagogia (por vezes de forma exagerada) à medida que o *magistercentrismo* foi perdendo terreno para o *puerocentrismo* e os chamados métodos activos.

No presente capítulo, foi nosso intuito traçar, de forma breve, o percurso histórico do conceito de criatividade e apresentar algumas propostas de abordagem do mesmo nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Linguística e da Pedagogia.

No capítulo seguinte, analisaremos criticamente o tratamento de que a criatividade é alvo hoje em dia, na aprendizagem da escrita em língua materna.

CAPÍTULO II – O TRATAMENTO ACTUAL DA CRIATIVIDADE NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UM OLHAR CRÍTICO

***«La créativité n'est pas pure rêverie.
C'est la maîtrise productive de tâches concrètes.»***

**W. Kirst e U. Diekmeyer (1975) – *Entraînement à la Créativité*.
Paris: Éditions Casterman.**

Neste capítulo, vamos procurar fazer uma reflexão sobre o modo como a *criatividade* é perspectivada no actual ensino da língua materna, nomeadamente no ensino/aprendizagem da escrita, quer do ponto de vista teórico quer ao nível da prática lectiva.

Começaremos por fazer uma curta análise do modo como os actuais programas de Língua Portuguesa/Português dos Ensinos Básico e Secundário perspectivam a escrita e a criatividade. Seguidamente, exporemos e comentaremos, de forma crítica, algumas propostas concretas de explicitação do conceito no quadro da escrita e de abordagem do mesmo na aula de Português língua materna: a proposta de Ana M^a Santos e de M^a. J. Balancho, a de Teresa Guedes e a de Maria Alves Pereira.

2.1. A escrita e a criatividade nos actuais Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário

No quadro da investigação sobre o ensino da escrita, parece haver consenso entre os vários autores quanto ao facto de os actuais programas do Ensino Básico (em vigor desde 1991) reflectirem uma evolução muito positiva no modo de encarar a pedagogia da escrita, secundarizada no programa anterior (de 1975) relativamente à prática da comunicação oral em aula⁵².

Atentemos no modo como G. Vilela comenta o tratamento da expressão escrita nos programas de 1975:

«O professor não possuía orientações programáticas precisas, a comunicação era o núcleo organizador e prioritariamente tratava-se de uma comunicação oral. A linguagem escrita é subvalorizada e a linguagem oral, pelo menos durante quase uma década, torna-se o objectivo e o meio de aprendizagem repercutindo o eco tardio das teorias linguísticas de Saussure e Martinet, segundo as quais a escrita é um código “segundo”, uma representação da linguagem oral» (1994: 67).

A mudança operada nos programas de 1991 é visível nas três grandes orientações programáticas destacadas pela autora (1994: 70-71), a saber, a criação de situações autênticas que permitam a socialização dos textos produzidos pelos alunos (como a correspondência e o jornal escolares), a consideração de três etapas concretas no processo de escrita: a planificação, a

⁵² Cf., por exemplo, CARVALHO, J. A. (1999: 107 e ss.), PEREIRA, M. L. (2000: 22 e ss.) e, em particular, VILELA, G. (1994: 64 e ss.). Não cabe no âmbito estrito deste trabalho debruçarmos-nos detidamente sobre o modo como os programas anteriores se ocupam da pedagogia da escrita. As referências que faremos ao programa de 1975 terão exclusivamente como objectivo fornecer ao leitor alguns dados essenciais para que possa mais facilmente dar-se conta da evolução que o tratamento do tema sofreu ao nível das directrizes programáticas.

textualização e a revisão, e, por fim, o destaque dado à reescrita e ao aperfeiçoamento progressivo do texto, através de estratégias de auto, hetero e co-avaliação, alternativas à correcção exclusiva do professor.

No entanto, várias críticas têm vindo igualmente a ser apontadas a este texto programático, no que ao tratamento da escrita diz respeito. Apresentaremos em seguida algumas delas.

J. A. Carvalho põe em evidência que os objectivos referentes à escrita são praticamente os mesmos para os nove anos que constituem o Ensino Básico, dado que se aposta num currículo em espiral com base na repetição e no alargamento progressivo dos conteúdos e dos processos de operacionalização. Porém, esta opção, no entender do mesmo autor, é marcada por um inconveniente grave:

«[...] Não parece ter-se em consideração o facto de, ao longo [desses] nove anos [...] os alunos sofrerem uma profunda evolução, não só do ponto de vista cognitivo, com profundas alterações nos modos de pensar e de perspectivar o mundo que os rodeia, mas também no que respeita à sua capacidade de escrever, num processo de automatização de diferentes aspectos, correspondentes a dimensões cada vez mais profundas do processo de escrita, o que se repercute nas características dos textos que a cada momento são produzidos» (1999: 109).

Os objectivos e os conteúdos referentes ao domínio da escrita surgem, nos programas do Ensino Básico, distribuídos por três blocos: a “escrita expressiva e lúdica”, a “escrita para apropriação de técnicas e modelos” e o “aperfeiçoamento do texto”. O primeiro bloco integra-se nas chamadas «práticas mais espontâneas» (com a “expressão verbal em interacção” e a “leitura recreativa”), opondo-se, de certa forma, ao segundo, incluído nas «práticas mais estruturadas e reguladas» (a par da “comunicação oral regulada por técnicas”, da “compreensão de enunciados orais”, da “leitura orientada” e da “leitura para informação e estudo”)⁵³. O aperfeiçoamento do texto, apesar de apresentar conteúdos comuns aos da escrita para a apropriação de técnicas e modelos, é tratado como um bloco independente. Por fim, se lançarmos um olhar ao gráfico que propõe a atribuição do tempo lectivo a cada uma das áreas que compõem o domínio da escrita, verificamos que quase cinquenta por cento do tempo total é dedicado à escrita expressiva e lúdica, contra os cerca de

⁵³ Cf. *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.I, Língua Portuguesa, pp.68-69.

vinte e cinco por cento destinados à aquisição de técnicas e modelos de escrita⁵⁴.

Como acentua J. Carvalho (1999: 109), é evidente o privilégio que os programas conferem à dimensão lúdica da escrita – concretamente à expressão de «sentimentos, sonhos e experiências pessoais»⁵⁵ –, em detrimento do desenvolvimento de modelos e de técnicas de escrita e de melhoramento de texto. Esta opção, na óptica de M. L. Pereira, parece estimular a «substituição da pedagogia da escrita, no que esta deve comportar de trabalho sistemático e explícito sobre os mecanismos de produção verbal, levando o aluno a dominar a ordem da competência escritural, por uma pedagogia da (pseudo)imaginação, da (pseudo)criatividade e da (pseudo)motivação» (2000: 1090).

Note-se que o próprio texto programático sublinha, no caso específico da “escrita expressiva e lúdica”, que «a interiorização dos hábitos de escrita decorre [...] da frequência da escrita, na escola ou fora dela, sem sujeição rígida aos condicionamentos da correcção e da classificação [e] sem exigir a submissão a regras específicas»⁵⁶. Parece-nos que este modo de encarar a escrita não só fomenta a reincidência no erro por parte dos alunos, como apela a uma espécie de escrita automática, liberta de quaisquer regras, à maneira surrealista, que acaba por ser, neste contexto, a negação da própria aprendizagem da escrita. Consequentemente, o professor – “dispensado”, neste tipo de actividades lúdicas, de ensinar e de avaliar a escrita – converte-se num mero *animador* (termo que encontramos nos próprios programas⁵⁷). Além disso, a insistência na mera «frequência» da escrita como forma de aprendizagem surge como um convite à produção em quantidade, que não deverá ser levianamente considerada como o reflexo de uma escrita fluente, até porque, já o dissemos, poderá inclusive fomentar a “cristalização” de certos erros dos alunos. Assim, conforme frisa A. Santos, «no que toca à escrita, não interessará tanto a “produção abundante” dos alunos [...] mas domínios

⁵⁴ Cf. *Ibidem*, p. 62.

⁵⁵ Cf. *Programa de Língua Portuguesa*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.II, p.41.

⁵⁶ Cf. *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.I, Língua Portuguesa, p.65.

⁵⁷ Cf. *Programa de Língua Portuguesa*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.II, p.39.

concretos, nas várias dimensões que ela comporta, de que a base é, ao nível da frase, a correcção gramatical» (2001: 38).

Uma outra lacuna apontada por J. Carvalho ao tratamento que os programas dão à escrita – aliás relacionada com a referida valorização da produção em quantidade – prende-se com o facto de neles se continuar a dar maior destaque aos produtos de escrita do que à prática e à reflexão sobre o processo de escrever:

«O privilegiar do produto em detrimento do processo é visível nas indicações metodológicas e nos processos de operacionalização dos objectivos com a enumeração de diferentes tipos de texto que os alunos devem produzir: carta, resumo, guião de entrevista, notícia, texto narrativo... É ainda evidente na separação, quando são formulados os objectivos, entre a aquisição de técnicas de escrita e o aperfeiçoamento do texto, que implica, na explicitação dos conteúdos, a repetição dos aspectos que lhes são comuns. Numa perspectiva de processo, planificação, redacção e revisão do texto poderiam aparecer de forma articulada já que escrever não corresponde a um percurso linear e sequencial, constitui, antes, um processo em que a recursividade e a interpretação das actividades se manifesta por uma multiplicidade de unidades e em níveis diversos» (1999: 109-110).

Assim, muito embora os programas do Ensino Básico contemplem já aspectos como a planificação e a construção do texto, tanto os objectivos como os processos de operacionalização respectivos são apresentados de forma demasiado global, como o demonstram os exemplos seguintes:

«Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos

Objectivos:

- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.

Processos de operacionalização:

- Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos:
 - . carta
 - . resumo,
 - . guião de entrevista
 - [...] ⁵⁸»

No que ao aperfeiçoamento do texto diz respeito, concordamos também com J. Carvalho quando considera que não faz sentido que este bloco seja tratado de forma autónoma relativamente à planificação e à textualização, dado que «o aperfeiçoamento do texto, que decorre da componente da revisão, não é algo que ocorre apenas em momento posterior à redacção, é algo que vai acontecendo enquanto se planifica e se executa» (1999: 110-111). A escrita

⁵⁸ Cf. *Ibidem*, p.45.

assume-se, pois, essencialmente como reescrita, aspecto que retomaremos no terceiro capítulo desta investigação.

Concluimos, portanto, que, de um modo geral, a escrita é, nos actuais programas do Ensino Básico, associada sobretudo ao lúdico e a situações de prazer envolvendo a livre expressão de vivências, aspectos estes que têm sido considerados como ingredientes da própria criatividade, tal como ela é correntemente entendida. No entanto, ainda que «estimular a criatividade» surja como uma das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa⁵⁹, o certo é que em nenhum momento, no texto programático, se explicita o que isso pretende significar em termos pedagógico-didácticos. Por outro lado, só se registam mais duas referências directas ao conceito, o que também não ajuda a clarificar a questão. A primeira delas situa-se no domínio relativo à leitura orientada, que, segundo consta, deve ser praticada de forma a «permitir interacções criativas com os textos»⁶⁰, isto é, a estimular a construção de sentidos por parte dos alunos. A segunda encontra-se no bloco referente à escrita para apropriação de técnicas e modelos e não deixa de ser curiosa, pelo contexto em que se insere:

«Se a produção de escritos expressivos desbloqueia a capacidade de expressão sem exigir a submissão a regras específicas, pelo contrário, outros tipos de escritos – *criativos* ou informativos – obedecem a planos de organização mais rigorosos.

Tais planos de organização requerem:

. O reconhecimento de determinadas regras necessárias à construção de textos como:

- . texto narrativo em prosa (conto, biografia, ...);
- . relato informativo;
- . relatório informal;
- . exposição;
- . carta de reclamação;
- . notícia;
- . guião de entrevista;
- . resumo;
- . sumário;
- . acta;
- . inquérito;
- . regulamento;
- . carta;
- . telegrama;
-

. O desenvolvimento de capacidades adequadas:

- . saber exprimir-se em linguagem cuidada ou literária;
- . saber sequencializar;
- . saber explicar;

⁵⁹ Cf. *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.I, Língua Portuguesa, p.51.

⁶⁰ Cf. *Programa de Língua Portuguesa*, Ensino Básico, 3º ciclo, vol.II, p.20.

- . saber sintetizar;
- . saber documentar-se.»⁶¹

Constatamos, pois, que os textos criativos, a par dos informativos, são integrados nas chamadas «práticas mais reguladas», a que nos referimos acima, distinguindo-se dos textos produzidos no âmbito da escrita expressiva e lúdica. Além disso, se do elenco de textos apresentados excluirmos os informativos, depressa concluímos que a designação de “texto criativo” se aplica, nos programas do Ensino Básico, exclusivamente ao texto literário, a cuja produção está, aliás, subjacente a capacidade de «saber exprimir-se em linguagem cuidada ou literária».

Uma idêntica indefinição de critérios quanto ao tratamento do conceito de criatividade na produção escrita dos alunos está patente nos novos programas do Ensino Secundário, em vigor desde 2001 para o 10º ano e desde 2002 para os 11º e 12º anos.

Vejamos com detalhe o que neles é dito sobre os “textos expressivos e criativos”, incluídos nos chamados “conteúdos declarativos” da secção relativa à expressão escrita:

«A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários.

Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e de escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas. (...)

Os escritos expressivos deverão ser trabalhados em primeiro lugar, pelo facto de se centrarem no próprio escrevente. Seguem-se os informativos e os criativos, que envolvem capacidades muito diversas, embora equivalentes: saber sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se, no caso dos primeiros; saber criar e exprimir-se de forma criativa, no caso dos segundos. (...)»⁶²

De acordo com o primeiro parágrafo do excerto citado, a interacção leitura-escrita, permite, no caso dos “escritos expressivos e criativos”, o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção dos alunos e favorece a relação dos mesmos *com os textos literários*. Daqui devemos, ao que parece, depreender que apenas são considerados “expressivos e criativos” os textos literários. Porém, se atentarmos no programa do 10º ano, constatamos que a restrição é maior, pois só os poemas líricos do século XX

⁶¹ Cf. *Ibidem*, pp. 65-66. O sublinhado é nosso.

⁶² Cf. *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, pp. 20-21.

recebem a designação de “expressivos e criativos”, sendo os outros textos literários (como as crónicas, os contos ou textos autobiográficos) distribuídos por outras secções de conteúdos (os “textos dos media”, os “textos narrativos e descritivos” e os “textos de carácter autobiográfico”, respectivamente). Ficamos sem perceber qual o critério em que se baseia esta classificação, obviamente redutora, dado que, como se verá no terceiro capítulo, podemos fazer um uso criativo da língua em praticamente todos os tipos de texto (exceptuando relatórios, formulários, telegramas convencionais, ou outros textos que obedeçam a um esquema rígido e previamente fixado).

Por outro lado, cremos que tanto a definição de textos expressivos e de textos criativos como a distinção que se estabelece entre ambos não são claras: os primeiros devem “centrar-se no escrevente” (mas de que modo?) e os últimos baseiam-se na capacidade de “saber criar e exprimir-se de forma criativa” (mas afinal o que significa neste contexto o adjetivo “criativo(a)”?), capacidade essa que é aparentemente equivalente (?) à capacidade de “sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se” requerida para o estudo dos textos informativos... Note-se que, numa citação tão curta, se emprega uma vez o verbo “criar” e o nome “criatividade”, e quatro vezes o adjetivo “criativo(a)(s)”, sem que fique explícito para o leitor em que consistem verdadeiramente estes conceitos e de que forma podem ser operacionalizados.

Acrescente-se por fim que estes textos apenas constam no 10º ano, nos domínios da escrita e da leitura, e no 11º apenas na área da escrita⁶³, sendo omitidos no 12º ano.

Apesar de não proporem um tratamento adequado da criatividade linguística, os novos programas do Ensino Secundário reflectem, no entanto, a nosso ver, um grande progresso relativamente aos do Ensino Básico no que toca à pedagogia da escrita e à própria concepção de língua, que não podemos deixar de registar.

Antes de mais, abandonam a perspectiva espontaneísta do ensino/aprendizagem da escrita que encontramos nos programas do Básico, considerando a escrita como um processo de reescrita contínuo, passível de

⁶³ Estranhamente, no programa do 11º a referência aos textos expressivos e criativos, no âmbito da escrita, é feita somente num quadro-síntese em que se dá uma visão geral dos conteúdos (cf. p.13), não constando na posterior secção em que os mesmos são desenvolvidos (cf. p. 40).

treino e em que professores e alunos têm um papel activo. Acentuam, inclusivamente, a necessidade – perante a sobrecarga cognitiva em que se encontra o escrevente – de desdobrar a tarefa de escrita nas fases de planificação, textualização e revisão, frisando que elas mesmas deverão ser objecto de leccionação. Focam ainda que as tarefas de escrita devem ter em conta um destinatário e um tipo de texto específicos e prevêem já a análise em aula das diferentes tipologias textuais.

Os novos programas preconizam, por outro lado, que o ensino da língua materna deve instituir a língua não só como instrumento mas também como objecto de aprendizagem, proporcionando aos alunos o conhecimento progressivo das potencialidades da língua. Acrescentam que nas aulas de língua materna se deve também fomentar o desenvolvimento de uma consciência metalinguística e, sobretudo, da competência de comunicação (que compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolingüística e estratégica) e da competência estratégica (que envolve saberes procedimentais e contextuais). Finalmente, prevêem que os alunos sejam levados a apreciar a língua como objecto estético⁶⁴.

2.2. A criatividade na aula de Português – algumas propostas de tratamento do conceito

Nesta secção, vamos apresentar, num primeiro momento, cada uma das propostas de explicitação e operacionalização pedagógica do conceito de criatividade que seleccionámos para, em seguida, as apreciarmos criticamente.

2.2.1. A proposta de Ana M^a. Santos e M^a. J. Balancho

2.2.1.1. Apresentação

Ana M^a. Santos e de M^a. J. Balancho, na obra *A Criatividade no Ensino do Português* (1987: 16), pretendem «desenvolver o tema da Criatividade no Ensino do Português com base em experiências por [elas] realizadas». Dado que, das três propostas existentes, esta é a mais completa e a mais divulgada, deter-nos-emos de modo especial sobre ela.

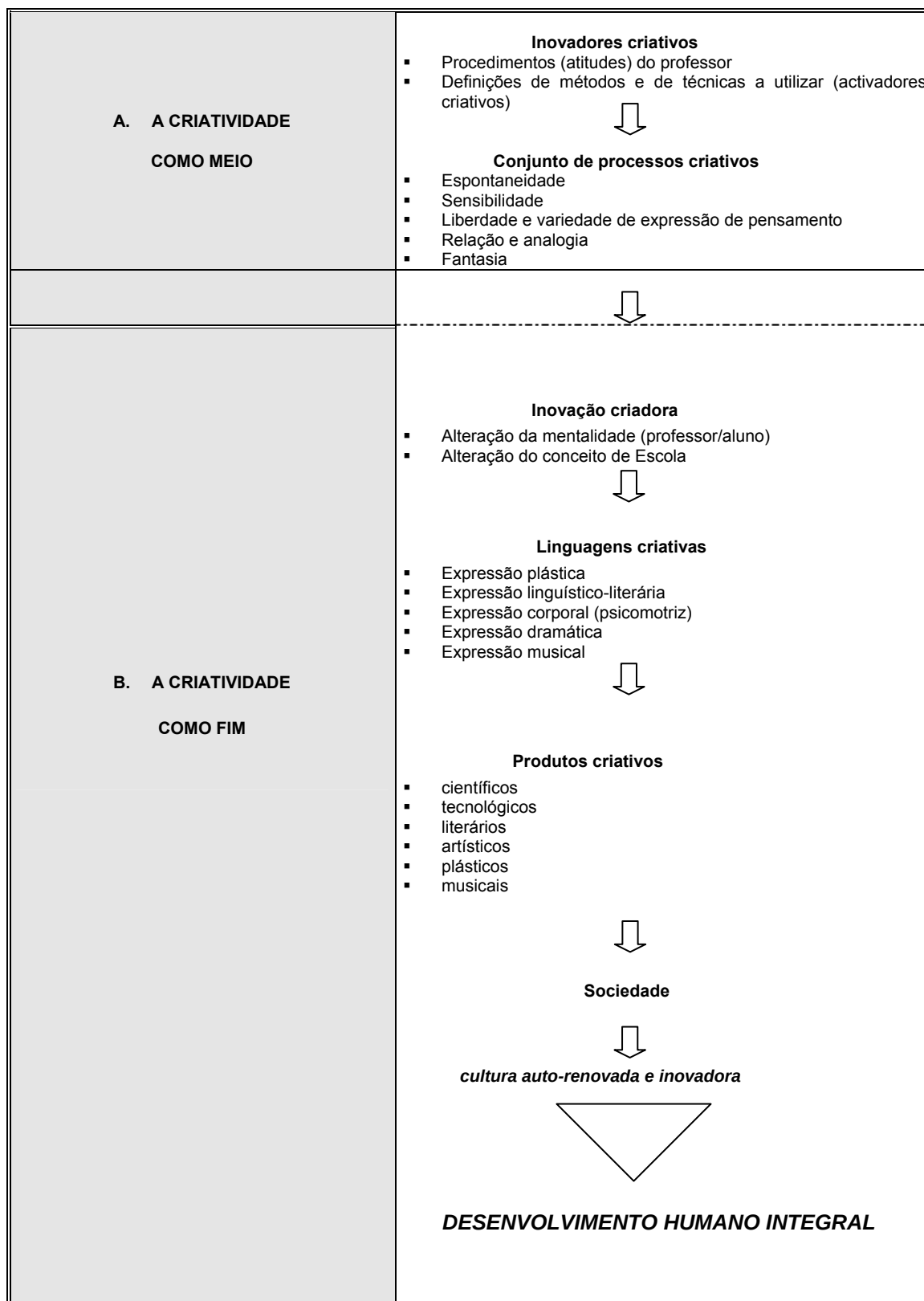
⁶⁴ Cf. *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, pp. 3, 4, 6, 8, 21-22.

Comecemos por atentar na concepção de criatividade das autoras (1987: 6-12): «a Criatividade é, antes de se transformar em definição, o encontro marcado entre o homem e o mundo, através do seu diálogo com a vida». Este diálogo corresponde àquilo que as autoras designam por «Diálogo Criativo», «[um]a forma de comunicação que [...] [se] processa espontaneamente, através de um só círculo, cujo movimento invade o emissor e o receptor numa simultaneidade quase perfeita, ao mesmo tempo que determina a estratégia de alargamento do campo referencial comum [e permite a] [...] identificação do “Eu” com o “Outro”»⁶⁵. Esta forma de comunicação opõe-se ao «diálogo fabricado sobre círculos paralelos», em que o indivíduo apenas comunica com os outros «dentro de um esquema circulante em volta do seu próprio ego-emissor», não havendo, por conseguinte, verdadeira comunicação. Será, pois, um *diálogo criativo com o mundo* que o professor deverá estimular na sala de aula. E, para que o talento imaginativo dos alunos seja desenvolvido, bastará que «não se reprima a propensão fantástico-imaginativa da criança» e que «se estimule a imaginação no âmbito do brotar espontâneo das ideias, da sinética⁶⁶ e do *relax* imaginativo, de modo que se gere uma atitude e sensibilidade positivas, favoráveis ao próprio potencial criador».

As autoras fundamentam-se na psicologia sócio-humanística – que perspectiva a imaginação criadora como uma capacidade inerente ao ser humano e não como um privilégio de génios e que procura promover o desenvolvimento integral do indivíduo – para propor aquilo a que chamam uma *Visão Integrada de um Projecto de Educação Criativa*. Este projecto é transdisciplinar e assenta em dois pilares básicos: *a criatividade como meio* e *a criatividade como fim*. Transcrevemos em seguida a representação esquemática do projecto elaborada pelas autoras (1987: 13):

⁶⁵ As autoras especificam que o «Outro» pode consistir num ser humano, num conceito de sociedade ou filosófico ou ainda na própria natureza (1987: 6).

⁶⁶ De acordo com N. Sillamy, no seu *Dictionnaire de Psychologie*, (1980, Paris, Bordas), a sinética é uma «technique de stimulation de la création intellectuelle, élaborée par le professeur William J. J. Gordan [...], consistant en une utilisation consciente des mécanismes psychologiques subconscients qui président à toute activité créatrice. [...] La synectique peut s'appliquer à un individu, mais elle est surtout une technique de groupe. [...]». Visa, portanto, fazer o(s) sujeito(s) compreender(em) o processo psicológico subjacente à criação de ideias e, pela combinação dessas diferentes ideias, encontrar uma solução para um determinado problema.



A realização deste projecto implica, na óptica de Ana M^a. Santos e de M^a. J. Balancho, contrariar a tendência para a imitação, repetição e reprodução que se faz sentir no ensino. As autoras tentam, por conseguinte, gerir de outro

modo os programas e inventar novos suportes materiais e novas estratégias. Para isso, recorrem ao conjunto de *activadores criativos* proposto por David de Prado Diez – uma série de técnicas que *activam* uma dada função mental – e fazem corresponder a cada um deles um objectivo específico da disciplina de Português (1987: 17-20), como mostra o quadro seguinte⁶⁷:

	ACTIVADOR CRIATIVO	OBJECTIVO
TIPO I Procedimentos criativos de análise	. turbilhão de ideias	- adquirir fluência de ideias; desenvolver a expressão livre
	. jogo linguístico com palavras	- romper o sentido único da palavra, reinventá-la
	. desmontagem de frases	- combinar de outro modo os elementos da frase; encontrar o oposto
	. análise recreativa de textos	- atribuir títulos mais originais; fazer leituras diversas, a níveis mais profundos
	. leitura recreativa de imagens	- traduzir uma imagem em mil palavras; recriá-la
TIPO II Activadores criativos de busca e síntese categorial	. busca interrogativa livre	- acostumar-se a procurar as perguntas antes de conhecer as respostas
	. interrogação divergente categorial	- organizar as perguntas por temas e formulá-las de maneira original
	. flexibilização/agilidade mental	- elaborar um discurso com sentido e organização lógica sobre um tema quer habitual quer estranho
TIPO III Procedimentos lógicos de solução, projecto e aplicação inovadores	. prós / contras; previsão das consequências	- explorar as vantagens e as desvantagens de uma acção, prever consequências e propor alternativas
	. projectos vitais	- planificar trabalhos a longo prazo, articulando as várias etapas
	. biónica	- fazer derivar de um fenómeno ou estrutura funcional de um ser animal ou vegetal uma tecnologia útil ou um outro ser, totalmente novo, cuja existência vai alterar completamente o ambiente (ex.: o humano que, por um processo mágico, diminui de tamanho)
	. solução criativa de problemas	- equacionar problemas de forma inovadora, chamativa ou exagerada e apresentar os passos para uma solução engenhosa

⁶⁷ O presente quadro foi adaptado por nós.

TIPO IV Técnicas criativas de transformação fantástica	. metaforização analógica	- comparar o incomparável (ex.: uma rã com um carro)
	. máquinas transformativas	- converter um objecto ou uma ideia num(a) outro(a) (ex.: descrever o funcionamento de um robot culinário no qual entram a farinha, o açúcar, os ovos, saindo os bolos prontos a comer)
	. metamorfose total do objecto	- transformar todos os elementos de um objecto: materiais, formais, funcionais
	. relax imaginativo	- deixar correr o pensamento - «sonhar acordado», sem qualquer tentativa de encadeamento lógico ou discursivo, libertando a tensão nervosa
	. imitação transformativa	- produzir anedotas, slogans publicitários, quadros cómicos, a partir de um modelo real

Com o intuito de ilustrar a utilização destes activadores criativos, as autoras descrevem várias experiências que levaram a cabo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade (1987: 20-93). Optam por apresentar primeiro «as que conduzem à verbalização propriamente dita (oral ou escrita)», agrupando-as nas subsecções «A criação pela “palavra”» e «O texto poético». Relatam, depois, «aquelas que accionam as diferentes capacidades» – que «assentam também na palavra como ponto de partida, mas podem levar aos mais diversos pontos de chegada» –, agrupando-as na subsecção «A criação para além da “palavra”». Dado o número considerável de estratégias propostas, limitar-nos-emos a enumerá-las, fazendo pontualmente algumas considerações mais alargadas:

a) A criação pela “palavra”

- Aulas de apresentação:
 1. elaboração (oral e depois escrita) do retrato da professora e dos alunos através das sílabas dos respectivos nomes (ex.: ANA MAR, RIA, RIBEIRO – afinidade com os vários cursos de água da natureza);
 2. simulação de uma entrevista/conferência de imprensa em que a professora satisfaz as curiosidades dos alunos a seu respeito.
- Mesa-redonda sobre um tema seleccionado pelos alunos e posterior realização de pequenos documentários com recurso a meios audiovisuais.
- Debate sobre alguns temas sugeridos pela professora.

- Dissertação livre: improvisação oral sobre uma palavra, o passatempo favorito, uma imagem, entre outros.
- Simulação do julgamento de uma personagem de um conto, fábula ou romance que esteja envolvida numa situação polémica.
- Descrição oral espontânea de imagens ou quadros.
- Narrações ou recontos orais (improvisadas (os)).
- Dramatizações a partir de textos, excertos de contos ou ainda de improvisações dos alunos.
- Leitura oral com efeitos sonoros, rítmicos e mímicos.
- Produção escrita de diálogos, narrações (incluindo recontos e resumos), descrições e textos dramáticos.
- Elaboração de um guião-itinerário para uma visita de estudo, contendo os objectivos das várias disciplinas envolvidas.

b) O texto poético

A abordagem do texto poético foi feita pelas autoras de acordo com as seguintes etapas:

1ª etapa: leitura de poemas com ritmo e musicalidade particularmente marcados; recolha, recitação e posterior construção pessoal de lenga-lengas e trava-línguas;

2ª etapa: leitura de poemas cuja imagem gráfica ilustrasse de modo evidente o jogo significante/significado;

3ª etapa: formação de campos semânticos e famílias de palavras, construção de frases com essas palavras e junção das várias frases para formar pequenos poemas.

c) A criação para além da “palavra”

Partindo dos pressupostos de que «a linguagem verbal, desencadeando em cada palavra, em cada frase, todo um universo de sugestões, é uma mola impulsionadora de múltiplas mensagens» e de que «a “palavra” é imagem, é som, é movimento» (1987: 51-52), A. Mª. Santos e Mª. Balancho optam por *prolongar* a leitura dos textos, projectando-os em experiências de *encenação colectiva*, *cinematização* ou *diaporama*, na realização de *palestras*, *exposições* e *monografias pluridisciplinares*, ou na preparação de um *projecto interdisciplinar de Educação para a Paz*. Trata-se, no fundo, de *aproveitar* os textos produzidos pelos alunos (notícias, anúncios publicitários, relatórios, contos...) para desenvolver habilidades no âmbito da expressão plástica, da expressão musical, da expressão dramática e da expressão

cinematográfica. Só assim, no entender das autoras, a aula de Português se tornará o ponto de partida e o ponto de chegada de múltiplas viagens pelos domínios das Ciências e da Arte⁶⁸.

2.2.1.2. Apreciação crítica

A concepção de criatividade proposta pelas autoras está inequivocamente associada ao *espontaneísmo*. Uma análise rápida do vocabulário utilizado ao longo da obra para designar os *activadores criativos* e as estratégias de ensino recomendadas basta para provar esta associação: abundam palavras como *livre*, *livremente*, *improvisar*, *improvisação*, *espontaneidade*, *espontâneo*, *espontaneamente* ou ainda expressões como *de improviso* ou *sem preparação prévia*.

Esta concepção de criatividade parece-nos inadequada, dado que a maior parte das actividades sugeridas apenas favorecem o *prolongamento*, na aula de Português, *das práticas orais do quotidiano*, por estimularem a produção oral *imediata*, *repentista*, sem tempo para a reflexão, sem explicitação prévia das *técnicas* subjacentes às diferentes práticas e, obviamente, sem *treino*⁶⁹. Note-se, por exemplo, a incoerência da seguinte estratégia: «[as dramatizações] podem ser feitas a partir da recriação de textos ou excertos de contos, ou ainda *improvisações de cenas para a criação e estudo das técnicas do texto dramático*» (1987: 30)⁷⁰. No fundo, pede-se aos alunos (do Ensino Básico) que *inventem* cenas de teatro *antes* de contactarem com esse tipo de texto (já que a recriação é directamente feita a partir de textos narrativos) e de terem *tomado consciência* das características específicas que lhe são inerentes, já que o estudo (e criação?!) das técnicas é *posterior* à produção dos textos.

A ausência de uma *programação intencional* da prática do oral é, aliás, assumida pelas autoras, que afirmam terem integrado estas estratégias nos esquemas de planificação geral «segundo o critério do “momento oportuno”».

⁶⁸ Para caracterizar as estratégias que visam “a criação para além da “palavra”, baseámo-nos também numa comunicação de M.^a J. BALANCHO, (1989: 166-169), em que a autora apresenta as ideias essenciais da obra em análise.

⁶⁹ Mas o que se pretende é, pelo contrário, um «oral réflexif» (Le CUNFF, C., 2002: 29), considerado como «une activité *langagière* qui réalise une activité *cognitive*» (HALTÉ, J.-F. (2002: 16) e, logo, passível de ser instituído como objecto de ensino/aprendizagem. A este propósito, B. Lancien acrescenta: «la parole devient d'autant plus pertinente qu'elle traduit une pensée, une pensée structurée qui s'est construite par et avec l'autre, un autre présent par sa propre parole, ses propres réactions ou un autre projeté dans une pensée plurielle qu'on imagine, suppose, anticipe, envisage à l'aune des possibles» (2002: 18).

⁷⁰ O itálico é nosso.

Acrescentam ainda que o seu objectivo foi «deixar que o aluno se exprimisse, desinibindo-o, *sem grandes cuidados de correcção*», mas, ao mesmo tempo (e nós perguntamo-nos *como*) ajudando-o «a apoderar-se dum certo grau de *correcção morfo-sintáctica*» (1987:34)⁷¹.

Recordemos a propósito as considerações que F. I. Fonseca tece sobre a prática do oral na sala de aula:

«[...] Fazer das aulas de Português um mero prolongamento da prática oral quotidiana é transformar essas aulas num espaço redundante e, como tal, desmotivante para os alunos. A preocupação, bem intencionada, mas pouco inteligente, de facilitar, de afastar do aluno todos os obstáculos, significa, quando levada ao exagero, privar esse aluno de uma *sensibilização à língua*. Porque a língua constitui realmente um *obstáculo* para a criança e para o adolescente [...] e a escola deve justamente privilegiar o tratamento dos tipos de discurso que, pela sua complexidade, suscitam dificuldades [...], para proporcionar ao aluno a ocasião de experimentar a *resistência da língua à compreensão e à produção*» (1994a: 127-128).

A criatividade do aluno de língua materna deverá, pois, decorrer do domínio da língua, por sua vez resultante do esforço do aluno para vencer resistências – aliado, evidentemente, a uma actuação *consciente e intencional* do professor, como assinala F. I. Fonseca (2001: 21).

Por outro lado, e segundo a mesma autora, uma verdadeira pedagogia do oral passa necessariamente pela análise da especificidade do uso oral da língua em contraste com a especificidade do uso escrito (1994a: 167). Ora apesar de A. M.^a Santos e M.^a Balancho afirmarem que, nas suas aulas, não privilegiam a oralidade em detrimento da escrita e que «a actividade oral deve deixar um registo escrito» (1987: 34), a verdade é que na maior parte das estratégias descritas isso não acontece. Considere-se a seguinte estratégia, a título ilustrativo: «achámos interessantes algumas dramatizações feitas espontaneamente pelos alunos, sem preparação prévia, combinadas em minutos, antes da representação e *sem apoio escrito*» (1987: 68)⁷². Atente-se ainda no modo como a *transição* do discurso oral para o discurso escrito é feita: «Escolhemos [...] um aluno para cada uma das personagens do conto, que iria fazer o reconto da história, segundo a sua perspectiva. [...] Estes recontos foram depois teatralizados [...]. Finalmente, os recontos *passaram a escrito*.» (1987: 65)⁷³. Depreende-se, pois, que esta *passagem a escrito* se processa *automaticamente* – pela pura e simples transcrição gráfica do texto

⁷¹ O itálico é nosso.

⁷² O itálico é nosso.

⁷³ O itálico é nosso.

oral –, visto que em nenhum momento se prevê a análise, com os alunos, dos processos que permitem suprir a ausência no texto escrito dos elementos contextuais e para-linguísticos próprios do texto oral⁷⁴. Ora sem *programação*, sem *intencionalidade* e sem *treino*, as autoras não põem em prática uma verdadeira pedagogia da escrita, como também já não levavam a cabo uma pedagogia do oral. Atentemos nas palavras de M.^a dos Prazeres Gomes:

«A construção do texto é um *trabalho*; um trabalho que exige, extenua, mas envolve e dá prazer. Um texto radicalmente oposto àquela redação fácil e rápida em que se manifesta o descuido pela língua e em que, por conseguinte, se instala a banalidade e a mera repetição. Muitos alunos resistem, inicialmente, mas, se a prática contínua da sala de aula enfatizar esse aspecto, se oferecer condições para os alunos verem como procedem escritores, pintores, arquitetos, enfim, indivíduos que criam linguagem, a resistência cessará. Isso permitirá maior fluência discursiva, a que a *habilidade técnica* crescente dará organização e originalidade⁷⁵ (1994:142).»

Reiteramos, portanto, a ideia de que a criatividade na escrita será sempre fruto de uma habilidade técnica progressivamente adquirida e amadurecida.

Parece-nos que o problema de fundo das propostas de A. M.^a. Santos e M.^a. Balancho radica na concepção de língua que lhes subjaz. Na obra em análise, a língua não é pedagogicamente instituída em objecto de ensino-aprendizagem, como seria desejável, mas é apenas considerada como *meio*, e isto sob uma tripla perspectiva: *meio de comunicação*, *meio de exercitar processos mentais* e *meio de desenvolver outras linguagens* que não a verbal.

Como meio de comunicação, porque, na óptica das autoras, «a linguagem é, acima de tudo, “comunicação”. É pela “palavra” que os homens se dão a conhecer uns aos outros, exprimem os seus sentimentos e ideias, preferências e dúvidas, trocam contestações e acordos, se enriquecem mutuamente» (1987: 21). Esquecem que, como destaca F. I. Fonseca, a comunicação não é a única nem a principal função da linguagem: «há outras funções – e outras competências – [...] nomeadamente na área cognitiva, isto é, no âmbito das relações que, através da linguagem, o homem estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo» (1994a: 118), que não são contempladas pelas autoras⁷⁶.

⁷⁴ Sobre as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito, *vd.*, por exemplo, VIGNER, G. (1979: 10-12) e FONSECA, F. I. (1994a: 157 e ss.).

⁷⁵ Os *itálicos* são nossos. O texto citado está escrito em Português do Brasil.

⁷⁶ Para uma análise da problemática das funções da linguagem no ensino da língua materna, *vd.* FONSECA, F. I. (1994a: 118 e ss.).

Como meio de exercitar processos mentais, porque os objectivos *linguísticos* estabelecidos acabam por ser um *pretexto* para treinar com os alunos as técnicas de análise, síntese, solução de problemas e transformação, conforme expusemos acima⁷⁷. Não há, pois, um trabalho efectivo *com* e *sobre* a língua.

Como meio de desenvolver outras linguagens, porque o estudo dos textos é uma espécie de “trampolim” para a prática da expressão plástica, dramática, corporal, entre outras. Isto mesmo afirmam as autoras: «Noutras situações, *aproveitamos* a exploração de textos: *O Brinquedo* de Miguel Torga, por exemplo [...], para os levarmos ao jogo dramático» (SANTOS, A. M^a.; BALANCHO, M^a. J.: 1987: 30)⁷⁸. É o estudo do texto que constitui a *motivação* para a dramatização, e não o contrário...

Por outro lado, na obra em estudo, a abordagem dos textos fica-se ao nível da palavra ou da frase, consistindo apenas na exploração de jogos entre o significante e o significado e de áreas vocabulares, sem que se atente nas marcas de coerência formal e semântica dos textos. Ora, segundo Georges Jean, «toute activité ludique qui passe par la déconstruction du texte implique une reprise totalisante qui peut, avec de jeunes enfants, être tout simplement la lecture à haute voix “intérieurisée”, ou le “dire” dans lequel la respiration tient le poème dans son entier et va “au bout du sens” sur tous les plans: phonique, syntaxique, rhétorique, morpho-sémantique, etc.» (1980: 25) Além disso, se os jogos poéticos são pedagogicamente úteis numa primeira fase de desbloqueamento da expressão, a verdade é que a sua prática não pode substituir o ensino da escrita, que é, antes de tudo, um conjunto de técnicas a fazer adquirir.

⁷⁷ As próprias autoras sublinham que pretenderam *distribuir* os objectivos da disciplina «pelas várias actividades mentais, sem privilégio ou esquecimento para nenhuma delas» (SANTOS, A. M^a.; BALANCHO, M^a. J., 1987: 17).

⁷⁸ O sublinhado é nosso.

2.2.2. A proposta de Teresa Guedes

2.2.2.1. Apresentação

Exporemos a perspectiva de Teresa Guedes de forma global, com base em três obras da autora: *Palavromanias* (1993), *Composição – Oh, Não!* (1997), e *Criatividade Precisa-se* (2000).

Em nenhuma das obras referidas a autora propõe directamente uma definição de criatividade, optando por apresentar em cada uma delas uma série de estratégias que, no seu entender, permitem alcançá-la, tanto na abordagem do texto poético e na produção de textos narrativos como na Área de Projecto. Seguem-se os objectivos dessas três obras:

«AOS EDUCADORES:

- Não sabe o que fazer hoje na aula de Português?
Está cansado(a)
 - da rotina
 - do manual
 - de improvisação
 - da apatia dos alunos...?
- Acha que os novos programas de Português⁷⁹ ao apontarem para a inclusão na aprendizagem
 - da Poesia
 - da criatividade
 - do lúdicoconstituem um problema para professores e alunos, alunos esses com carências básicas a nível da língua materna?
[...]
- Então experimente com eles os jogos e actividades que são propostos neste livro (...), concebido para ser utilizado
 - como prática recreativa e autónoma para o aluno
 - como complemento do manual
 - como fulcro único duma aulapois contempla os domínios dos novos programas (Ouvir/Falar; Ler; Escrever; Funcionamento da Língua).»

Palavromanias (1993: 7)

«Parece muito simples quando os professores de Português pedem para “encher” uma folha de papel com as ideias. Mas não é, pois não?

E seguem-se os queixumes habituais.

O que é que eu hei-de escrever, não me sai nada, não tenho jeito para composições, quantas linhas é preciso escrever, estas linhas já chegam? (!)

Este livro tenta ir contra esses lamentos de muitos jovens e de adultos também.

É que não se nasce necessariamente “com jeito, com ideias” para escrever, mas tornamo-nos criativos e originais, **praticando**.

⁷⁹ Referência aos programas do Ensino Básico em vigor desde 1991 até à actualidade.

E ao praticar com este livro pretende-se transportar para **dentro** da aula a tua espontaneidade, o teu entusiasmo, as tuas ideias geniais, que parecem só acontecer **fora** da sala de aula!»

Composição – Oh, Não! (1997:13)

«Com este trabalho pretende-se ir ao encontro de **três** preocupações muito comuns aos professores de Português, quando querem activar a imaginação dos seus alunos, tendo em vista a **criatividade**:

- 1) Como gerir a coexistência de «bons e maus alunos» numa mesma turma com a produção criativa de textos narrativos? Deve continuar-se com os temas mais «clássicos» ou aventurar-se para composições mais originais? Ou criar uma intersecção entre ambos?
- 2) Como abordar o texto poético de forma a cativar esses alunos tão diferentes?
- 3) Como provocar «uma lufada de ar fresco» na Área de Projecto, de modo a esbater desmotivações causadas por uma falta de renovação temática?»

Criatividade Precisa-se (2000:11)

Das várias estratégias de promoção da criatividade na aula de Português que a autora sugere, seleccionámos algumas que considerámos ilustrativas da sua posição face ao tema. Distinguiremos as que dizem respeito à abordagem do texto poético das que se aplicam ao texto narrativo. Não nos ocuparemos da Área de Projecto por se tratar de uma área interdisciplinar cuja definição de conteúdos, metodologias e actividades cabe, em primeira instância, à escola, não se enquadrando, portanto, esse tema no âmbito estrito da nossa investigação.

A. Estratégias para desenvolver a criatividade na produção de textos poéticos

- Jogos poéticos

- a) «Salpica esta página com tinta, ao acaso. Dobra-a pelo tracejado e obterás uma figura simétrica.
Divaga sobre ela.»

Palavromanias (1993: 43)

- b) «Recorta várias imagens de revista. Cola-as ao acaso. Observa depois o resultado. O que te sugere? Constrói um texto poético sobre a colagem.»

Palavromanias (1993: 45)

- c) «(...) Recorta palavras dum jornal e mete-as num saco. Agita, despeja e forma com elas um texto pela sua ordem de saída.
Depois compõe o teu texto poético, completando-o e dando-lhe uma forma minimamente lógica.»

Criatividade Precisa-se (2000:34)

- Aplicações práticas a poemas

a) «Nunca será de mais lembrar que os jogos poéticos servem de *pré-texto*. Como tal, será agora a altura de uma aplicação prática a poemas de alguns autores representativos da poesia portuguesa (...).

As abordagens seguintes, muito breves, exploram sempre que possível o aspecto sonoro, visual, e só depois o aspecto do sentido, da mensagem do poema. (...)

Frutos

*Pêssego, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia
ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar
do fruto que me falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.*

Eugénio de Andrade
Aquela Nuvem e Outras

A laranja

*A laranja redonda
Caiu da laranjeira
Caiu no chão
A menina apanhou-a
Segurou-a
Com a mão esquerda
E descascou-a
Com o polegar da mão direita
(Tão doces as suas mãos!)
E a menina depois
Separou os gomos
Um a um
E comeu a laranja
Devagarinho
Como se fora uma flor
De Sol
E seus olhos
Luziam verdes
Sobre a luz
Da laranja
Doce
Desfolhada*

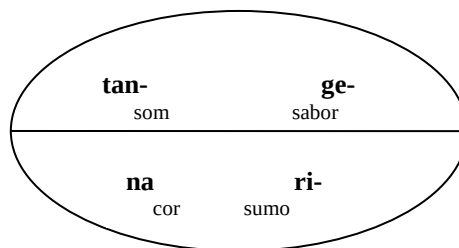
Matilde Rosa Araújo
Mistérios

Aspecto sonoro

No primeiro poema o poeta faz «música» com as palavras. É que o provar dos frutos para o poeta é inseparável do prazer auditivo. Para te aperceberes melhor disso, lê o poema acentuando os sons sublinhados (pêssegos, peras, cerejas, maçãs, melão, melancia), como se tivesses esses frutos na boca, com prazer!

Aspecto visual

Este desenho muito esquemático pretende ser uma tangerina aberta. Dentro de alguns gomos estão palavras que decorrem do poema.



Desenha uma outra metade e coloca palavras igualmente significativas.

O aspecto do sentido

Por vezes, num poema uma palavra parece ter dois sentidos ao mesmo tempo: aqui acontece isso com a palavra *língua*. Explica porquê.

No segundo poema fala-se do prazer ao apreciar a laranja, que está mais ligada ao aspecto visual, pois é comparada a uma flor.

Escreve um pequeno texto, comparando o teu fruto preferido, com algo de belo, de sugestivo de modo a dar-nos o seu aspecto visual. Por exemplo:

“Tenho na mão berlindes ou brincos de princesa?”

“E agora, uma a uma tenho na minha boca pérolas negras que são talismãs sumarentos para os meus dentes.”

(UVAS)»

Criatividade Precisa-se (2000:51-54)

B. Estratégias para desenvolver a criatividade na produção de textos narrativos

No âmbito do texto narrativo, conferir à escrita uma dimensão recreativa, espontânea e autónoma permite, segundo Teresa Guedes, combater a tendência que revelam os professores para propor sempre os mesmos temas que, de tão banalizados, acabam por abrir caminho à rotina e ao desânimo docente e discente (1997:18-19). Será, pois, necessário fazer uma nova abordagem dos ditos temas “tradicionais”, que, além disso, deverão alternar com temas menos habituais como os que a autora sugere.

- Temas clássicos revitalizados

a)

«Denunciou o marido por maltratar o cão

Acredite, se quiser: anteontem, à noite, uma senhora reformada, de 57 anos, moradora na Rua Florbela Espanca, dirigiu-se à esquadra da PSP de Matosinhos, para se queixar do marido, consigo residente, porque, no dia anterior, havia lançado o cão pela janela!

Profundamente revoltada com a atitude do consorte, a senhora manifestou, sem margem para dúvidas, o desejo de ver sentado o marido no banco dos réus, porque, segundo disse, o cão havia sofrido lesões graves, as quais a obrigaram a ir ao veterinário e a

despender dinheiro em medicamentos.

Entretanto, vem a talhe de foice referir também outra denúncia, curiosamente apresentada na mesma esquadra, por um indivíduo de apelido Barbosa, porque, anteontem, ao fim da tarde, alguém “depositou” um burro nas instalações do Centro Hípico, em Leça da Palmeira, o qual não faz parte da “família” dos habitantes frequentadores do estábulo. E como há a suspeita de o burro ser portador de qualquer doença contagiosa, o denunciante “exigiu” à Polícia a sua imediata retirada do local...

Jornal de Notícias

31-1-1991

 Tens algum animal doméstico? Onde o tens instalado? Como achas que ele se sente? Já alguma vez fugiu? Gostavas de trocar de vida com ele...? »

Composição – Oh, Não! (1997:57)

b) «**Algumas indicações para a construção de um conto:**

- Escolha de um herói (princesa, criança, etc.).
- Esse herói procura algo para ser feliz (um amor, um talismã, um tesouro, um remédio, etc.).
- Alguém o aconselha ou informa (um amigo, um velho sábio, uma fada, um génio, um animal, etc.).
- O herói parte à aventura e encontra obstáculos (animais hostis, monstros, enigmas, bruxas, etc.).
- O herói combate esses obstáculos, armadilhas ou dificuldades e vence-os (sozinho ou com aliados).
- O herói regressa da aventura para o desfecho final [sic] (casamento, reconhecimento do povo, etc.).

 Elabora um conto, seguindo estes tópicos, mas para variar, com um final **infeliz...**»

Composição – Oh, Não! (1997:94)

- Temas menos explorados

a) «**O ABSURDO DO QUOTIDIANO**

(...)

Há situações no dia-a-dia completamente absurdas...

 Lembras-te de alguma?»

Composição – Oh, Não! (1997:107)

b) «**AS NOSSAS FRAQUEZAS E MANIAS**

Mania da contradição

Um casal de monstros horrorosos traz a vizinhança apavorada. Quiseram ter um filho para ser ainda mais terrível do que eles. Só que o filho saiu tão mau que quis contrariar os pais e tornou-se muito bom com todas as pessoas e...

 Completa a história.»

Composição – Oh, Não! (1997:123)

2.2.2.2. Apreciação crítica

Se atentarmos na mensagem dirigida por Teresa Guedes aos educadores na obra *Palavromanias*, verificamos que as duas primeiras perguntas que lhes são dirigidas como que põem em causa os requisitos fundamentais que um professor de língua materna deve preencher, tanto ao nível do *saber* como ao nível do *saber-fazer* e do *saber-estar*. Espera-se do professor de Português que, no domínio do *saber*, possua uma sólida *competência de comunicação*⁸⁰, bem como a capacidade de reflectir sobre a língua que ensina, aliadas à aptidão para a pesquisa e auto-formação constantes. Espera-se igualmente, no campo do *saber-fazer*, que seja capaz de utilizar um conjunto de métodos e de estratégias de ensino que lhe permitam transpor pedagogicamente os seus conhecimentos e, a um nível mais restrito, gerir com eficácia o tempo e os conteúdos programáticos. Do professor se espera, por fim, que procure desenvolver competências interaccionais e relacionais, que o ajudem a *saber-estar* na aula e promovam a motivação dos alunos. Estas competências, como assinala F. I. Fonseca (2001: 24-25), não dizem apenas respeito à relação pedagógica e humana, mas também à relação do professor com o objecto de ensino/aprendizagem, muitas vezes esquecida, que deverá passar tanto por um conhecimento aprofundado dos conteúdos a ensinar como pelo gosto e pelo entusiasmo pessoais no estudo da língua. Motivação e competência estão, assim, intrinsecamente ligadas.

Ora, a nosso ver, questões como «Não sabe o que fazer hoje na aula de Português?» ou «Está cansado(a) [...] da rotina, [...] da improvisação?» dão como factos “naturais” tanto a ausência de planificação das aulas (e, logo, a inexistência de objectivos, de qualquer intencionalidade educativa) como a falta de empenho e de investimento do professor em estratégias que combatam a «apatia dos alunos». Embora não pretendamos conduzir a nossa reflexão por esta via, não somos, evidentemente, alheios ao facto de que nem sempre os

⁸⁰ Aqui tomada na acepção de J. Fonseca, ou seja, «como um complexo heterogéneo de recursos dominados pelos falantes para a produção e a recepção-interpretação de discursos – recursos esses em que se inscrevem os estritamente linguísticos, mas também outros, que com eles entretêm interacções fortes, integrantes de diversos sistemas semióticos» (FONSECA, J., 1994: 96).

professores têm um domínio seguro das áreas de saber que referimos, nem esquecemos o sentimento de incapacidade daqueles cujo bom desempenho e entusiasmo são travados pela carga horária exagerada, pelo número excessivo de alunos, e mesmo pelo desinteresse destes últimos face às propostas e recomendações docentes com vista à superação das dificuldades encontradas (e acumuladas). Mas não podemos deixar de considerar simplista a solução que T. Guedes avança, por se afigurar – na mesma linha da obra de A. M.^a Santos e M.^a Balancho que analisámos – como uma *saída fácil para o lúdico*: «Então experimente [...] os jogos e actividades que são propostos neste livro». Esta solução torna-se ainda mais inadequada quando a autora salienta que o seu livro, para além de poder funcionar como «complemento do manual» (o que nos parece aceitável, desde que a escolha das actividades seja criteriosa), pode ser também – e simultaneamente – utilizado «como prática recreativa e autónoma para o aluno» e «como fulcro único duma aula». É até positivo, face ao domínio crescente das novas tecnologias em que o referente é dado sobretudo pela imagem, que os alunos se divirtam com os jogos de escrita, mas não durante tempos lectivos *completos*, já de si escassos para o desenvolvimento de estratégias que conduzam a uma efectiva aprendizagem da língua. Já é diferente utilizar o jogo poético como motivação inicial para uma posterior análise de um texto, com o qual esteja devidamente articulado. Além disso, não podemos esquecer, conforme frisa A. Santos (1994: 39), que «a liberdade que a escrita autónoma implica será a meta e nunca o primeiro passo». Por outro lado, fazer dos jogos poéticos o fulcro da aula de Português, como sugere T. Guedes, não só não é minimamente proveitoso para os alunos, como pode inclusivamente desenvolver neles a tendência para analisar os poemas de forma atomista, conforme alerta G. Jean:

«Et bien souvent les “jeux poétiques” pratiqués en classe aboutissent à multiplier les analyses de détail et à rendre parfois difficile et fastidieuse la recherche des cohérences formelles et/ou sémantiques. On aboutit à des lectures “dispersées”; et dès qu’on passe à l’écriture, avec des enfants en particulier, on obtient des suites énumératives d’images et de rythmes, d’où la fréquente utilisation du mode “litannique” à la manière d’Éluard ou de Prévert [...]» (1980: 26).

O destaque excessivo dado por T. Guedes ao exercício de actividades lúdicas na aula de Português é um vestígio da proliferação dos jogos poéticos na aula de língua materna que se registou nos anos 70, época em que, como reacção à pedagogia tradicional, se conferiu à criança, enquanto “criadora”, um

lugar central no processo de ensino-aprendizagem, tendo-se também começado a valorizar os seus interesses e desejos. Mas cedo ficaram evidentes outras lacunas deste tipo de actividades, apontadas por Y. Reuter em relação ao ensino do Francês língua materna, mas igualmente aplicáveis ao ensino do Português:

«Tout d'abord, l'image de l'enfant, simple inversion de la représentation négative de la pédagogie "traditionnelle", se révèle propre aux derives mystiques (l'enfant-poète) et lourde de conséquences pour l'évaluation. En effet, comment décider devant certains faits textuels s'il s'agit d'une "entorse créatrice" ou d'un dysfonctionnement? Comment évaluer "techniquement" après un tel appel au vécu? Ces problèmes sont encore aggravés par l'absence de théorie du texte explicite, qui, du coup, entraîne nombre de flottements quant aux exigences et à la définition des objectifs. Conséquemment ces activités – souvent vécues comme récréatives par les enseignants et les élèves – resteront cloisonnées (à la fin d'une heure de cours...), sans grands liens avec les autres dimensions du cours de français. [...]

De l'écriture, les jeux ne proposent en effet qu'une image incertaine, oscillant entre la mise en oeuvre de règles et l'investissement psychique» (1996: 33-34).

Das considerações tecidas por Y. Reuter acerca dos jogos poéticos, destacamos três ideias que, a nosso ver, se espelham particularmente bem nas obras de T. Guedes em análise: a sobrevalorização da dimensão psíquica e subjectiva do indivíduo nas tarefas de escrita; a dificuldade, em termos de avaliação, de distinguir, nas produções de escreventes ainda pouco amadurecidos, o que são desvios criativos (logo, intencionais) e desvios à norma por desconhecimento da mesma; e, finalmente, a ausência de enquadramento destes jogos poéticos numa teoria do texto explícita (facto que, como vimos, é igualmente focado por G. Jean), o que redundava na inexistência de objectivos concretos e na desarticulação deste tipo de actividades com os outros momentos da aula (quando existem).

No que respeita à influência da dimensão psíquica e subjectiva na escrita, sabemos que ela não pode ser negligenciada, pois o sujeito está indelevelmente implicado nas imagens e nas reflexões que a sua escrita tece:

«Toute prise de parole implique la construction d'une image de soi. À cet effet, il n'est pas nécessaire que le locuteur trace son portrait, détaille ses qualités ni même qu'il parle explicitement de lui. Son style, ses compétences langagières et encyclopediques, ses croyances implicites suffisent à donner une représentation de sa personne. Délibérément ou non, le locuteur effectue ainsi dans son discours une représentation de soi» (AMOSSY, R., 1999: 9).

Se foi positivo que o aluno e a sua subjectividade passassem a ser tidos em conta pela pedagogia, a valorização ao extremo desta dimensão desembocou num subjectivismo excessivo, a que Y. Reuter chama «l'envahissement des affects» (1996: 37) e que está bem representado nas

obras de T. Guedes presentemente em análise: procura-se seleccionar os conteúdos e as estratégias em função dos “gostos” e “interesses” dos alunos, opta-se por tarefas o menos prescritivas possível (como o texto livre), tenta-se tornar a aprendizagem menos enfadonha com o recurso a tarefas lúdicas, e, de modo especial, põe-se sistematicamente a tónica na expressão das “vivências” e dos “sentimentos” dos alunos na produção escrita. Considere-se, a título de exemplo, as afirmações que introduzem a obra *Composição – Oh, Não!*: «ao praticar com este livro pretende-se transportar para **dentro** da aula a tua espontaneidade, o teu entusiasmo, as tuas ideias geniais»; ou ainda o primeiro jogo poético que seleccionámos, em que é pedido aos alunos que *divaguem* sobre uma mancha de tinta, num claro apelo à pura e “livre” expressão de ideias e sensações, parecendo assumir a componente *plástica* da tarefa maior importância do que a componente linguística.

Um outro aspecto negativo do recurso a estes jogos é a dificuldade em avaliar adequadamente as produções dos alunos. Por exemplo, no segundo jogo poético apresentado, os alunos deverão recortar imagens de revistas e colá-las ao acaso, para depois dizerem o que tal combinação lhes sugere. Não é de todo claro o objectivo que a autora pretende alcançar com esta estratégia e se, além disso, tivermos em conta que se convocam a imaginação e as impressões dos alunos sem qualquer tipo de orientação, não podemos deixar de considerar a impossibilidade de avaliar objectivamente os textos produzidos, visto que se abre a porta ao devaneio. Além disso, com uma instrução redutora como «Constrói um texto poético sobre a colagem» – e sobretudo na ausência de uma prévia sensibilização dos alunos ao modo como funciona o texto poético – é de esperar que escreventes principiantes desrespeitem as regras da língua, e é difícil de crer que se trate de transgressões criativas. Até que ponto será lícito rotular as infracções dos alunos de “liberdades poéticas”, revesti-las de intencionalidade? Poderá haver excepções e é até provável que um ou outro aluno – que, pelas características do seu meio familiar ou por gosto pessoal, tenha tido mais contacto com o texto poético e adquirido, assim, uma maior consciência das suas características – se mostre capaz de construir um poema. No entanto, o professor apenas deverá avaliar aquilo que ensinou e, se não há, da sua parte, um efectivo ensino da escrita, cremos que, regra

geral, as produções poéticas dos alunos corresponderão aos «pseudopoemas ingênuos» de que nos fala F. I. Fonseca:

«[Há] necessidade de preservar e catalisar as vivências de tipo lúdico-afectivo presentes e marcantes na relação infantil com a língua. Mas atenção: compreender e ter presente essa relação infantil com a linguagem para saber preservá-la e intensificá-la não é sinónimo de “infantilizar” a actuação pedagógica pela pura e simples reintrodução nela de práticas infantis, como as cantilenas ou as histórias da carochinha, ou os pseudopoemas ingênuos que a criança produz espontaneamente. Preservar e fomentar uma relação lúdico-afectiva com a linguagem é encontrar-lhe outras formas de satisfação progressivamente adequadas ao nível etário dos alunos [...] que, em vez do prazer imediato e epidérmico da brincadeira inconsequente, lhes possam proporcionar, no convívio com a língua, o prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa, actividades lúdicas pluridimensionais dotadas de uma inequívoca função heurística» (1994: 174-175).

O terceiro inconveniente da exploração dos jogos poéticos nos moldes propostos por T. Guedes é a não-integração destas actividades numa teoria textual explícita, que, como já temos vindo a referir, acaba por conduzir a análises e a produções poéticas fragmentadas por parte dos alunos. Basta-nos reflectir sobre a instrução do terceiro jogo poético que seleccionámos para concluirmos que assim é: «Recorta palavras dum jornal e mete-as num saco. Agita, despeja e forma com elas um texto pela sua ordem de chegada». Perante tal instrução, somos tentados a pensar que, a menos que os alunos fossem especialmente bafejados pela sorte, o que obteriam não seria um texto, mas tão-só um amontoado de palavras, completamente desordenadas e sem conexão entre si. A segunda parte da tarefa, por sua vez, apenas acrescenta dúvidas e dificuldades: «Depois compõe o teu texto poético, completando-o e dando-lhe uma forma minimamente lógica». O que pretenderá dizer a autora? Que a produção inicial não teria uma forma «lógica», apesar de ser considerada um «texto» (cuja tipologia, aliás, desconhecemos)? De notar também a enorme dificuldade que sentiriam os alunos em construir, sozinhos, e já condicionados por um amontoado de vocábulos soltos, um poema «minimamente lógico», sobretudo se desconhecessem os processos linguísticos que asseguram essa «lógica», que estão na base da textualidade.

Curiosamente, T. Guedes, em *Criatividade Precisa-se*, sublinha que «os jogos poéticos são sempre um pretexto para mais facilmente se abordar um poema e não uma meta em si» (2000: 13), depois de, como vimos, ter afirmado, em *Palavromanias* – obra que, inclusivamente, vê retomados em *Criatividade Precisa-se* alguns dos seus jogos – que tais actividades podem ser utilizadas «como fulcro único duma aula». Mais adiante, ainda em *Criatividade*

Precisa-se (2000: 51 e ss.), assinala que os jogos poéticos servem de «pré-texto» e, por isso, passa àquilo a que chama «uma aplicação prática a poemas», frisando que explorará, separadamente, os aspectos sonoro e visual e o aspecto do sentido.

Das várias estratégias apresentadas pela autora, comentaremos apenas as que se referem aos poemas «Frutos», de Eugénio de Andrade, e «A laranja», de Matilde Rosa Araújo. Também a este nível, que a autora pretende “textual”, deparemos com uma análise fragmentária e atomista.

Desde logo, a separação entre o aspecto sonoro e o aspecto do sentido não se justifica num tipo de discurso que é tendencialmente *motivado*, que privilegia a relação entre som e sentido, como faz notar C. Rocha: «a poesia lírica tende a acentuar a mútua dependência em que se encontram os níveis fónico e semântico. [...] Este tipo de motivação [...] pode ser alcançada através da aliteração, das onomatopeias, da harmonia imitativa, dos ritmos binário, ternário ou quaternário, etc.» (1981: 46). T. Guedes acaba por fazer uma alusão implícita à dependência entre as sonoridades e o significado quando explica, em relação ao poema «Frutos», que «o poeta faz “música” com as palavras» e que «o provar dos frutos [...] é inseparável do prazer auditivo». Simplesmente, esse parentesco entre a poesia e a música ficaria, quanto a nós, mais claro para os alunos se fosse o próprio professor a fazer uma primeira leitura expressiva do poema, de forma a ajudá-los a construir sentidos para o mesmo. Para essa construção da unidade do poema contribuiria também a posterior análise, conduzida pelo professor, do modo como o ritmo, as aliterações, as repetições – que sugerem o prazer de saborear, lentamente, os vários frutos – têm como correspondente, no plano do significado, as enumerações ou a ambiguidade do quinto verso («pura delícia da língua»).

Quanto à análise daquilo que T. Guedes designa por “aspecto visual”, cremos que só seria pertinente se fosse o poema de Eugénio de Andrade em si a apresentar uma mancha gráfica particular, passível de ser articulada com as dimensões do significante e do significado. Mas não é o que acontece, pois foi a própria autora que elaborou o desenho de uma “tangerina” contendo vocábulos retirados do poema ou com ele relacionados, desenho esse que depois o aluno deveria repetir, preenchendo-o com outras palavras julgadas “significativas”. Assim sendo, não é do aspecto visual *do poema* que se trata.

Pensamos que é positivo investir em exercícios de âmbito lexical, numa época em que muitos alunos possuem um vocabulário muito pobre. No entanto, parece-nos que o presente exercício não traria aos alunos um efectivo alargamento vocabular, dado que eles muito facilmente se limitariam a copiar do poema outros nomes de frutos e a acrescentar um ou outro vocábulo já conhecido. Seria, talvez, mais enriquecedor apresentar, depois de analisado o poema e com base no vocabulário nele presente, um exercício de sinónimos ou antónimos que permitisse aos alunos conhecer palavras novas.

Relativamente à abordagem que T. Guedes faz do “aspecto do sentido” no poema «Frutos», ela é, claramente e, uma vez mais, redutora, pois restringe-se ao nível da palavra – diríamos mesmo de *uma* palavra - limitando-se a fazer os alunos reflectir sobre a polissemia da palavra “língua” no texto.

Quanto ao poema «A laranja», de M. R. Araújo, as orientações de análise são simplesmente inexistentes, servindo apenas o referido poema para *dar o tema* de um outro texto (ao que parece narrativo), a ser produzido pelos alunos, que valorize a semelhança entre o seu fruto preferido e uma imagem que esse fruto possa evocar (como “uvas” e “pérolas negras”).

Fazemos nossas as palavras de C. Rocha quanto ao modo como deve ser feito o tratamento didáctico do texto poético:

«O trabalho do professor, relativamente ao texto poético, é [...]: 1) revelar esse texto como «armadilha amorosa» (Barthes), ou seja, como agente de sedução capaz de “prender” o aluno; 2) para isso, um dos métodos que julgo pertinentes é ajudar o aluno a ver como *funciona* o texto poético (tal como uma criança gosta de ver como funciona um brinquedo e o adolescente um aparelho, desmontando-o, observando as peças uma a uma), e mesmo como funciona o acto poético. Essa “desconstrução”, que nada tem de destruição do texto, realiza-se através do comentário de textos e através do fornecimento de informações teóricas sobre o fenómeno a que a crítica recente dá o nome de “poeticidade” (ou seja, o *quid* que faz com que um texto seja poético)» (1981: 42).

Assim, consoante o nível de ensino em questão, o professor deverá procurar realçar num poema a sua singularidade, aquilo que o torna um objecto único, fazendo o levantamento dos elementos mais significativos, de forma a levar os alunos a construir a unidade da sua significação. Importará, como salienta ainda C. Rocha ao longo do artigo citado, reflectir e fazer os alunos reflectirem sobre os efeitos expressivos de paralelismos e dissonâncias, sobre o papel da redundância na superlativação da emoção, sobre a função da 1ª pessoa e de expressões modalizantes na construção da subjectividade, sobre a atemporalidade do texto poético, sobre a já referida motivação entre

significante e significado. E isto porque é «a *ciência do texto* [que] pode ajudar a aumentar o *prazer do texto*» (1981: 55), e não o lúdico entendido como ausência de reflexão e de trabalho efectivo com e sobre a língua.

A argumentação de T. Guedes em prol de uma escrita espontânea, fruto da imaginação dos alunos, mantém-se no domínio da produção de textos narrativos. Como podemos constatar na apresentação que a autora faz da obra *Criatividade Precisa-se* (2000: 11), a criatividade obter-se-ia pela activação da imaginação, daí que coloque ao leitor questões como: «Deve continuar-se com os temas mais “clássicos” ou aventurar-se para composições mais originais? Ou criar uma intersecção entre ambos?». Mais adiante, responde às questões, afirmando que só obteremos produções narrativas criativas se investirmos na revitalização dos temas clássicos e na proposta de outros menos explorados (2000: 12). Isto significa que, mais uma vez, não se põe a tónica na manipulação dos recursos da língua como forma de desenvolver a criatividade na produção textual, mas antes numa realidade extra-linguística: o tema a tratar, que, na óptica da autora, deverá facilitar a geração de ideias para a escrita. Por isso T. Guedes resume do seguinte modo os «queixumes habituais» dos alunos quando se lhes pede que redijam uma composição: «*O que é que eu hei-de escrever, não me sai nada, não tenho jeito para composições, quantas linhas é preciso escrever, estas linhas já chegam? (!)*» (1997: 13). Para além da questão das instruções geralmente pouco claras que se fornecem aos alunos, assunto que abordaremos adiante, o problema que estes «queixumes» levantam é que, para se escrever, não basta ter ideias sobre um tema – facto que T. Guedes parece não ter em conta⁸¹ –, é preciso seleccioná-las, organizá-las e formalizá-las, através de um processo de textualização. Conforme assinala J. Albert (1996: 80), «*maîtriser la langue écrite, c'est choisir et décider, c'est soumettre sa pensée aux règles de l'écrit, c'est raisonner*»⁸². Quando o professor não ajuda os alunos a descobrirem progressivamente o que devem escrever e como devem fazê-lo, e se limita a deixá-los sós perante um tema, uma folha em branco “para encher” e um conjunto de ideias soltas, o resultado é aquele que J. A. Carvalho diz ser

⁸¹ Atente-se, por exemplo, no modo como a autora associa a mera “riqueza de ideias” à criatividade: «Já conseguiste distinguir textos banais, “pobres em ideias”, de textos criativos» (1997: 37).

⁸² O itálico é nosso.

verificável nos textos da grande maioria dos alunos do Ensino Básico e até do Ensino Secundário:

«[...] a produção textual não obedece a um plano global, antes resulta da activação na memória de um conjunto de tópicos que o indivíduo relaciona a partir das pistas que lhe são fornecidas quando lhe é solicitada a produção do texto. Para além das ideias relacionadas com a temática do texto, activadas num processo de associação, é activada também informação que o indivíduo possui acerca do tipo de texto que lhe é solicitado. As ideias são transcritas para a folha de papel sem estarem sujeitas a qualquer processo reflexivo que tenha em conta os objectivos da comunicação ou as necessidades de informação do destinatário» (1999: 127).

É, portanto, urgente encarar a escrita como um processo e não como um simples produto final, cabendo ao professor acompanhar e orientar os alunos de modo sistemático em cada um dos sub-processos implicados no acto de escrever. Este ponto será desenvolvido no terceiro capítulo do presente trabalho.

Além da ausência de um ensino real da escrita, uma outra causa do bloqueio dos alunos face a ela é, quanto a nós, o carácter incompleto, demasiado vago e por vezes ambíguo das instruções dadas pelo professor. Ora as instruções, para serem eficazes (*i.e.*, para aliviarem a sobrecarga mental inerente ao processo de escrita e proporcionarem uma avaliação rigorosa), devem ser claras, objectivas e concretas, fornecendo indicações sobre o tema, o destinatário, a intenção comunicativa e o tipo de texto pretendido, como procuraremos mostrar no terceiro capítulo deste trabalho. Por ora, vamos atentar no tipo de instruções fornecidas por T. Guedes nas obras em análise.

Começamos pelas instruções das actividades que visam desenvolver a criatividade na produção de textos narrativos. Relembramos que a autora propõe tanto uma revitalização dos temas “clássicos” como a exploração de temas menos comuns.

De entre as estratégias sobre “temas clássicos revitalizados”, escolhemos a que apresenta um *fait-divers* divertido, extraído do *Jornal de Notícias* e intitulado «Denunciou o marido por maltratar o cão». O texto parece-nos uma boa escolha, mas não podemos deixar de considerar infeliz a instrução que o acompanha: «Tens algum animal doméstico? Onde o tens instalado? Como achas que ele se sente? Gostavas de trocar de vida com ele?» (1997: 57). Note-se que o texto acaba por ser apenas o *pretexto* para dar o tema de uma produção escrita a realizar e nem sequer é minimamente

explorado. Os leitores poderão até pensar que o texto está ali “a mais”, dado que o objectivo da tarefa é, simplesmente, pôr os alunos a escrever sobre as aventuras do seu animal doméstico. Pensamos que seria proveitoso, entre outros aspectos, levar os alunos a atentar na organização do texto em parágrafos, a reflectirem sobre o insólito das situações descritas, a indagarem sobre o valor expressivo das aspas e mesmo da expressão idiomática, já pouco utilizada, «vir a talhe de foice».

Por outro lado, a instrução da tarefa é formada por cinco questões seguidas que facilmente deixariam bloqueados os alunos que tivessem de responder “não” à primeira delas. Já que teriam de “puxar pela imaginação”, talvez não fosse menos interessante propor-lhes que recontassem, por exemplo, o primeiro dos episódios descritos na perspectiva da senhora queixosa, sob a forma de uma carta informal a uma amiga. Ou ainda sugerir-lhes a redacção de uma notícia relatando os factos ocorridos no segundo incidente. Seria uma forma de mobilizar conhecimentos morfo-sintácticos, ao nível dos tempos verbais e das pessoas gramaticais, conhecimentos semântico-pragmáticos, ao nível da adequação do texto à situação e ao destinatário, e também ao nível das superestruturas textuais que os alunos teriam interiorizadas.

Já a instrução da segunda actividade, ainda relativa aos temas clássicos revitalizados, está, no nosso entender, formulada de modo claro e bastante completo, visto que as indicações dadas, sob a forma de tópicos, põem em evidência aquele que deve ser o fio condutor do conto, abrindo, ao mesmo tempo, um grande leque de opções quanto às personagens e ao desenrolar da trama em si. O pormenor do “final infeliz” também nos parece estimulante, pela contra-expectativa e pelo efeito surpresa que provoca nos leitores habituados à tradicional expressão “e viveram felizes para sempre”. Nesta instrução, eliminaríamos apenas a redundância em “desfecho final” e acrescentaríamos a extensão pretendida para o conto.

Quanto às estratégias que envolvem “temas menos explorados”, a primeira instrução é completamente sem sentido e não se compreende sequer o que a autora pretende que os alunos façam: «Há situações no dia-a-dia completamente absurdas... Lembras-te de alguma?». Coloca-se o problema que já tivemos a ocasião de comentar a propósito de outra estratégia: se os

alunos não se lembrassem de nenhuma situação «absurda» – classificação, aliás, muito subjectiva –, correriam o risco de ficar bloqueados perante a folha em branco. E mesmo que tivessem ideias em abundância, se não dispusessem de vocabulário suficiente nem dominassem as técnicas que lhes permitissem transformar essas ideias num texto, sentir-se-iam, de certo, igualmente inibidos... Aliás, neste caso concreto, não se percebe se T. Guedes pretende uma resposta curta em que se apresente uma dessas situações «absurdas» ou um texto propriamente dito (talvez narrativo?), cujo destinatário também desconhecemos. P. Leon e J. Roudier representam instruções como esta de um modo muito claro: «"N'IMPORTE QUI" (les élèves, être mythique collectif) ÉCRIT (c'est-à-dire produit du récit sur commande) POUR "PERSONNE" (le correcteur posé comme inexistant, jamais nommé)» (1988: 43).

Por fim, a última estratégia, subordinada ao tema «Mania da contradição», também pouco explorado, parece-nos muito interessante, pois contempla, como já acontecia com outra actividade que comentámos, uma dimensão de contra-expectativa relativamente ao comportamento da que será a personagem principal da história, o filho do casal de monstros. Os alunos activarão, assim, na sua memória informações (obtidas através dos livros infantis ou dos desenhos animados) acerca da vida e das atitudes – normalmente hostis face aos humanos – de um “monstro” e poderão desconstruí-las, perspectivá-las no sentido inverso. No entanto, se o *incipit* do texto é fornecido aos alunos e isso lhes facilita o trabalho, porque já dispõem de uma orientação a dar à sua composição, o facto é que não há indicações quanto à extensão da mesma, nem quanto ao destinatário e ao contexto de produção. Seria, a nosso ver, conveniente suprir essas lacunas para tornar a instrução mais eficaz.

2.2.3. A proposta de Maria Alves Pereira

2.2.3.1. Apresentação

Na sua Dissertação de Mestrado intitulada *Caminhos da criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da poesia*, Maria Alves Pereira pretende, num primeiro momento, analisar as representações de professores e alunos do 8º ano sobre o texto poético, numa

tentativa de explicar a renitência dos primeiros em abordá-lo e a pouca apetência dos últimos para estudá-lo. Num segundo momento, a autora apresenta, comenta e avalia uma série de estratégias que utilizou em aula «para despoletar no aluno alguns dos caminhos conducentes a uma via de produção escrita (poética) autónoma, a que [chama] *caminhos da criatividade*, como contributos para a didáctica da Poesia» (2001: 2).

Transcrevemos em seguida uma síntese da própria autora, enumerando os pressupostos de que parte para o seu trabalho:

«O texto poético constitui, na planificação das actividades curriculares, uma unidade cronologicamente programada para final do ano lectivo, o que, desde logo, indicia a pouca ênfase que lhe é dada pelos professores e, conseqüentemente, a quase sempre inviabilidade do seu estudo efectivo; os professores valorizam, na sua prática pedagógica, a leitura/compreensão dos textos dos autores programáticos, em detrimento da produção escrita autónoma do aluno; os alunos têm uma representação pouco estimulante dos poemas, porquanto estes são, na sua maioria, de difícil acesso, devido a uma linguagem algo hermética, ao vocabulário restrito do aluno e ainda ao desfasamento entre conteúdos dos poemas e mundividência dos alunos; o aluno, em situação de sala de aula, raramente recorre à consulta de obras de referência, nomeadamente o dicionário e a gramática, como meios fundamentais, quer para a correcção frásica, quer para o alargamento vocabular; os alunos são capazes de utilizar, numa via de produção autónoma, ou de reescrita, com ou sem as pressões da avaliação institucional, uma linguagem expressiva e criativa. [...]

Por isso, nos propusemos, ao longo da investigação, desmistificar a pretensa inacessibilidade à compreensão do texto poético, tentando que o aluno recorra ao seu capital criativo e simbólico para, face a um poema, procurar compreendê-lo e traduzi-lo numa produção escrita autónoma» (2001: 12-13).

Como base do seu procedimento pedagógico-didáctico, Maria Alves Pereira adoptou a perspectiva construtivista do ensino/aprendizagem, partindo do princípio que os alunos constroem activamente saberes e competências sobre as novas aprendizagens, a partir dos saberes e competências que já possuem (2001: 24). São, deste modo, implicados «na descoberta e auto-resolução de novas aquisições [num] processo autonómico de co-construção de saberes, em trabalho de pares, por exemplo» (2001: 36). Os alunos tornam-se, assim, produtores criativos do saber.

Mas, sublinha a autora, o aluno não está sozinho em todo este processo, devendo o professor assumir-se como mediador e facilitador da aprendizagem. A ele compete promover nas aulas diferentes actividades de escrita – devidamente programadas –, como a escrita colectiva, a reescrita, a redacção de textos com objectivos e destinatários diversificados, exercícios de pré-escrita e de aperfeiçoamento de texto, a análise da organização sintáctica, semântica e pragmática dos textos, entre outras (2001: 5; 25; 36).

Cabe-lhe igualmente garantir que o ensino da Língua Materna assume «um carácter metacognitivo, sempre com um trabalho de reflexão sobre a leitura e a escrita que permita ao aluno ir tomando gradualmente consciência de como esse binómio se processa» (2001: 5).

Por fim, Maria Alves Pereira dá especial destaque à responsabilidade que tem o professor de proporcionar o desbloqueamento das inibições do aluno, de modo a despertá-lo para o universo poético através da sua criatividade. E isto porque a (auto) descoberta, a mobilização e a exteriorização das capacidades criativas do aluno na produção escrita são como que etapas dessa “via autonómica” de construção de saberes que a autora propõe (2001: 26; 36) e que constitui a sua contribuição para a didáctica da poesia. Há, assim, uma aposta no desenvolvimento das capacidades cognitiva, linguística e também relacional dos alunos.

Atentemos agora no modo como Maria Alves Pereira aborda o conceito de criatividade.

A autora centra-se em duas acepções do conceito que têm características distintas (2001: 36-37). A primeira acepção, sintetizada por Galisson e Coste, é do domínio da Psicolinguística e apresenta separadamente as duas dimensões da criatividade que concilia: a psicológica e a linguística. Do ponto de vista psicológico, a criatividade é a capacidade de adaptação a circunstâncias novas e imprevistas, de inovação numa dada actividade e de aproveitamento da experiência já adquirida; do ponto de vista linguístico, e na esteira de Chomsky, é entendida como uma propriedade da linguagem humana que permite compreender e produzir um número infinito de frases novas e adequadas à situação.

A segunda definição tida em conta pela autora na sua investigação é a definição corrente, apresentada com base na *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Assim, a criatividade é vista de forma mais global, enquanto capacidade para encontrar novas soluções para os problemas, sendo sinónimo de função inventiva, intuição ou descoberta, o que, para Maria Alves Pereira, é, como vimos, sobremaneira pertinente no contexto escolar.

Assim, no seu trabalho, a autora procurou propor «tarefas que despoletassem a trilogia dos atributos da criatividade: a originalidade, a

utilidade e a apropriação à situação em que ocorre, e a sua funcionalidade, ao ser efectivamente posta em prática» (2001: 37-38). Apresentaremos em seguida justamente algumas das muitas tarefas que Maria Alves Pereira sugere como convite a percorrer os “caminhos da criatividade”.

- Para uma primeira abordagem do texto poético

«Começa[-se] por submeter os textos a uma leitura cursiva e rápida por um grupo de alunos.

Durante esta leitura, os alunos sublinham todas as palavras, grupo de palavras ou segmento de frase que lhes parecem obscuros ou dificilmente compreensíveis à primeira leitura: assim se opera um primeiro nível de selecção que constitui o material de trabalho ulterior.

Seguidamente, o grupo de selecções, que os alunos efectuarão e que confrontam [sic] as suas hipóteses com a realidade das selecções operadas, são classificadas em categorias diferenciadas que abrangem dificuldades lexicais ou palavras desconhecidas, dificuldades semânticas nas significações desconhecidas, dificuldades retóricas nas figuras mal classificadas, dificuldades sintácticas e referenciais (quando o universo de referência é estranho aos alunos e eles não têm dele o necessário conhecimento). Das manifestações efectuadas e da análise do comportamento dos alunos poderíamos afinar as hipóteses por eles criadas.» (2001: 51)

- Expressão escrita subordinada ao conceito de criatividade

«[...] A professora [...] propôs [...] aos alunos que, por uma actividade de escrita *in loco*, concretizassem as suas reflexões sobre uma das características essenciais à Poesia. A Criatividade, a partir do título “Os caminhos da criatividade face a um poema”. Tudo o que o termo pudesse conotar, sugerir, implicar, de modo claro ou vago poderia ser evocado.

Necessariamente, entrou-se por uma linguagem reflexo de “associação pessoal”, tendo-se obtido um conjunto de respostas associativas, veiculando a(s) impressão(ões) semântica(s) que o conceito criatividade desencadeou nos alunos. [...]

Optámos por uma análise de conteúdo componencial, porque foi retirada de um trabalho de escrita que, na maioria dos casos, assumiu características de composição e ainda para clarificar um conceito críptico, criatividade, cuja interpretação era essencial no âmbito da nossa investigação.[...]

Pareceu-nos pertinente conduzirmos [sic] o aluno a uma reflexão sobre uma palavra cujo terreno é algo fluido, que é necessário de certo modo precisar, se se dispõe do contexto no qual ela aparece. Aceitando, sem reservas de qualquer ordem, este desafio de reflexão sobre a linguagem [...], os alunos ditaram para o papel a expressão do seu pensamento.» (2001: 303-304)

De acordo com a estatística descritiva apresentada pela autora, os traços semânticos associados pelos alunos à criatividade foram, por ordem decrescente de frequência, *produção escrita, imaginação, demonstração de sentimentos, compreensão, dom, manifestações artísticas, originalidade, libertação do pensamento e evasão* (2001: 306). Vejamos, a título ilustrativo, alguns enunciados produzidos pelos alunos, enumerados no Anexo 18 do trabalho em análise:

- «Criatividade, todas as pessoas têm, mas umas mais do que outras.

Quando estou inspirada em alguma coisa, escrevo tudo no meu caderno de apontamentos, seja bom ou mau.»

- «Eu não sei bem que dizer o que é a criatividade, mas penso que terá alguma coisa a ver com imaginação. O poeta (ou outra pessoa qualquer) tem de reflectir, olhar para o seu interior e ir à procura da melhor maneira de expressar essa criatividade [...].»
- «Para mim, ser-se criativo é ser-se original. [...].»
- «Para ter criatividade, eu penso que é só preciso pôr a alma a trabalhar, só isso!»
- «Para mim, a criatividade é soltar os nossos pensamentos cá para fora.»
- «Eu acho que a criatividade é um privilégio que Deus nos deu.»
- «A criatividade, para mim, é, por exemplo, um poema, cujas palavras não compreendo e com a ajuda da minha criatividade passo para a polissemia das palavras, para palavras mais simples e assim posso compreender melhor os poemas.»

Maria Alves Pereira, numa breve conclusão, refere que, nesta tarefa, os alunos foram capazes de ir além do psicológico e de expandir a sua reflexão para o campo do aperfeiçoamento e enriquecimento linguísticos, e também do sociocultural (pela afirmação da sua visão do mundo) (2001: 309-310).

- Reescrita do poema «Fala» de Alexandre O'Neill

«Numa aula de dois tempos lectivos e quase no final da primeira hora, a professora propôs a leitura expressiva do poema “Fala” de Alexandre O'Neill [...].

Após o intervalo, foi solicitado aos alunos que relesem o poema e procurassem interpretá-lo através de uma tarefa individual de reescrita. [...] Um aluno deslocou-se à biblioteca e aí requisitou vários dicionários para utilização na turma. [...] Os alunos ficaram, depois, com um tempo disponível de cerca de 30 minutos para a reescrita do poema. [...]

Pretendemos com esta tarefa verificar como se orientou o trabalho de reescrita de um poema de autor, feito pelo aluno, que pudesse de algum modo: 1. facilitar a compreensão do poema-fonte; 2. verificar se e que desvios se processaram, quer na forma, quer no conteúdo, em relação ao poema-fonte. [...]

Julgamos, no entanto, que, no campo didáctico, o professor deve alertar para o facto de que uma leitura criativa não significa o abuso de interpretações delirantes, uma vez que as componentes internas da textualidade impõem ao leitor vias e limites de interpretação. [...]

[...] Constatámos que a capacidade organizacional da escrita do aluno obedeceu predominantemente à imitação do poema-fonte no que se relaciona com a forma, embora com algum desvio, porquanto cada aluno divergiu para uma estrutura formal própria em termos de rima e de métrica.» (2001: 347-351)

Apresentamos em seguida o poema original e dois dos poemas produzidos pelos alunos na tarefa de reescrita: os poemas 5 e 9 (Anexo 20). O poema 9 é representativo da tendência geral para a imitação do poema-fonte apontada por Maria Alves Pereira; o poema 5 destaca-se pela intertextualidade que estabelece com um poema de Eugénio de Andrade, aspecto igualmente focado pela autora, como veremos abaixo.

Fala

Fala a sério e fala no gozo
Fá-la pela calada e fala claro
Fala deveras saboroso
Fala barato e fala caro
Fala ao ouvido fala ao coração
Falinhas mansas ou palavrão
Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe
Fala francês fala béu-béu
Fala fininho e fala grosso
Desentulha a garganta levanta o pescoço
Fala como se falar fosse andar
Fala com elegância - muito e devagar.

Alexandre O'Neill

A vida não é um gozo
É urgente trabalhar
É urgente comunicar
Todos trabalhamos até os estudantes
Pois temos que vir para as aulas
Temos que aprender a falar
Temos que aprender a comunicar
Pois a vida não é só trabalhar
Nós vimos para a escola é para aprender
Não importa como, o importante é comunicar.

(poema 5)

Fala

Fala no gozo ou fala a sério
Fá-la pela calada e fala claro
fala realmente saboroso
fala demais ou fala caro
Fala baixinho e fala ao coração
Falinhas mansas e até palavrão.
À tua amada fala bem
Ouve a tua mãe e fala ao teu pai
Fala franciú fala ai-ai
Fala aguda ou fala grave
desentope a garganta e levanta o pescoço
Falar é como o andar
Ao falar com elegância e devagar.

(poema 9)

«No poema 5 o aluno recorreu aos conhecimentos já adquiridos em leituras anteriores, pelo uso de vocábulos e construção frásica constantes de outros poemas, a saber um poema de Eugénio de Andrade “Urgentemente” ao escrever “É urgente trabalhar / É urgente comunicar”. [...]» (2001: 354)

Finalmente, parece-nos também oportuno acrescentar algumas considerações que a autora tece em jeito de conclusão a propósito de uma outra tarefa de reescrita também de um poema de O'Neill, que foi realizada nos moldes da que acabámos de descrever e que, por isso, lhe são igualmente aplicáveis. Maria Alves Pereira justifica do seguinte modo a pertinência deste tipo de estratégias de reescrita:

«Sabemos que, numa didáctica da Poesia, o professor raramente propõe um trabalho de escrita sobre/ou a propósito do texto e muito menos uma escrita heurística que leve o aluno a descobrir extensões ou novas propostas relativamente ao texto original. Pensamos, por isso, que a produção/reescrita que os alunos desenvolveram [...] demonstra que é pedagogicamente

interessante e possível entrar no ler pelo escrever. Aduz-se que o aluno não sabe escrever e que precisa de modelos. Mas, em primeiro lugar, se se mantiver numa imitação pura, jamais o aluno chegará a exprimir a sua criatividade, a sua visão do mundo, as suas aquisições culturais; em segundo lugar, estes saberes só podem ser activados através do saber fazer, ou seja, se não se escreve, qualquer que seja o património de saber acumulado, não se aprende a escrever.» (2001: 345)

2.2.3.2. Apreciação crítica

Como pudemos constatar, M. A. Pereira sustenta que os alunos, graças ao seu *capital criativo e simbólico*, são naturalmente capazes de compreender um dado poema e de utilizar uma linguagem expressiva e criativa em produções poéticas autónomas, a que a autora chama «caminhos da criatividade». É a valorização, por parte dos professores, desta «via autonómica» que, na óptica desta autora, permitirá contrariar as representações pouco favoráveis que os alunos se constroem relativamente ao texto poético e sobretudo em relação à sua linguagem hermética.

A nosso ver, esta posição perpetua alguns dos lugares-comuns face à criatividade e à escrita que temos vindo a referir e a contestar ao longo deste trabalho, a saber: que a criatividade é um dom (e, neste caso, um dom *generalizado*, já que se fala do «capital criativo e simbólico» *dos alunos*); que, se os alunos forem levados a exteriorizar as suas capacidades criativas, serão capazes de, por si sós, num processo de «auto-descoberta», escrever e compreender poesia, fazendo emergir as suas vivências e mundividências; por fim, e consequentemente, que a didáctica do texto poético implica sobretudo desbloquear os alunos, deixando-os escrever «com ou sem as pressões da avaliação institucional» (2001: 13). É a própria autora a sublinhar que «o grande objectivo foi integrar os alunos numa situação autónoma de aprendizagem, na qual participariam livremente, não se sentindo pressionados pela presença da professora, o que, a acreditar que a presença da professora pode condicionar a vontade de participação do aluno, daria mais hipóteses de intervenção a esses alunos mais reservados» (2001: 33).

Ora, como temos vindo a focar ao longo deste trabalho, a “autonomia” não será nunca um meio de construção do saber linguístico, mas a sua finalidade. O meio é sempre, conforme destaca F. I. Fonseca, o enriquecimento linguístico das possibilidades de expressão dos alunos:

«Enriquecer o uso linguístico e tomar posse activa da sua língua são, para o falante, condições indispensáveis quer para avaliar e concretizar o poder da imaginação quer para o exercício efectivo da liberdade de expressão. Sem o contributo enriquecedor da pedagogia da língua materna, a imaginação poderá naufragar na anarquia e a liberdade poderá redundar na mais cruel e hipócrita das coacções – dar “liberdade de escolha” a quem não tem por onde escolher» (1994: 176).

Já comentámos algumas estratégias em que a imaginação degenerou no absurdo e a pretendida (ou pretensa) desinibição deixava a porta aberta ao bloqueio face à folha em branco, por ausência de uma actuação pedagógica adequada. Não bastam ideias, é preciso que os alunos possam, progressivamente, reflectir sobre e escolher entre vários *modos de dizer*, para, depois, alcançarem a meta de uma escrita pessoal e mais autónoma – mais criativa. Esta mesma ideia é posta em destaque por J.-A. Huynh:

«[...] La nécessité de nommer, d'exprimer, de se confronter au matériau linguistique fait découvrir que l'on peut inventer sa propre façon de dire les choses, qu'il y a une place, sa place, à prendre dans la langue. L'écriture créative fait découvrir aussi les pouvoirs de la langue, elle fait apparaître ce qui n'a pas encore été pensé» (1999: 24).

Do mesmo modo, a resistência à compreensão que o texto poético oferece não é quebrada por um simples “dar asas” à criatividade interpretativa dos alunos; é preciso, por um lado, que o professor lhes mostre que essa *estranheza* que sentem é natural dado o uso *não transitivo* (na expressão de F. I. Fonseca [1994a: 121]⁸³) que o texto poético faz da língua e que, por outro lado, os ajude a diminuir esse sentimento de estranheza mediante a exploração dos poemas nos moldes que acima referimos⁸⁴. Aliás, não concebemos que o papel do professor possa ser outro senão o de ensinar e não faz sentido que o docente deva “ocultar-se” para não desencorajar a participação dos alunos mais tímidos ou com maiores dificuldades. Pelo contrário, cabe ao professor – respeitando, obviamente, as características temperamentais de cada um – incentivar esses alunos e acompanhá-los mais de perto, possivelmente com idas mais frequentes aos lugares onde se encontram e esclarecimentos de dúvidas que possam ter e não manifestar perante a turma. Essa atenção será, certamente, uma forma de desinibição bem mais eficaz.

⁸³ Para a autora, os “usos não transitivos” são aqueles «em que a língua, *flectindo-se sobre si própria*, se *opacifica* e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa *motivação* em que o motivo de *interesse* é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição. Objecto que se pode *manipular*, com que se pode “jogar”» (1994a: 121).

⁸⁴ Cf. *supra*, p.76.

Um outro problema que a posição de M. A. Pereira levanta é relativo à avaliação das produções poéticas dos alunos. A autora admite que a «via de produção autónoma» que propõe pode dispensar as «pressões da avaliação institucional». Ora, se partirmos do pressuposto de que todas as actividades da aula de língua materna têm uma razão de ser, isto é, são meios para atingir determinados objectivos, todas essas actividades – em particular as de escrita, de que aqui nos ocupamos – têm de ser objecto de avaliação, de acordo com critérios previamente explicitados junto dos alunos, para se verificar se as metas foram ou não alcançadas.

Não podemos, pois, evitar uma certa perplexidade ao considerar as afirmações que M. A. Pereira faz acerca dos resultados da sua investigação ao nível da produção poética autónoma dos seus alunos do 8º ano:

«Foram-se aperfeiçoando na expressão escrita, uma vez que foi sobre a produção escrita que nos debruçámos mais intensamente, conscientes de que, nesta faixa etária, a escrita está em pleno desenvolvimento: ela é não-espontânea, quando imposta pelos professores, mas torna-se espontânea, quando os alunos se sentem atraídos pela folha em branco de papel, desejosos de a mesclarem com os seus escritos, por vezes caóticos, desordenados, ao olhar de um ser mais experiente, mas transparentes ao seu olhar de jovens escritores [...]» (2001: 378-379).

Como poderão os alunos ter aperfeiçoado uma escrita que surge, por vezes, “caótica” e “desordenada”? E, afinal, pesa mais o saber do professor «mais experiente» ou as impressões dos «jovens escritores», que, a rigor, são jovens “escreventes” e em desenvolvimento?

Note-se ainda o modo como é entendida a auto-avaliação dos alunos:

«[...] Ao tomarem consciência das suas capacidades, a partir de tarefas de cariz diagnóstico, formativo e outras, os alunos aperceberam-se, simultaneamente, das suas dificuldades e criaram, eles próprios, novas situações que permitissem a superação dessas dificuldades» (2001: 379).

Se já é estranho que, não obstante a grande complexidade inerente ao acto de escrever e apenas com base em formas de avaliação muito globais, os alunos tenham conseguido objectivar as suas dificuldades – que, aliás, grande parte das vezes, são o reflexo de problemas ao nível conceptual –, mais espantoso ainda é que tenham eles mesmo criado estratégias de remediação para elas, sem a intervenção docente...

M. A. Pereira ressalva, porém, que a «via da criatividade» não é a única solução para a abordagem pedagógica do texto poético, devendo «articular-se com as outras dimensões da didáctica da Poesia: planificação e textualização

rigorosas de saberes sobre os textos, técnicas de reescrita, aparelho formal da escrita poética, desenvolvimento de competências sobre o funcionamento da língua e dos seus domínios estruturantes da morfologia, da sintaxe, da semântica» (2001: 380). É também nestes outros tipos de actividades que a autora prevê a especial intervenção do professor (2001: 5; 25; 36). Mas não estaremos assim a criar nas aulas de língua materna dois momentos distintos: um mais “lúdico” e outro mais “sério”, em que se trabalha e se aprende? Preferimos pensar que a criatividade é *decorrente* do domínio das regras fundamentais da escrita e das formas de expressão, como salienta M. A. Seixo: «dominar o material da língua [...] é empreender uma criatividade que dá condições para o entendimento da criatividade dos outros» (1983: 118). Virá, pois, em consequência do *amadurecimento linguístico* dos alunos, no fim de um longo processo de ensino/aprendizagem.

Parece-nos que o problema de fundo da visão que M. A. Pereira apresenta da criatividade reside no peso que a autora dá à sua componente psicológica, muito maior do que aquele que atribui à respectiva componente linguística. Assim, a criatividade, do ponto de vista psicológico, é encarada como capacidade de adaptação a situações novas e imprevistas, como capacidade de inovar, inventar ou descobrir, ou ainda de criar soluções novas para problemas dados. Já do ponto de vista linguístico, a criatividade é tomada apenas na perspectiva sintáctica de Chomsky enquanto propriedade exclusiva da linguagem humana que permite compreender e engendrar um número infinito de frases nunca antes ouvidas/produzidas, não contemplando os outros níveis da língua em que os fenómenos criativos se podem manifestar, como procurámos demonstrar no primeiro capítulo deste trabalho.

Deste modo, não podemos estranhar que M. A. Pereira faça afirmações como «a criatividade pode também *repercutir-se* na escrita» (2001: 42)⁸⁵, dado que a autora perspectiva esta capacidade sobretudo como um atributo psicológico que se pode *reflectir* também na produção escrita, ou seja, como algo exterior e independente dela. Adiante avançaremos algumas razões pelas quais discordamos desta posição.

Resta-nos lançar um breve olhar sobre as estratégias avançadas por M. A. Pereira para conduzir os alunos pelos «caminhos da criatividade».

⁸⁵ O itálico é nosso.

A primeira das três estratégias pedagógicas que seleccionámos, indicada para uma primeira abordagem do texto poético, parece-nos bem pensada, pois permite aos alunos formular hipóteses, a partir do contexto, sobre o significado de palavras ou expressões que lhes levantem dúvidas ao nível semântico, sintáctico ou referencial, constituindo uma alternativa feliz à habitual resposta directa do professor. Por outro lado, o agrupamento dessas dificuldades em diferentes categorias implica, da parte dos alunos, uma reflexão de ordem metalinguística que, sob a orientação do professor, poderá ser muito proveitosa. Julgamos apenas que talvez fosse mais acertado pedagogicamente que toda a turma – e não só um grupo de alunos, como sugere a autora –, realizasse a tarefa completa, desde a selecção das expressões mais obscuras à discussão das hipóteses formuladas.

A segunda actividade já não se reveste, quanto a nós, do mesmo interesse pedagógico. Desde logo, foi pedido aos alunos, de forma vaga, que «concretizassem as suas reflexões» sobre a criatividade enquanto característica do texto poético, a partir do título «Os caminhos da criatividade face a um poema». Não se forneceu qualquer indicação sobre o tipo de texto pretendido, limitando-se M. A. Pereira a constatar que este trabalho de escrita «na maioria dos casos assumiu características de composição». A autora apelou assumidamente à associação de ideias em torno do conceito, aceitando todas as impressões – claras, mas também vagas – que o mesmo fizesse os alunos sentir. Mas de que forma esta tarefa poderia contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos? Quais os objectivos que lhe subjazem? M. A. Pereira refere apenas que clarificar este conceito era essencial para a *sua* investigação... Note-se, além disso, o elevado grau de dificuldade da tarefa tratando-se de um conceito relativamente ao qual, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, estudiosos de várias áreas não chegam a um consenso quanto a uma possível definição. Os resultados são, no nosso entender, óbvios: «os alunos *ditaram* para o papel a expressão do seu pensamento»⁸⁶ – o verbo *dictar* fala por si quanto à ausência de reflexão nesta “passagem das ideias a escrito”. Atrevemo-nos inclusivamente a dizer que, mais do que o “seu pensamento”, os alunos transportaram para o papel a própria concepção de criatividade da professora que, como vimos, a identifica com um “dom”, com

⁸⁶ O itálico é nosso.

“originalidade”, com “expressão de pensamentos e sentimentos”. Nada mais natural numa tarefa como esta que, para além de complexa, não tem nenhum outro destinatário senão a docente.

Por estas razões, torna-se difícil compreender que esta actividade, sem objectivos concretos à partida e sem um efectivo trabalho com e sobre a escrita, tenha resultado no «aperfeiçoamento e enriquecimento linguísticos» dos alunos, como conclui M. A. Pereira.

Revela-se também inadequada, a nosso ver, a última das três estratégias da autora por nós escolhidas, respeitante à reescrita do poema «Fala», de O'Neill. Note-se, antes de mais, que a tarefa de reescrita foi dada aos alunos *imediatamente* após uma primeira leitura expressiva do poema, com dois objectivos: «facilitar a compreensão do poema-fonte» e «verificar se e que desvios se processaram, quer na forma, quer no conteúdo, em relação ao poema-fonte». Quanto a este último objectivo, M. A. Pereira não explica em nenhum momento o que pretende provar com a constatação ou não da existência desses desvios. Relativamente ao primeiro, é ilógico esperar que, sendo a linguagem do texto poético «hermética» – como, aliás, a própria autora reconhece –, os alunos consigam interpretar o poema sozinhos, sobretudo se têm de o transformar num outro texto diferente.

Não deixa de ser curiosa a seguinte afirmação de M. A. Pereira: «o professor deve alertar para o facto de que uma leitura criativa não significa o abuso de interpretações delirantes, uma vez que as componentes internas da textualidade impõem ao leitor vias e limites de interpretação» (2001: 348). Ora, de nada vale o professor “alertar” os alunos sobre o «abuso» (e o uso!) de «interpretações delirantes» se não explicitar junto deles como funcionam as tais «componentes internas da textualidade» que bloqueiam essas interpretações e de que os jovens não terão, à partida, consciência.

Não se entende também como se pode avaliar a compreensão de um poema através da sua reescrita, pois, perante uma dificuldade, os alunos podem simplesmente ignorá-la e escrever algo diferente, ou então colar-se o mais possível ao texto original, para não errarem. Foi justamente esta segunda tendência – a imitação do poema-fonte – que, compreensivelmente, predominou. Confronte-se, a título de exemplo, o poema 9, da autoria de um

aluno, e o poema original, de O'Neill: de um modo geral, o aluno limitou-se a inverter os elementos coordenados nos versos 1 e 8, e a substituir expressões do poema original por outras equivalentes, como «deveras» por «realmente», «fala ao ouvido» por «fala baixinho» ou «desentulha» por «desentope». Um trabalho deste tipo pode, de facto, permitir ao professor perceber, em alguns casos, se os alunos compreenderam o vocabulário presente no poema-fonte, mas não o seu sentido global. Acreditamos, pois, ao contrário de M.A. Pereira, que a compreensão do texto de partida não resulta de, antes deve *preceder* sempre qualquer tarefa de reescrita.

Atente-se, por fim, na incongruência da justificação apresentada pela autora, visando legitimar o recurso a este tipo de estratégias de reescrita:

«Aduz-se que o aluno não sabe escrever e que precisa de modelos. Mas, em primeiro lugar, se se mantiver numa imitação pura, jamais o aluno chegará a exprimir a sua criatividade, a sua visão do mundo, as suas aquisições culturais; em segundo lugar, estes saberes só podem ser activados através do saber fazer, ou seja, se não se escreve, qualquer que seja o património de saber acumulado, não se aprende a escrever» (2001: 345).

Consideramos, com J. Grisaleña (1994: 35), que é fundamental que os alunos contactem previamente com modelos dos vários tipos de texto que devem produzir e que, conduzidos pelo professor, reflectam sobre a superestrutura textual de cada um deles, para que possam interiorizá-la gradualmente. E isto porque, como releva J. A. Carvalho, «ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente [e] o grau de dificuldade que a realização de uma tarefa desta natureza levanta depende, obviamente, da familiaridade que tem com esse tipo de texto» (1999: 82). Deste modo, longe de espartilhar os alunos, o conhecimento de modelos textuais facilita a planificação dos textos que eles terão, depois, de produzir. Não se trata, evidentemente, de imitar este ou aquele texto, como alega M. A. Pereira, mas de ser capaz de inferir o esquema textual abstracto de um dado tipo de texto. Aliás, esta crítica da autora carece de pertinência, dado que a «imitação pura» do texto-fonte foi o que ela própria, assumidamente, obteve com a estratégia de reescrita que apresentámos. Por outro lado, se atentarmos no poema 5, produzido por um aluno no seguimento da mesma estratégia, facilmente verificamos que, se o aluno «recorreu aos conhecimentos já adquiridos em leituras anteriores, pelo uso de vocábulos e construção frásica constantes de outros poemas», é porque, efectivamente, o

contacto, prévio à escrita, com vários textos do mesmo tipo traz vantagens para a aprendizagem.

Por fim, permitimo-nos fazer um reparo à afirmação de M. A. Pereira segundo a qual «se não se escreve, [...] não se aprende a escrever». É que, como temos vindo a focar ao longo deste trabalho, há uma condição *sine qua non* para que a escrita resulte numa verdadeira aprendizagem: que seja efectivamente alvo de um ensino programado, sistemático e intencional. Assim sendo, diríamos antes “se não se ensina a escrita, não se aprende a escrever”.

**CAPÍTULO III – A CRIATIVIDADE NA ESCRITA
DOS ALUNOS DE LÍNGUA MATERNA
NO QUADRO DE UMA
“PEDAGOGIA DO ESFORÇO”**

***«Dans l’homme est inné aussi le désir de savoir
et, avec lui, l’amour de la souffrance et de la fatigue
inhérentes à la satisfaction de ce désir.»***

J. A. Comenius (1952) – *La Grande Didactique*.
Paris: PUF (trad.: Piobetta) [1ª ed.: 1632]

Nos capítulos anteriores, constatámos que a criatividade tem sido encarada por alguns pedagogos e professores como a capacidade que o aluno tem de imaginar, de inventar, de descobrir, de exprimir os seus pensamentos. Sustenta-se também que essa capacidade foi, durante muito tempo, travada pela pedagogia tradicional, que se baseia na simples transmissão de conhecimentos, e, depois, estimulada pelos chamados *métodos activos*, em que os alunos são responsáveis pelas suas próprias produções. Atentemos nas palavras de A. Beaudot, que sintetiza os princípios desta pedagogia centrada na criatividade dos alunos:

«Découvrir *par soi-même* l'inconnu, remettre en question le connu sont [...] des activités éminemment souhaitables dans la classe. Quelle que soit la créativité des élèves, tous en profiteront: les plus créatifs ne feront que mettre en pratique les qualités *qui leur sont propres*; les moins créatifs découvriront de nouvelles voies pour apprendre.» (1980: 55)⁸⁷.

A primeira das expressões que destacámos concentra a ideia de que o aluno é capaz de, *por si só*, “descobrir o desconhecido” e “pôr em questão o que é comumente aceite” – ou seja, de construir *autonomamente* o seu conhecimento do mundo, residindo aí a sua capacidade criativa. A segunda expressão sugere que a criatividade é um *dom*, uma capacidade inata do sujeito, que dela pode ser dotado em maior ou menor grau.

Parecem-nos evidentes as consequências desta “pedagogia do espontâneo”: o tratamento da criatividade passa a oscilar entre a *banalização* (quando ela é associada à mera produção livre, acessível a todos) e a *marginalização* (quando é considerada um dom de alguns “génios”).

No primeiro caso, parte-se do pressuposto de que todos os alunos são capazes de ser *naturalmente* criativos, sem necessidade de esforço, de trabalho nem de orientação docente. No campo particular do ensino da língua materna, este princípio subjaz à adopção de estratégias como o texto livre (enquanto meio de (pretensamente) desbloquear a escrita dos alunos) e à associação exclusiva do “prazer” da escrita à exploração/criação de jogos poéticos, trava-línguas e outras actividades que “fogem da rotina” e que, como vimos, são propostas como alternativa às tarefas ditas “comuns” (e, subentenda-se, entediantes) da aula de Português.

⁸⁷ Os itálicos são nossos.

No segundo caso, a consideração de que ser criativo é uma característica inata de alguns pode fazer que o professor se limite a “admirar” as ideias e as produções desses alunos “especiais”, assumindo que os mecanismos que estão na base dessa criatividade simplesmente *não se podem trabalhar* em aula. É o que acontece também no ensino da língua materna quando se põe a tónica na originalidade do tema ou do conteúdo das produções textuais dos alunos e não numa criatividade resultante de um trabalho efectivo *com e sobre* a língua.

3.1. A especificidade do conceito de criatividade no quadro da pedagogia da escrita

É nossa convicção que o conceito de criatividade, abordado no quadro de uma pedagogia da escrita, requer especificidade, e essa especificidade traduz-se, antes de mais, num destaque muito maior a ser dado ao domínio da língua como meio de estruturar o pensamento lógico. A descoberta, a construção ou a transformação do mundo real e de mundos imaginários e imaginados, a resolução de problemas, a inovação são, de certo, actividades cognitivas, mas o seu desenvolvimento é tanto mais propiciado quanto melhor os alunos souberem usar o material linguístico e explorar conscientemente as virtualidades do sistema. Por outro lado, só pelo recurso aos meios de expressão adequados poderão os alunos dar uma existência concreta às “ideias” que povoam o seu pensamento, organizando-as e relacionando-as entre si numa produção textual coerente⁸⁸. Aliás, as maiores dificuldades de escrita dos alunos advêm justamente do facto de estes estarem demasiado preocupados com os *pensamentos* que querem transmitir, descurando o *modo* como o vão fazer. Assim, muitas vezes não chega a haver um verdadeiro trabalho linguístico, mas apenas pura *transcrição*, conforme salienta C. Masseron: «l’élève écrivant croit travailler sur **des idées** plutôt que sur **sa langue**. Du coup, pour lui, le problème est déplacé: il se situe **avant** l’écriture et non pendant» (1981: 51).

⁸⁸ Como refere J. Albert, «maîtriser la langue écrite, c’est choisir et décider, c’est soumettre sa pensée aux règles de l’écrit, c’est raisonner» (1996: 80).

Do mesmo modo que um pintor, por muita inspiração que sinta e por muitas ideias que tenha sobre o seu próximo quadro, não pode prescindir do conhecimento apurado dos materiais e das técnicas de pintura a utilizar, um aluno também não será capaz de transformar as suas ideias num texto criativo sem conhecer bem o material linguístico e as técnicas específicas da escrita, que então saberá manipular. Assim, a criatividade não é um atributo psicológico que se *repercute* na escrita (como afirma M. A. Pereira na obra que analisámos⁸⁹), antes *decorre* da escrita – de uma escrita entendida como um trabalho oficial, que envolve a manipulação reflectida e intencional das regras da língua e que possibilita a verbalização de novos modos de ver e de conceber a realidade, transformando-a. É também esta a visão de M.^a dos Prazeres Gomes:

«Explorando criativamente as possibilidades da linguagem ou usando de forma eficaz aquilo que ela lhe permite e impõe, o indivíduo exprime sua relação com a realidade, relação esta que será tanto mais singular quanto mais ele puder driblar as imposições da língua, violar suas normas, inventando, assim, um novo modo de dizer as coisas; [...] inventando, enfim, uma galáxia da realidade.» (1994: 142-143)⁹⁰.

Cremos, por outro lado, que à identificação da criatividade com a mera comunicação espontânea e repentista de ideias e opiniões subjaz uma concepção instrumental da linguagem, que a limita, nas palavras de F. I. Fonseca (1994a: 121), aos «usos *transparentes* ou *transitivos* característicos da comunicação habitual». A verdade é que propiciar aos alunos uma sensibilização à língua que lhes permita transformar os seus modos de pensar em novos modos de dizer implica ir além dessa concepção simplista e explorar, ainda segundo a mesma autora, a capacidade de *flexão da língua sobre si própria* nos seus usos mais *opacos* e também o modo como ela institui «uma *auto-referência* criadora de possibilidades estéticas e cognitivas novas e insuspeitadas» (1994a: 124). A nosso ver, é ao manipular a materialidade dos signos linguísticos e as suas inúmeras possibilidades combinatórias (em todas as áreas da gramática⁹¹) que o sujeito encontra o seu espaço de liberdade na língua e se torna verdadeiramente criativo. Porque a língua, lembra Aguiar e Silva, «se é código e coerção – nem doutro modo poderia funcionar –, é

⁸⁹ Cf. p. 89.

⁹⁰ O texto citado está escrito em Português do Brasil.

⁹¹ Cf. capítulo I.

também *energeia*, capacidade criativa, diferença e disseminação, porosidade, fractura e transgressão» (1987: 20).

Torna-se, portanto, evidente que a *maturidade linguística* é uma condição *sine qua non* da criatividade na escrita. Esperar que os alunos se mostrem criativos na prática da escrita sem terem sido previamente levados a tomar consciência das regras implicadas num saber-fazer de base é utopia, porque equivale a saltar uma etapa. E, como frisa A. Santos (2001: 30 – 31), essa consciência gramatical elementar envolve, antes de mais, o bom domínio da ortografia, das regras de acentuação e de pontuação, bem como a compreensão das relações sintácticas e semânticas que se estabelecem no interior dos enunciados. Só então os alunos estarão preparados para articular enunciados e as sequências do seu discurso, pela integração da “gramática de frase” no seu quadro natural que é o texto. E, dada a complexidade do processo de escrita, sobre a qual nos debruçaremos adiante, há que conduzir os alunos a uma consciencialização gradual dos vários aspectos implicados no acto de escrita para que, mediante uma progressiva automatização de tarefas mais superficiais, possam depois concentrar-se em operações de natureza mais profunda. Só no término deste longo processo de aprendizagem e de amadurecimento linguístico e cognitivo poderemos, enfim, obter textos criativos se os alunos, para além de escreverem com correcção gramatical e adequação – que há-de ser o objectivo fundamental de uma pedagogia da escrita – forem capazes de, nos seus textos, explorar as virtualidades da língua, produzindo novos valores expressivos, associações inesperadas mas significativas, efeitos estilísticos variados, porventura recorrendo à transgressão intencional das regras do sistema, que então dominarão bem. Defendemos, pois, contrariando A. M^a. Santos e M^a. J. Balancho na obra que analisámos⁹², que a criatividade será sempre um fim e nunca um meio quando se trata da produção, pelos alunos, de textos escritos.

Perspectivar a criatividade no âmbito da didáctica da escrita implica, portanto, ter em conta três pontos fundamentais, intimamente relacionados entre si e enumerados por Y. Reuter:

⁹² Cf. p. 56

«- [...] la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité n'est qu'une des dimensions d'une didactique de l'écriture;
- [...] elle a à être construite précisément, étayée théoriquement et empiriquement, justifiée dans ses objectifs, ses moyens et ses critères;
- [...] elle doit s'articuler avec les autres dimensions de l'enseignement-apprentissage de l'écriture: travail de planification et de textualisation rigoureux, savoirs sur les textes, développement du contrôle métacognitif, techniques de réécriture, maîtrise des enjeux pragmatiques, etc. [...] (1996: 42).»

Portanto, nada mais oposto à apologia do “lúdico pelo lúdico” e à “pedagogia do espontâneo” que encontramos, de forma mais ou menos assumida, nos programas em vigor e nas obras que analisámos. Se o domínio da língua é o verdadeiro fundamento da criatividade na escrita dos alunos de língua materna, essa criatividade há-de vir em consequência da intervenção consciente e intencional do professor, e nunca em substituição dela, como fruto do espontaneísmo discente. Por outro lado, a aprendizagem da língua – que envolve a aquisição de saberes e o treino de capacidades – só se pode construir *com e pelo* esforço.

Nas secções seguintes, procuraremos demonstrar que só faz sentido falarmos de criatividade na escrita dos alunos de língua materna se a enquadrarmos numa *efectiva* pedagogia da escrita que entenda definitivamente a escrita como processo e não como mero produto final (o mesmo é dizer como reescrita) e que a tome também como prática social, se reconhecermos definitivamente que a avaliação formativa é a mais adequada a esta concepção de escrita e, por fim, se assumirmos, de uma vez por todas, aquilo que é desde há muito sabido: que não há aprendizagem sem esforço, a primeira e a mais duradoura fonte de motivação para os alunos.

3.2. A escrita como processo: uma concepção recente

Até à década de 70, o ensino da escrita pauta-se por uma abordagem globalizante do texto, encarado como produto acabado, cabendo ao professor explicitar as regras gramaticais, principalmente ortográficas, e promover a ampliação do léxico dos alunos. O acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto não constitui, pois, objecto de análise, ficando-se esta pelos aspectos visíveis da produção escrita (o que é especialmente evidente nas tarefas de reescrita, que se resumem então a “passar a limpo” os textos). Deste modo, e paradoxalmente, a escrita é

considerada como objecto de aprendizagem, mas não é instituída como objecto de ensino, conforme salienta Y. Reuter:

«[...] L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, *par eux-mêmes*, comment les intégrer» (1996: 15).

Os textos estudados são os dos autores literários consagrados e constituem modelos a imitar. Mas – novo paradoxo – esses autores são tidos como inimitáveis, porque a sua escrita é vista como um «dom» inexplicável – e como algo que não se pode ensinar.

Este modelo “clássico” do ensino da escrita reflecte claramente influências comportamentalistas ao valorizar a imitação, a memorização e a repetição e ao promover o ensino prescritivo da gramática como fonte de correcção textual. Além disso, frisa A. M. Preto-Bay, «segundo a perspectiva do comportamentalismo no ensino da escrita, considerava-se, por um lado, que o autor já sabia o que tinha a dizer antes de começar a escrever e, por outro, que o processo mental seguido durante a composição da escrita era um processo misterioso e linear» (2005: 9), traduzindo-se em três fases sucessivas: pré-escrita, escrita e reescrita.

Vimos no primeiro capítulo deste trabalho como foram ganhando força desde o século XVIII, mas em particular depois da Segunda Guerra Mundial, várias propostas de renovação pedagógica que visavam combater os aspectos negativos do ensino tradicional⁹³. O campo particular da didáctica da escrita não foi excepção e registaram-se, sobretudo a partir de 1970, algumas propostas pedagógico-didácticas alternativas ao modelo clássico de ensino da escrita, que se enquadram nos chamados “métodos activos” que já abordámos. Contam-se entre elas a célebre pedagogia Freinet e o seu texto livre e os jogos poéticos e/ou de escrita, grandemente difundidos.

Freinet (1970: 51 e ss) designa por texto livre aquele que o aluno escreve quando tem vontade de escrever, segundo um plano apenas por ele estabelecido e de acordo com um tema por ele escolhido. Mais do que como um meio de aprendizagem da língua, o texto livre é visto como uma prática de comunicação. Depois de lidos pelos alunos em voz alta, os melhores textos são escolhidos pela comunidade (de que o professor faz parte) para serem

⁹³ Cf. pp. 41 e ss.

impressos. Ao professor cabe fazer os alunos sentirem necessidade de escrever (e nunca forçá-los a tal) e ajudá-los a libertar as emoções e mesmo os conhecimentos ainda latentes.

Como sublinha Y. Reuter (1996: 24), apesar dos pontos fracos que foram sendo apontados à pedagogia de Freinet (sobretudo ao nível da sua fundamentação teórica), é de realçar a visão construtivista do autor sobre a aprendizagem da criança, o trabalho de aperfeiçoamento dos textos a ser impressos e a importância dada à prática da escrita.

Sobre os jogos poéticos (como os acrósticos, os caligramas e outros) – e, concretamente, sobre as desvantagens de um recurso excessivo e não devidamente programado a este tipo de actividades – já nos pronunciámos no segundo capítulo deste trabalho⁹⁴. Não queremos deixar de salientar, no entanto, o carácter inovador destes jogos na época em que surgiram, por valorizarem a subjectividade das crianças e as suas produções e por permitirem, como assinala Y. Reuter (1996: 33), construir já uma interacção da leitura e da escrita.

Teríamos, porém, de esperar até ao início da década de 80 para assistirmos à intensificação dos estudos na área do ensino da escrita e à construção de uma verdadeira didáctica da escrita. A pesquisa de certos aspectos da psicologia cognitiva, como o funcionamento da memória e da representação mental, possibilitou que, na análise da escrita, o enfoque deixasse de ser o texto como produto final para ser o próprio processo de construção textual. Ao escrever, o sujeito selecciona, compara, associa, relaciona, articula, avalia, revê – ou seja, realiza várias operações mentais básicas.

Constitui um marco de referência nesta área de investigação o modelo de Hayes e Flower (1981), que descreve as operações intelectuais realizadas pelo sujeito que escreve. Com base em diferentes experiências, os autores demonstraram a existência de diversos processos e sub-processos mentais básicos, que se organizam hierarquicamente e seguem determinadas regras de funcionamento. Não são “fases”, pois não se sucedem linearmente, nem etapas rígidas, dado que ocorrem em diferentes momentos, e mais de uma

⁹⁴ Cf. pp. 71 e ss.

vez, ao longo do trabalho de redacção, de acordo com as necessidades do escrevente. Têm, pois, um carácter interactivo e recursivo.

Este modelo distingue três grandes processos: a contextualização da tarefa, a memória a longo prazo do escrevente e o processo de escrita propriamente dito.

Contextualizar o texto escrito é, antes de mais, inseri-lo numa situação material de produção que engloba aspectos como o tema, o objectivo e o destinatário. Mas é também ter em conta que, do ponto de vista intra-textual, a parte do texto que já está escrita condiciona aquela que vai ser produzida a seguir.

A memória a longo prazo contém os dados que o escrevente foi guardando relativamente aos seus saberes e experiências. Palavras ou ideias convertem-se numa contra-senha que permite aceder ao arquivo dos conhecimentos do sujeito e que mobiliza uma cadeia de informações organizadas segundo o modo como foram sendo armazenadas. O escrevente resgata determinada informação na memória a longo prazo e reelabora-a de acordo com a situação de comunicação em que se encontra, o tipo de texto requerido e o seu destinatário.

Relativamente ao processo de escrita, este inclui, por sua vez, três sub-processos: a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação é a representação mental das informações que constarão no texto. Como é abstracta, não tem de constituir um esquema muito completo e elaborado – pode ser apenas uma palavra-chave ou uma imagem –, embora uma boa planificação seja recomendável no caso dos escritores principiantes. A planificação implica também três sub-processos distintos: a geração de ideias, a organização das ideias e a definição de objectivos. A geração de ideias produz-se quando o sujeito busca na sua memória a longo prazo as informações relativas ao tema e à tarefa de escrita que tem de realizar. Essas ideias são depois completadas e hierarquizadas numa estrutura global. Estabelece-se, portanto, o plano discursivo a seguir, de acordo com as características do destinatário: separaram-se as ideias principais das secundárias e define-se a ordem pela qual deverão surgir no texto. Por fim, há que definir os objectivos do texto, em função das necessidades informativas do auditório.

A textualização é o processo de transformação das representações abstractas numa sequência linear de linguagem escrita. É o momento de traduzir o que foi planeado e organizado através de enunciados escritos gráfica e sintacticamente correctos, semanticamente coerentes e pragmaticamente adequados.

Finalmente, a revisão é a releitura que o escrevente faz do seu texto para avaliar tudo o que planificou e escreveu e verificar se o texto corresponde às necessidades do destinatário e às metas inicialmente fixadas. Note-se que a revisão não deve ser identificada com a etapa final do processo de escrita, pois ela pode ocorrer em qualquer momento, inclusivamente antes de a textualização ter início. A revisão poderá, eventualmente, redundar na simples correcção gramatical ou em alterações ao nível da organização, articulação ou clareza das ideias, que implicarão a reescrita (total ou parcial) do texto.

O acto de escrever revela-se, pois, extremamente complexo pelo facto de o escrevente ter de resolver simultaneamente operações de tipo local e de tipo global e de se encontrar, por isso, em «sobrecarga mental», nas palavras de M. Fayol:

«L'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de surcharge mentale (*cognitive overload*). Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales» (citado por Charolles, M. 1986 : 12).

Estudos comparativos entre os processos mentais de escritores experientes e os dos escritores principiantes permitiram concluir, diz A. M. Preto-Bay (2005: 9-11), que aqueles usam processos cognitivos mais complexos e eficazes na composição escrita do que estes. Apresentamos, com base no trabalho desta autora e através de um quadro comparativo por nós elaborado, os principais processos e estratégias que seguem os escritores principiantes e os que utilizam os escritores experientes durante o acto de escrita:

ESCRITORES PRINCIPIANTES	ESCRITORES EXPERIENTES
1. Começam a escrever sem se fazerem perguntas pertinentes relativamente ao processo de produção de qualquer texto.	1. Não começam a escrever sem se inteirarem completamente do objectivo da produção do texto.
2. Pensam somente em termos do que sabem sobre o tema e escrevem de forma linear até não terem mais nada para dizer.	2. Escrevem de forma recursiva e tentam obter o maior número de dados possível: fazem perguntas, escrevem esboços e apontamentos antes de começarem a escrever o texto em si.
3. Não adequam o texto às necessidades de comunicação ao nível da comunidade para quem estão potencialmente a escrever.	3. Têm em consideração as características, necessidades e expectativas dos leitores e da comunidade em geral para quem estão a escrever.
4. Partem do princípio de que o primeiro rascunho é o único rascunho.	4. Sabem que o primeiro rascunho é um trabalho em progresso e não se apegam demasiado a ele.
5. Escrevem sem usarem o apoio dos recursos que têm ao seu dispor ou usam-nos só parcialmente.	5. Usam todos os recursos ao seu dispor na produção do texto.
6. Geralmente não pedem nem aceitam sugestões feitas em relação ao seu texto, pois têm dificuldade em desligar-se do primeiro rascunho.	6. Pedem a colegas e amigos bem informados que leiam os seus textos para obterem auxílio e receberem sugestões.
7. Quando revêem o texto, geralmente fazem alterações superficiais ao nível da sintaxe ou da pontuação e raramente ao nível do conteúdo ou da macro-estrutura do texto.	7. Fazem revisões globais tanto ao nível da sintaxe e da estrutura em si como ao nível da sequência lógica das ideias e da abordagem do conteúdo.
8. Quando o processo da escrita se torna mais complicado, desistem ou ficam desmoralizados com facilidade.	8. Têm estratégias pessoais para controlar a vontade de desistir quando a tarefa de organizar, esboçar e escrever ideias se torna difícil.
9. Têm dificuldade em ver a ligação entre a qualidade de um texto e a autodisciplina necessária para seguir um processo eficaz na produção escrita.	9. Antecipam as barreiras normais que surgem na produção dos textos e têm uma atitude de autodisciplina e de resolução de problemas que lhes permite ultrapassar tais barreiras.
10. Como não sentem ter poder sobre o acto de escrita, geralmente não gostam de escrever.	10. Como sentem que têm controlo sobre o acto de escrita, têm gosto pelo processo e, geralmente, gostam de escrever.

Assim, uma didáctica da escrita, para ser eficaz, deverá, como veremos adiante, ter em conta o funcionamento dos vários mecanismos cognitivos implicados no acto de escrever, de forma a guiar convenientemente os escritores principiantes ao longo das diferentes etapas.

3.2.1. A escrita enquanto acto criativo do ponto de vista cognitivo

No primeiro capítulo deste trabalho, vimos como L. Carey e L. Flower (1989: 283 e ss.) identificam o acto criativo com o acto de resolver um «ill-defined problem»⁹⁵. Trata-se de tarefas em que o sujeito tem um papel activo na formulação do problema e na definição de objectivos e de estratégias para o resolver.

Na óptica das autoras, o acto de escrever é também um «ill-defined problem», dado que cada escrevente tem de construir a sua própria representação mental do problema, mesmo que lhe sejam fornecidas orientações precisas para a tarefa de escrita:

«Although a topic may be assigned (as in many college writing tasks), or the format may be prespecified [...], the conceptual structure the writer creates round a topic, and the function to which those format features are put, reflect the private goals of the writer» (1989: 285).

Logicamente, há tarefas de escrita que são menos «ill-defined» do que outras – fazer um relatório não propicia tanto a criatividade como redigir um artigo para uma revista, por exemplo –, por isso as autoras, neste artigo, ocupam-se apenas das tarefas de escrita mais complexas.

Do ponto de vista cognitivo, os processos mentais activados durante a realização de uma tarefa desse tipo criam condições para a produção de uma resposta criativa, fruto de um percurso cognitivo individual. L. Carey e L. Flower sublinham que os processos cognitivos envolvidos no acto criativo não são mecanismos “extraordinários”, como durante muito tempo se acreditou ao associar-se a criatividade à genialidade:

«We take a problem-solving perspective [...] which postulates that creativity does not depend on “special” abilities or on unconscious processes and insights, but rather on ordinary cognitive processes that are applied in powerful ways» (1989: 284).

Deste modo, assinalam, não podemos limitar a criatividade às produções literárias de uma elite de escritores, antes devemos interrogar-nos sobre o modo como, cognitivamente, o escritor comum elabora uma resposta criativa para um dado problema de escrita.

E não podemos igualmente estranhar que os mecanismos cognitivos envolvidos num acto de escrita *criativo* – propostos pelas mesmas autoras – acabem por corresponder, *grosso modo*, aos que estão implicados no acto de escrita *em geral* e que Hayes e Flower descrevem no modelo que analisámos.

⁹⁵ Cf. p. 10.

L. Carey e L. Flower agrupam em três os processos que operam na resolução de tarefas de escrita «ill-defined»: a construção de uma representação dinâmica e flexível da tarefa (que inclui o estabelecimento de objectivos de acordo com as necessidades informativas do destinatário, passíveis de serem reformulados ao longo da tarefa de redacção, dada a natureza recursiva do processo), a integração de conhecimentos relativos ao conteúdo do texto e de conteúdos linguísticos (ligados ao tipo de texto, ao nível de língua a utilizar e a outros constrangimentos impostos pelo público e pela finalidade do texto), e a aplicação e o controlo de estratégias de resolução de problemas (que passam pelo esforço de repensar o texto, de o rever, para o melhorar, não só ao nível local, mas também ao nível global).

3.3. A escrita como reescrita

Perspectivar a escrita como processo equivale a tomá-la como reescrita, entendida na acepção simultaneamente cognitiva e linguística de Dominique Bucheton: «réécrire un texte ce n'est ni l'améliorer ni le corriger; réécrire c'est remettre le texte en travail pour qu'il bouge *par une exploration simultanée du dire et du penser*» (2002: 58)⁹⁶. E isto porque o sujeito escreve aquilo que vai pensando, mas, ao reescrever o seu texto, vai elaborando esquemas de pensamento cada vez mais complexos e completos – o trabalho com e sobre a língua faz surgir aquilo que o escrevente ainda não tinha pensado. Assim, reescrever não significa necessariamente voltar a escrever as mesmas ideias, os mesmos conteúdos. Atentemos nas palavras de J. Ricardou⁹⁷:

«L'écriture est l'acte de celle ou de celui qui, raturant son écrit, parvient à lentement penser ce qu'il ne pensait pas encore... Bref, l'écrivain n'écrit que parce qu'il récrit: ce qu'il connaît, c'est moins la grâce de l'écriture que l'efficace de la réécriture. [...] L'écrivain, avant tout, est celle, ou celui, qui accepte l'apport spécifique de l'écrit dans la formation de sa pensée.»

(Re)escrita e pensamento estruturam-se e enriquecem-se mútua e simultaneamente. Ensinar a (re)escrever é, pois, desenvolver o raciocínio lógico. Esta inter-relação é também analisada por A. Decron, que a descreve de forma mais detalhada:

«Du premier jet jusqu'à la production finale, socialisée et donc normée, les réécritures successives sont alors les étapes d'un cheminement dans la pensée et le langage. Au cours des étapes intermédiaires langage et pensée se modifient, s'épaississent, explorent l'inconnu

⁹⁶ O *itálico* é nosso.

⁹⁷ Citado por P. LEON e J. ROUDIER em LEON, P.; ROUDIER, J. (1988: 47-48).

pour le connecter au déjà connu. Les élèves s'appuient sur ces relais qui représentent leur point de vue d'un moment, pour penser plus loin, oser ouvrir de nouveaux possibles cognitifs et langagiers. Dans certains cas, l'écriture précédente est gardée sous les yeux, dans d'autres cas, elle n'est pas présente physiquement et ne reste d'elle que la trace qu'elle a inscrite dans la pensée, dans le raisonnement, dans les schèmes langagiers de son auteur (lexique, syntaxe, construction textuelle particulière...)» (2002: 50).

Deste modo, a reescrita, antes de ser um *meio* – e um meio fundamental – de aprendizagem da escrita (como veremos no ponto seguinte), é um *objectivo*, porque se escrever é reescrever, aprender a escrever é necessariamente aprender a reescrever. Neste sentido, a (re)escrita implica a reinvenção constante do texto que se está a produzir, abrindo assim o caminho à criatividade linguística, na acepção que propomos neste trabalho. «Rewriting is the difference between the dilettante and the artist, the amateur and the professional, the unpublished and the published», diz Donald M. Murray, um ensaísta vencedor do prémio Pulitzer citado por Hayes (1989: 142).

3.4. A escrita como prática social

A ênfase dada aos processos mentais e às estratégias pessoais de escrita – de importância incontestável – pode, no entanto, ter um lado negativo, assinalado por A. M. Preto-Bay (2005: 13): tornar-se extremamente “autor-cêntrica”, por descurar os aspectos sociais e culturais que condicionam a produção de texto.

Sabemos que a escrita é uma prática social, que convoca saberes, representações, valores, e que permite a um ou mais sujeitos, com determinadas funções sociais, produzir sentido através de um texto linguisticamente correcto e adequado, e agir sobre os leitores, também dotados de um papel social específico, num dado tempo e num dado espaço. É o que nos diz claramente J. Fonseca:

- «Os discursos são acontecimentos sociais – e isto a vários títulos [...]:
 - os discursos pressupõem e criam e transformam relações interpessoais, neles se realizando actos de alcance social;
 - os discursos envolvem sujeitos socialmente organizados, e por isso:
 - são marcados pelas intenções, crenças e valores que os animam, pelos estatutos e papéis que assumem ou encarnam no processo comunicativo;
 - são percorridos por estratégias que visam assegurar-lhes uma adequada eficácia;
 - os discursos estão ligados a quadros enunciativos específicos, cujos elementos fundamentais (EU-TU/AQUI/AGORA) eles próprios instituem, de modo

implícito ou explícito; através desses elementos, estão naturalmente ligados também a situações sócio-culturais determinadas [...]

– os discursos testemunham o processo fortemente interactivo da sua produção [...]» (1988/89: 65).»

Daí que conciliar a dimensão subjectiva da escrita com a sua dimensão social seja condição de eficácia discursiva. Transcrevemos, a este propósito, a definição do acto de escrever que J. Albert avança, com base nesta dupla dimensão:

«[...] l'acte d'écriture [...] est une interaction permanente entre la subjectivité du scripteur et l'objectivité véhiculée par la communauté des lecteurs potentiels dont il a conscience. Dans ces conditions, écrire, c'est s'intégrer au rationnel collectif en impliquant sa personne, c'est raisonner pour communiquer avec des chances d'être compris» (1996: 79)

Logicamente, também este aspecto terá de ser contemplado em termos pedagógico-didácticos.

3.5. Implicações pedagógicas : algumas linhas orientadoras para um ensino da escrita que abra caminho à criatividade linguística

Considerar o processo de escrita como uma tarefa de resolução de problemas implica, já o constatámos, deixar de o ver como uma habilidade inata ou espontânea, como um dom emergente, e passar a encará-lo como um percurso cognitivo e linguístico particular e pessoal, como um acto complexo e recursivo que envolve várias componentes.

Conforme salienta J. Carvalho (1999: 132), este trabalho mental inicial permitirá elaborar a “estrutura executiva” onde as “estruturas retóricas” – resultantes de escolhas linguísticas –, poderão depois encaixar e funcionar. Essas escolhas linguísticas resultam, também o vimos, de um trabalho recursivo que envolve simultaneamente a língua e o pensamento, havendo, assim, uma identificação entre escrita e reescrita. Este trabalho – intenso e complexo – vai, por sua vez, permitir que, a longo prazo, o sujeito aprofunde o conhecimento das regras e potencialidades da língua e seja capaz de as manipular de forma a recriar a língua, produzindo, então, textos linguisticamente criativos.

Por fim, sendo a escrita uma prática social, o desenvolvimento da capacidade de escrever deve ser fomentado tendo em linha de conta os

aspectos sociais que condicionam toda e qualquer produção textual, ligados à relação entre escritor, leitor e texto.

Vamos procurar, em seguida, dar algumas sugestões que possam contribuir para a construção de uma pedagogia da escrita que contemple estes vários aspectos. Não se trata de estratégias em que todos os objectivos e todas as etapas a seguir sejam definidos, pois uma proposta desse tipo seria necessariamente extensa e excederia o âmbito deste trabalho. Limitar-nos-emos a fornecer algumas pistas que possam orientar a prática pedagógica.

Tomar a escrita como processo implica, antes de mais, que esse processo seja ensinado de forma explícita, para que os escritores principiantes acabem por sentir a necessidade de se colocarem as mesmas perguntas que os escritores experientes se colocam à medida que vão escrevendo⁹⁸. O papel do professor revestir-se-á, então, de extrema importância, nas palavras de A. M. Preto-Bay:

«No contacto social com os alunos, o professor desempenha a função de um mentor que torna visíveis os seus próprios processos mentais durante o acto da escrita. Torna-se um modelo real que os alunos podem usar como padrão. Em discussões na sala de aula, o professor revela aos seus alunos o tipo de perguntas que se faria a si próprio na produção do texto que os alunos estão a tentar escrever. [...] O professor, ao raciocinar em voz alta com os alunos, demonstra como os autores mais experientes usam um processo que reflecte uma abordagem global da situação retórica, em que o todo que leva à produção do texto é tido em consideração» (2005: 13).

A redacção colectiva é uma estratégia que propicia especialmente uma intervenção verdadeiramente estruturante do professor na elaboração dos textos.

A par do raciocínio em voz alta, é igualmente importante a divisão do trabalho global de escrita em partes ou subtarefas, correspondentes aos processos de planificação, textualização e revisão.

Para facilitar a planificação, o professor poderá elaborar uma lista de questões que habitualmente surgem quando um escritor experiente se propõe escrever um texto, lista essa que dará aos alunos indicações claras sobre o caminho a seguir. Apresentamos, a título de exemplo, uma possível lista de questões referentes à planificação:

◇ Qual vai ser o tema do meu texto?

⁹⁸ Cf. quadro comparativo da página 104.

- ◊ Qual é o destinatário?
- ◊ Que finalidade tem o meu texto?
- ◊ Que ideias gostava de transmitir?
- ◊ Como as devo agrupar? Que relações posso estabelecer entre elas?
- ◊ Quais são as ideias principais e quais as secundárias? Por que ordem as devo apresentar?

A construção de mapas cognitivos poderá tornar mais simples as subtarefas de ordenação e de articulação das ideias.

Já o processo de textualização requer, a nosso ver, um outro tipo de orientação por parte do professor. Neste processo, os escreventes têm de dar uma forma linear a informações que só raramente terão uma organização mental já sequencial. Devem, pois, integrar esses dados numa estrutura textual, com base no esquema previamente traçado – mas que, obviamente, a todo o momento poderá ser revisto –, e devem também seleccionar e empregar correctamente os meios linguísticos – lexicais, sintácticos e pragmáticos – que lhes permitam definir a situação de enunciação, estabelecer relações (temporais, de oposição, de causa...) entre as ideias, articular frases e encadear as sequências discursivas.

Num trabalho de escrita colectiva, o professor poderá ir colocando questões sobre as escolhas linguísticas efectuadas pelos alunos, para os fazer chegar à(s) melhor(es) opção(ões). Poderá ainda, com os contributos da turma, elencar várias maneiras de escrever o mesmo conteúdo, potenciando assim o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos, que depois estarão mais aptos a considerar diferentes alternativas discursivas ao redigirem individualmente os seus textos.

Numa redacção individual, dado que as dificuldades e os obstáculos variam consoante o grau de domínio que cada aluno tem da gramática da língua (em sentido lato), o ideal seria que o professor fosse pedindo vários rascunhos do texto, onde anotaria sugestões ou questões que levassem os alunos a distanciar-se da sua produção escrita e a reflectir sobre ela, detectando e corrigindo ambiguidades, repetições ou incongruências. É preciso ter em conta que, regra geral, os alunos lêem o que queriam ter escrito e não o que efectivamente escreveram. Ao confrontarem os rascunhos sucessivos, devidamente datados ou numerados, com a versão final do seu texto, os jovens

escreventes compreenderão que a escrita é trabalho – um trabalho faseado – e que os rascunhos não são marcas de “incompetência”, mas etapas desse trabalho. E poderão ainda analisar as transformações que o seu pensamento foi sofrendo ao longo do processo de escrita, já que o rascunho é também o espaço da geração e da gestão das ideias. O contacto com rascunhos e/ou testemunhos de escritores famosos sobre o esforço e a persistência implicados no trabalho de escrita poderá ser, neste sentido, muito positivo.

Quanto à revisão, sabemos que ela se faz ao longo de todo o processo de escrita. Os jovens escreventes devem ser encorajados a repensar os dados de etapas anteriores à luz da etapa actual em que se encontrem, para poderem entender o carácter recursivo do processo e tomar o texto como um todo. A revisão é, pois, a avaliação dos resultados que se vão produzindo à medida que leituras sucessivas do texto vão sendo feitas, com o objectivo de o adequar o mais possível aos objectivos propostos.

3.5.1. A reescrita como motor de aprendizagem ao serviço da criatividade

A reescrita, já o vimos, é, antes de mais, a essência da própria escrita e, nesta perspectiva, aprender a reescrever é um objectivo de ensino/aprendizagem. Mas a reescrita tem também um papel fundamental enquanto estratégia de ensino, contribuindo de forma especial para a construção do conhecimento linguístico dos alunos e fomentando a sua criatividade. Atentemos nas palavras de Júlia L. Ferreira:

«Os exercícios de reescrita poderão ser um caminho [...] para a aquisição progressiva e sistemática d[as] competências [comunicativa e textual]. Se por um lado poderão aparecer como uma imposição do professor a abafar a criatividade do discente [...], poderão também em contrapartida tornar-se numa pedagogia centrada no aluno e não lhe limitar a imaginação [...]. Por outro lado, as variações discursivas permitem-lhe reflectir sobre as suas produções de acordo com os estatutos e papéis. [...] O assumir de papéis, onde cada um sabe claramente o papel que desempenha, permite ainda reflectir sobre o uso da língua, ao mesmo tempo que o lúdico poderá despertar a fruição da palavra, nestes tempos em que a maioria dos alunos não gosta da disciplina de Português.» (1986: 17)

A prática da reescrita permite, pois, que o aluno mobilize e aplique em momentos de escrita pessoal os conhecimentos gramaticais que vai adquirindo ao estudar factos linguísticos isolados. Por outro lado, ao reescrever um texto na perspectiva de outra personagem, por exemplo, ou dirigindo-o a um destinatário diferente, o aluno tem de se deter sobre os vários níveis

linguísticos e discursivos e sobre os diferentes processos enunciativos, mudando muitas vezes a orientação discursiva do texto. A reescrita acaba, assim, por integrar as actividades de leitura e de escrita. Além disso, refere Y. Reuter, a reescrita contribui para aligeirar o acto de escrever:

«Le temps accordé à la réécriture est fondamental d'un autre point de vue. Il peut contribuer à *réduire la "surcharge cognitive"* dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps» (2000: 171).

E, como a prática da reescrita reflecte o próprio percurso cognitivo realizado durante o acto de escrever, tornando-o explícito, visível, ela possibilita aos alunos terem consciência (e, progressivamente, o controlo) das estratégias mentais que activam ao longo da tarefa. A reescrita é, portanto, *motor de aprendizagem*, nas palavras de D. Bessonnat (2000: 109).

Por fim, importa também sublinhar que, nos exercícios de reescrita (aparentemente muito restritivos, porque implicam a assimilação e a aplicação de normas e de novas formas de expressão), o aluno pode respeitar a instrução dada pelo professor e, ao mesmo tempo, *reelaborá-la* com uma certa liberdade, a partir da reflexão sobre o funcionamento da língua que as transformações e variações discursivas exigidas lhe suscitem.

A título de exemplo, analisemos o relato da seguinte experiência pedagógica:

«Dans une classe de CM2⁹⁹, il avait été proposé la lecture du début du conte des frères Grimm: *Les trois plumes*. Ce travail s'était poursuivi selon la consigne suivante: "J'écris la suite de ce conte. Si je la connais déjà, j'en invente une autre." La production écrite de la suite d'un conte impose certaines restrictions de la liberté d'imaginer: les enfants doivent reprendre le récit là où il s'arrête, respecter la structure du conte, et garder les mêmes personnages tout au long de leur narration. [...]

Certains élèves ont attentivement veillé à suivre la consigne, ce qui ne les a pas empêchés de *créer leur propre espace de liberté* dans leur texte. Ainsi Simon, que ses résultats définissent comme un "bon élève". Il a d'abord écrit la consigne sur sa feuille, puis s'est appliqué à produire un texte qui se lie bien au début du conte. On avait arrêté la lecture au moment où Simplet, un des trois frères de l'histoire, remonte sur terre après avoir rencontré des grenouilles douées de parole. Simon a commencé son récit en s'occupant des deux autres frères du conte dont l'aventure n'avait pas encore été rapportée: La plume d'un des trois frères a atterri devant la boutique de tapis... *Il est clair que Simon s'est accordé un espace d'invention à l'intérieur du contrat didactique défini par la consigne.* [...]» (RIGAUD, O.; CRAYSSAC, N., 2002: 56)¹⁰⁰.

Constatamos, portanto, que uma instrução precisa não é incompatível com a liberdade criativa, antes se assume como *condição* dela, pois ajuda os alunos a estruturar o seu pensamento e a evitar a "deriva imaginativa" – ou

⁹⁹ CM2 é a sigla de "Cours Moyen 2", que corresponde ao último nível da Escola Primária em França.

¹⁰⁰ Os itálicos são nossos.

seja, ajuda-os a escolher, que é o mesmo que dizer a exercer a sua liberdade. A instrução de escrita, ao abrir caminho à interpretação pessoal do aluno e à invenção de novos modos de dizer, convida-o a uma produção textual pessoalíssima. Dada a importância das instruções na construção de uma pedagogia da escrita eficaz, vamos deter-nos um pouco sobre este ponto.

3.5.2. A importância das instruções nas tarefas de escrita

São instruções eficazes as que aliviam a sobrecarga mental inerente ao processo de escrita. Assim sendo, afirma J. Grisaleña (1994: 37), as instruções devem, antes de mais, ser claras e objectivas, dando informação sobre o *tema*, o *destinatário* (real ou fictício) do escrito, a *intenção comunicativa* e o *tipo de texto* pretendido. Note-se, porém, que, muitas vezes, as instruções apresentadas pelos professores apenas fornecem dados sobre o tema da produção escrita, omitindo as informações sobre os factores da comunicação que estão em jogo. Já analisámos no segundo capítulo deste trabalho algumas instruções menos adequadas propostas por Teresa Guedes e M. A. Pereira¹⁰¹. As consequências da má formulação das instruções, bem evidentes, eram já postas em destaque por M. Reis há mais de quinze anos:

«Não raro os alunos empreendem a actividade de redacção escrevendo frases sucessivas sem terem pensado antecipadamente no objectivo e nas intenções do texto a produzir; do mesmo modo esquecem um factor decisivo para a concepção textual – o destinatário, o público, os possíveis leitores; atêm-se à informação da mensagem, transmitindo-a com desajustes semântico-pragmáticos decorrentes da desinserção contextual. Há que consciencializar o aluno da importância do discurso em situação, do jogo exercido pelos factores da comunicação nas opções de escrita [...]» (1987: 28).

Para ajudar os alunos a prever as necessidades de informação do destinatário/leitor, o professor tem de começar por assumir definitivamente que o contexto de sala de aula é artificial por natureza, dado que os alunos sabem que é o docente o receptor real dos seus textos e que vão ser avaliados com base neles. E deve depois procurar minimizar esta condicionante, elaborando estratégias que permitam criar uma imagem mais real do destinatário (caracterizá-lo e situá-lo num tempo e num espaço particulares, por exemplo), analisar com os alunos as informações que deverão fornecer a esse destinatário e propor objectivos muito concretos para os vários textos, para que os jovens compreendam a finalidade e a utilidade da escrita. É, pois, evidente

¹⁰¹ Cf. pp. 78 e ss. e 88 e ss..

que a escrita, ao mesmo tempo que implica o sujeito e constrói a sua subjectividade, exige também descentramento e distanciamento, decorrentes do esforço de adequação às características e às necessidades do leitor potencial. Compete ao professor ir consciencializando gradualmente os alunos de todo este processo.

Por outro lado, especificar o tipo de texto requerido numa dada tarefa de escrita contribuirá também para aligeirar a sobrecarga cognitiva dos alunos, pois facilitará desde logo a sua planificação textual.

Note-se que, dada a já consumada abertura da escola à pluralidade dos discursos, é imperioso que o aluno de língua materna seja levado a explorar as potencialidades de todo o tipo de textos e a reflectir sobre a superestrutura de cada um deles. Até porque, afirma J.-M. Adam (1992: 6), a categorização dos textos faz parte das actividades cognitivas espontâneas dos falantes. Ou seja, o receptor de uma mensagem, ao interpretá-la, emite uma série de hipóteses sobre o tipo de texto em questão, inferindo-o. Há, pois, que ter também em linha de conta, na pedagogia da escrita, a análise dos modos de funcionamento dos vários tipos de texto, análise que, de resto, está já prevista nos novos programas do Ensino Secundário. E que enriquecerá o conhecimento activo da língua por parte dos alunos, ingrediente indispensável para que possam ter poder de escolha e ser verdadeiramente criativos.

Finalmente, a instrução deve sempre indicar a extensão do texto pretendido e não deve ser demasiado vaga nem demasiado detalhada, de modo a orientar o mais possível a produção escrita dos alunos mas a deixar-lhes ao mesmo tempo uma margem de autonomia que lhes permita reinventar a instrução, como exemplificámos em 3.5.1. É neste sentido que, conforme assinala C. Garcia-Debanc (1996: 71), «la production écrite oscille [...] entre un souci de conformité et un espoir de divergence par rapport à la consigne posée». Parece-nos vantajoso que os alunos disponham de um tempo em aula para ler cuidadosamente a instrução e pedir ao professor eventuais esclarecimentos sobre a tarefa a realizar.

3.6. Avaliar o processo de escrita: a avaliação formativa

Conceber a escrita como um processo recursivo, como reescrita, implica, logicamente, optar por formas de avaliação que tenham em consideração o desenvolvimento desse processo e não apenas o produto final. Convém, por isso, que o professor não se limite a avaliar os textos dados como concluídos e que, por exemplo, peça aos alunos o esquema ou as notas da planificação, ou um primeiro rascunho (e talvez outros depois) que comentará e ajudará a melhorar. Ocasionalmente, esse rascunho poderá mesmo ser discutido com a turma. Importa também que o docente procure guiar os alunos num processo de revisão global do texto, para que os jovens escreventes não reduzam a tarefa a uma simples “operação de cosmética” ao nível local (normalmente aos níveis da ortografia e da pontuação e pouco mais). Assim, poderá fazer-lhes ver que saber escrever passa também por saber fazer uma leitura distanciada e crítica dos próprios textos.

Não faz, pois, sentido fazer-se a avaliação apenas no fim do processo de ensino/aprendizagem, como se fosse exterior a ele e quando já não há mais tempo para suprir carências e reverter situações. É necessário fazer da própria avaliação um momento de aprendizagem.

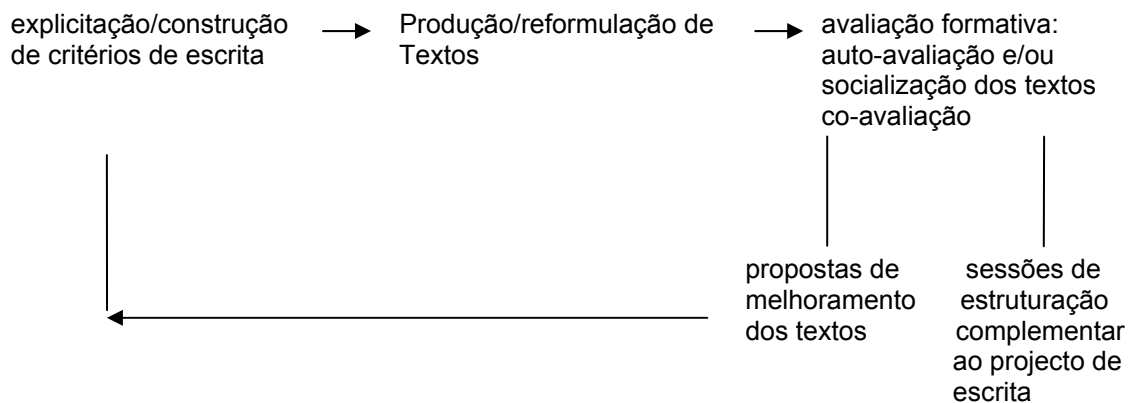
Parece, deste modo, justificar-se, no quadro da didáctica da escrita, a escolha da avaliação formativa, por três razões principais avançadas por Y. Reuter:

- « – elle est conçue pour s'intégrer dans le procès de travail et d'apprentissage (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante) ;
- elle vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner) ;
- elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs)» (1996: 165).

Assim, a avaliação formativa não permite apenas aperfeiçoar os textos, mas também melhorar o próprio processo de escrita, favorecer o controlo dos alunos sobre a tarefa que estão a realizar e fornecer-lhes os dados que lhes permitam adoptar um ponto de vista crítico sobre o seu trabalho.

Apresentaremos sucintamente o modelo de avaliação formativa que, com base nestes princípios gerais, é proposto por M. Cabral (1994: 112 e ss).

O percurso a seguir é esquematizado pela autora do seguinte modo:



A primeira etapa do percurso é a criação de critérios de escrita, que têm de estar claros na mente do professor e ser explicitados junto dos alunos:

«[...] A definição clara de critérios e a sua explicitação junto dos alunos impõem-se para que estes saibam claramente o que deles se espera, na produção de um texto escrito, para além das ideias que determinado tema lhes suscite» (1994: 114).

Esses critérios devem, na óptica da autora, apresentar algumas características essenciais, que passamos a enumerar:

- contemplar não só os objectivos gerais, mas também níveis intermédios da consecução de objectivos, adequados às diversas fases de aprendizagem e reformulados à medida que esta progride;
- versar unicamente sobre conteúdos que tenham sido de facto ensinados;
- referir a tipologia textual pretendida, sem que tenham de ser os alunos a deduzi-la.

M. Cabral sublinha ainda a importância de se associar os alunos à construção dos critérios de avaliação, como forma de garantir que os compreendam e de se responsabilizarem mais nas tarefas que realizam.

Segue-se o momento da reformulação dos textos, que decorre da tarefa de revisão e que beneficiará (ou não) da importância dada a esta última. Embora a revisão tenha um carácter recursivo, cabe ao professor reservar momentos da aula para serem especificamente dedicados à revisão dos textos e fornecer aos alunos instrumentos reguladores que os ajudem a analisar a sua própria escrita.

Uma das modalidades que a avaliação formativa pode assumir é, pois, a auto-avaliação. Mas ela só poderá ser eficaz se, como sublinha a autora, for efectivamente instituída como tarefa escolar e se o professor conceber – de preferência com a colaboração da turma – grelhas ou outros instrumentos de apoio que permitam ao aluno avaliar-se mediante critérios previamente trabalhados em aula e por ele conhecidos. Desta forma se associa a avaliação à aprendizagem.

Além da auto-avaliação, a autora propõe ainda a co-avaliação através da socialização dos textos, que é possível não só pelo recurso a actividades que ultrapassam a sala de aula, como o jornal e a correspondência escolares, mas também, e simplesmente, pela leitura e apreciação dos textos dos alunos (ou de um só texto) pelos colegas, em trabalho de pares ou de grupo. Neste processo de co-avaliação, o professor está também, obviamente, implicado:

«Ao professor caberá [...], em primeiro lugar, um papel de supervisão cuidadosa destas actividades e, além disso, uma leitura crítica dos trabalhos que lhe permita intervenções reguladoras mas dialogantes. Estas podem consistir, por exemplo, em questionar os textos de forma a fazer localizar os aspectos que mais necessitam de reformulação. Tais questões podem servir não só para detectar erros, mas também para pôr em evidência possibilidades de enriquecimento dos textos» (1994: 121).

Da fase de avaliação formativa, recolhem-se informações sobre os progressos e as dificuldades dos alunos. Essas dificuldades podem ser superadas pela reflexão que se levou a cabo no momento em que surgiram ou necessitar de um tratamento especial, através da realização de actividades complementares à escrita, de que a autora dá exemplos: o emprego de tempos verbais, o uso dos conectores, a restauração da coerência de um texto. É uma forma de se estudar o funcionamento da língua no texto e não apenas na frase.

Como é lógico, o professor não deverá almejar tratar e resolver num só momento todos os problemas levantados pelo textos, mas seleccionar um ou dois que lhe pareçam mais significativos e fazer os alunos trabalhar sobre eles.

No fim do percurso traçado em esquema por M. Cabral, é natural que as sugestões e as actividades de aperfeiçoamento façam surgir a necessidade de definir novos critérios de avaliação, agora mais específicos, para a posterior reformulação dos textos. A autora deixa, assim, claro que o processo é cíclico e pode e deve ser retomado relativamente a um mesmo texto, até onde determinar o bom senso do professor. Afinal, escrever é reescrever.

3.6.1. E avaliar a criatividade?

Temos considerado, ao longo deste trabalho, que ser criativo na escrita é ser capaz de empreender um trabalho com e sobre a língua que manipule e tire partido das virtualidades do sistema linguístico. Vimos também que, conseqüentemente, é um contra-senso esperar que os alunos produzam textos criativos sem conhecerem e dominarem previamente as regras da língua, pelo que o objectivo primeiro e fundamental de uma pedagogia da escrita será sempre ensinar os alunos a escrever com correcção gramatical e adequação gramatical. E, obviamente, são estes aspectos que o professor irá avaliar. É, então, legítimo colocar-se a questão: podemos e/ou devemos avaliar a criatividade?

A nosso ver, é muito difícil avaliar com um mínimo de objectividade a criatividade entendida como uma competência global a adquirir, como tantas vezes surge nas planificações anuais de Língua Portuguesa, ao mesmo nível da compreensão e da expressão orais e escritas. Essa capacidade genérica de produzir textos criativos, que poderá revelar-se no termo de um longo processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, pode também não se desenvolver em muitos alunos – que, no entanto, poderão escrever bem, correcta e adequadamente. O indispensável é ter em conta que tanto uns como outros tiveram de, mediante um treino intensivo, dominar as técnicas de escrita e o funcionamento a língua. Depois, factores ligados a interesses pessoais (o gosto pela literatura, pela leitura em geral ou pela própria escrita, por exemplo) e/ou ao meio sociocultural a que pertencem os indivíduos poderão estimular a capacidade de usar criativamente a língua escrita.

Parece-nos que só é possível avaliar a criatividade se a abordarmos na perspectiva de Y. Reuter, cujas palavras já anteriormente citadas agora recuperamos:

«- [...] la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité n'est qu'une des dimensions d'une didactique de l'écriture;
- [...] elle a à être construite précisément, étayée théoriquement et empiriquement, justifiée dans ses objectifs, ses moyens et ses critères;
- [...] elle doit s'articuler avec les autres dimensions de l'enseignement-apprentissage de l'écriture: travail de planification et de textualisation rigoureux, savoirs sur les textes, développement du contrôle métacognitif, techniques de réécriture, maîtrise des enjeux pragmatiques, etc. [...] (1996: 42).»

Com base nestes três pontos enumerados pelo autor, consideramos que será viável avaliar, não a criatividade de um texto entendida de forma “geral”,

mas *processos criativos da língua concretos*, previamente seleccionados e trabalhados em aula, sempre de forma articulada com as outras dimensões do ensino/aprendizagem da escrita. Por exemplo, ao estudarem as rimas, os alunos poderão elencar uma série de palavras que contenham uma determinada rima e, com a ajuda do professor, redigir um texto coeso e coerente onde as possam incluir. A mesma estratégia pode ser utilizada aquando do estudo de relações lexicais como a homonímia, a homografia, a homofonia ou a paronímia, eventualmente antecedita da exploração de adivinhas ou charadas da tradição popular (por exemplo, “se o Faria batesse ao Faria, o que faria o Faria ao Faria?”)¹⁰². O professor terá, então, condições para avaliar o domínio que os alunos têm destes recursos linguísticos em particular. Já no Ensino Secundário, podem ser objecto de avaliação, entre outras, a capacidade de interpretar valores expressivos e simbólicos ou de enriquecer um texto (por exemplo, um retrato) com recursos estilísticos. O importante é que o docente defina com clareza que processos criativos da língua pretende avaliar, para evitar seguir uma concepção demasiado vaga e impressionista de criatividade, que pode conduzir a injustiças na avaliação dos alunos.

3.7. Por uma “pedagogia do esforço”

É notável, na citação que abre o presente capítulo, a sensibilidade com que Coménio, já no século XVII, apresentava a fruição do saber como meta de um caminho feito de esforço e de fadiga, os quais (cor)respondem, eles próprios, a uma necessidade do indivíduo.

Esta evidência parece, porém, estar esquecida no actual contexto civilizacional, que, como sublinha C. Lévi-Strauss, «antecipa as necessidades [das crianças], previne as suas perguntas, [a]s encharca de soluções» (1986: 385). Efectivamente, na nossa sociedade, deslumbrada pelos resultados imediatos, o esforço caiu em descrédito e não é mais automaticamente entendido como uma virtude em si mesmo. Os meios de comunicação social – poderosos agentes educadores e formadores de opinião – criam constantemente paraísos imaginários, utilizando o rótulo “sem esforço” para

¹⁰² Estratégias sugeridas por BARBEIRO, L. F. (1999) – *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 79-80; 93.

promover todo o tipo de produtos, desde refeições pré-cozinhadas até métodos para a aprendizagem do inglês “em trinta dias”. E não hesitam em publicitar fervorosamente o êxito fácil que alcançam os vencedores de certos concursos televisivos.

Consequentemente, nesta sociedade marcada pelo facilitismo, não parece justificar-se que a escola preconize o trabalho e o esforço e os aponte como principal caminho para a aprendizagem. Encontramos, portanto, aqui mais uma das causas – desta vez de cariz sociológico e civilizacional – da apologia do lúdico pelo lúdico, da expressão livre, do espontaneísmo e de um construtivismo levado ao extremo que, como vimos, continuam a marcar, em boa medida, o ensino da língua materna.

Realizar uma tarefa – e, em concreto, uma tarefa de escrita – implica planificar os passos a dar, antecipar consequências, rever constantemente a produção que se tem entre mãos à medida que vai sendo elaborada, introduzir as correcções necessárias, procurar alternativas, avaliar o resultado final. Em suma, implica esforço. E porque o esforço, por definição, *custa*, importa, quanto a nós, implementar uma atitude pedagógica fundamental: mudar as crenças sobre o esforço, transmitindo aos alunos o seu sentido e os seus benefícios. Conforme refere R. Lobato (2003: 16), «todo esfuerzo presupone el convencimiento de que la satisfacción o el rendimiento obtenido compensará la inversión emocional, de energia y de tiempo realizada».

Apontamos, com base em L. Pérez e J. Beltrán (2003: 33-34), três grandes benefícios do esforço e do estudo na aprendizagem: os conhecimentos (sobre si próprio e sobre o mundo), os produtos do conhecimento (que permitiram e permitem explorar a realidade e impulsionar o progresso material e social) e o desenvolvimento da personalidade (pelo treino das capacidades do indivíduo e pelo desafio de superação pessoal que o estudo propicia).

Há que deixar claro na mente dos alunos que a única alternativa ao esforço que a aprendizagem implica é a ignorância. Como salienta N. Crato, «o *espírito de disciplina, trabalho, esforço, persistência e concentração* deve ser desenvolvido nos estudantes de forma sistemática e progressiva» (2006: 118). O professor deverá, então, consoante os níveis de ensino e as turmas em questão, criar rotinas e sub-rotinas que, por meio da ordem e da constância,

permitam automatizar comportamentos e diminuir a sensação de esforço na realização das diferentes tarefas. Importa também que o professor ajude os alunos a analisar o porquê e o para quê das suas acções, de modo a não valorizarem o esforço pelo esforço e a perceberem que o esforço só faz sentido se estiver subordinado a objectivos concretos. Por exemplo, convém que os alunos compreendam que devem planificar sempre os seus textos antes de começarem a redigi-los, não porque o professor o exige, mas porque essa tarefa os vai ajudar a estruturar o seu pensamento e os próprios textos. Do mesmo modo, o professor deve deixar claro que pouco vale o esforço quase “físico” de decorar definições se não houver um esforço *intelectual* prévio para as compreender. É, sobretudo, o *esforço de pensar* que deve ser estimulado.

O objectivo último destas medidas pedagógicas é que a exigência externa conduza os alunos à auto-exigência, embora não possamos esquecer, como assinala M. Ruiz Flores (2003: 8), que cada aluno tem, neste processo, um grande espaço de responsabilidade que não podemos nem devemos invadir.

Ainda que esforço e motivação (geralmente identificada com os “interesses dos alunos”) pareçam apontar para realidades opostas, a verdade é que, conforme destacam J. Escaño e M. Gil (2003: 6), ambos são condições necessárias à aprendizagem e se complementam mutuamente. Vejamos o que nos dizem os autores a este respeito:

«El alumno debe realizar una intensa actividad intelectual para aprender significativamente. Esta cuestión implica estar motivado y llevar a cabo un esfuerzo.

Es importante reconocer que la motivación no sustituye al esfuerzo. Se puede lograr que el contenido de aprendizaje sea atractivo y ajustado a las posibilidades del alumno; el esfuerzo, en este caso, se promueve, pero no se puede evitar, porque es consustancial a la adquisición de conocimiento. El esfuerzo para realizar la actividad intelectual que requiere el aprendizaje es un factor insustituible en el proceso educativo.

Aunque el esfuerzo y la motivación parecen cosas muy diferentes, con frecuencia una conduce a la otra y viceversa. El esfuerzo puede suponer el sobreponerse a las dificultades, sentir molestias, superar el aburrimiento..., *pero este proceso costoso es con frecuencia la condición que posibilita el disfrute y el éxito en la tarea*, disfrute y éxito que refuerzan y enriquecen tanto el esfuerzo como la motivación» (2003: 6-7)¹⁰³.

Constatamos, pois, que aprender passa por *querer saber* – e estamos no terreno da motivação – e por *querer utilizar os meios necessários para saber* – e estamos agora no campo do esforço –, havendo uma relação de circularidade entre estes dois domínios.

¹⁰³ O itálico é nosso.

Também no que respeita ao ensino/aprendizagem da escrita há que tomar consciência de que não é a *facilidade* que é motivante, mas o desafio de enfrentar e ultrapassar os obstáculos que a tarefa de escrever coloca. Atentemos nas seguintes afirmações de F. I. Fonseca:

«Sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço, a persistência. Algo que se coaduna mal com o clima de valorização do espontaneísmo que se vive e se cultiva na escola actual. [...]

Reconhecer que a escrita é uma “habilidade” não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade. Só que esses aspectos têm de surgir associados à pedagogia da escrita e não *em vez da* pedagogia da escrita. É preferível assumir e fazer assumir aos alunos a necessidade de esforço e as dificuldades da aprendizagem da escrita, a tentar “aligeirar” a tarefa com atitudes que colidem de frente com as necessidades processuais deste tipo de aprendizagem» (1994a: 172-173).

Se escrever é difícil, a primeira fonte de motivação para os alunos será compreenderem a utilidade e a importância da escrita, tarefa propiciada pela exploração em aula de diversas tipologias textuais.

É igualmente importante desconstruir as ideias falsas sobre a escrita, que temos comentado ao longo deste trabalho: o mito que a considera um dom ou o fruto da inspiração de uns poucos e o mito que a define como um acto espontâneo e repentista ao alcance de todos.

Uma outra forma de motivar os alunos, apontada por N. Crato (2006: 119), é adoptar expectativas exigentes para os alunos e para o seu trabalho, dado que eles tendem a adaptar-se àquilo que o professor espera deles.

Por fim, a motivação para a escrita poderá advir do sentimento de controlo que os alunos desenvolvam sobre a própria tarefa, devidamente orientados, nas várias etapas, pelo professor. Sentir-se-ão tanto mais motivados quanto mais munidos de estratégias estiverem para conseguirem ultrapassar as dificuldades.

É precisamente desta tensão entre o sacrifício do esforço e o prazer do resultado que deve nascer a criatividade. Concluimos, nesta linha, com as palavras de F. I. Fonseca:

«Uma pedagogia da escrita, para produzir como resultado um acréscimo da criatividade, da imaginação e da *liberdade* de expressão tem que passar por um percurso de práticas coactivas (no bom sentido), de treino programado e intensivo. [...]

Enriquecer o uso linguístico e tomar posse activa da língua são [...] condições indispensáveis quer para avaliar e concretizar o poder da imaginação quer para o exercício efectivo da liberdade de expressão. Sem o contributo enriquecedor da pedagogia da língua materna, a imaginação poderá naufragar na anarquia e a liberdade poderá redundar na mais cruel e hipócrita das coacções: dar “liberdade de escolha” a quem não tem por onde escolher» (1994a: 173; 176).

CONCLUSÃO

Pretendeu-se com este trabalho fazer uma reflexão crítica sobre o tratamento que é dado actualmente ao conceito de criatividade no ensino/aprendizagem da escrita em língua materna e propor uma abordagem teórico-pedagógica alternativa do referido conceito.

No capítulo I, começámos por problematizar a dificuldade sentida pelos estudiosos da criatividade, pertencentes a variadas áreas disciplinares, em apresentar definições unívocas e consensuais do conceito, que se revela extremamente complexo. Traçámos um breve percurso histórico da palavra e do conceito e apresentámos, em seguida, as principais acepções do mesmo nas áreas da Psicologia Cognitiva (salientando os processos mentais implicados no pensamento criativo), da Linguística (descrevendo a proposta de Chomsky e enumerando os principais processos criativos respeitantes às diferentes áreas da gramática), e na Pedagogia (focando o modo como a criatividade foi encarada desde a pedagogia tradicional até aos métodos activos).

No segundo capítulo, e num primeiro momento, analisámos, de forma breve, o modo como os actuais programas de Língua Portuguesa/Português dos Ensinos Básico e Secundário perspectivam a escrita e a criatividade.

Constatámos que os programas do Ensino Básico, embora anunciem uma renovação em relação ao ensino da escrita, sobrevalorizam a dimensão lúdica da escrita em detrimento da aquisição de técnicas e modelos e põem a tónica nos produtos de escrita e não na reflexão sobre o acto de escrever. No que à criatividade diz respeito, vimos que em nenhum momento se clarifica o conceito, apesar de surgir como uma das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos programas do Ensino Secundário, verificámos que o tratamento da criatividade na produção escrita dos alunos não é feito de forma clara, não ficando explícito o critério que preside à distinção entre “textos expressivos” e “textos criativos”. De notar, porém, o grande progresso que estes programas reflectem em relação aos do Ensino Básico no que à escrita diz respeito: abandonam a concepção espontaneísta do ensino/aprendizagem da escrita, salientam a necessidade de se desdobrar a tarefa de escrita em

subtarefas correspondentes às fases de planificação, textualização e revisão, para que a sobrecarga cognitiva em que se encontra o escrevente seja reduzida, e acentuam a necessidade de as tarefas de escrita terem em conta um destinatário específico e abarcarem diferentes tipologias textuais.

Num segundo momento do capítulo II, comentámos criticamente três propostas de explicitação teórica e de aplicação prática do conceito de criatividade ao ensino da escrita na aula de língua materna: a de Ana M.^a Santos e de M.^a J. Balancho, a de Teresa Guedes e a de Maria Alves Pereira.

Concluímos que a concepção de criatividade de Ana M.^a Santos e de M.^a J. Balancho surge associada ao espontaneísmo, traduzindo-se em práticas orais e escritas improvisadas, não devidamente programadas nem resultantes de reflexão e treino prévios. Constatámos igualmente que, na obra destas autoras, a língua, ao invés de ser instituída como objecto de aprendizagem, é apenas encarada como meio: meio de comunicação, meio de exercitar processos mentais e meio de desenvolver outras linguagens que não a verbal. Por fim, comentámos que as abordagens dos textos sugeridas pelas autoras ficam ao nível da palavra ou da frase, sem que haja uma necessária análise globalizante das marcas de coesão e coerência textuais.

Quanto à proposta de T. Guedes, vimos que ela se pauta por um destaque excessivo dado à prática de actividades lúdicas na aula de Português, bem como aos “gostos” e “interesses” dos alunos na selecção das mesmas e à livre expressão dos seus “sentimentos” e “vivências”. Apontámos ainda como aspecto negativo desta proposta a ausência de uma teoria textual explícita, que pode acabar por conduzir a análises atomistas dos textos e a produções textuais igualmente desconexas, por parte dos alunos. Comentámos ainda algumas instruções formuladas de forma vaga e/ou ambígua pela autora e que, por isso, se tornam, a nosso ver, ineficazes.

Finalmente, analisámos a posição de Maria Alves Pereira sobre a criatividade na escrita dos alunos, em particular no quadro da didáctica do texto poético. Vimos que a autora, muito embora alerte, do ponto de vista teórico, para a necessidade de o professor ajudar os alunos a planificar, a textualizar e a reescrever os textos, sugere e adopta nas suas experiências pedagógicas uma “via autonómica” de construção de saberes pelos alunos: parte do princípio de que eles possuem um capital criativo e simbólico que lhes permite

compreender um dado poema e utilizar uma linguagem expressiva e criativa em produções poéticas autónomas. Manifestámos a nossa desconfiança relativamente a esta proposta, dado que preconizamos que a autonomia não é um meio de construção do saber linguístico, mas a sua finalidade, pelo que só poderá surgir em consequência do amadurecimento linguístico dos alunos, no fim de um longo processo de ensino/aprendizagem, em que o professor desempenha um papel fulcral. Comentámos ainda algumas estratégias pedagógicas postas em prática pela autora.

No último capítulo, propusemos uma visão alternativa do conceito de criatividade no ensino/aprendizagem da escrita em língua materna. Defendemos a importância de se dar um destaque muito maior ao domínio da língua como meio de estruturar o pensamento lógico e de ajudar os alunos a trabalharem com e sobre a língua e não apenas sobre as “ideias” e “pensamentos” que querem transmitir. Insistimos em que a criatividade não é um atributo psicológico que se repercute na escrita, antes consiste na capacidade de, mediante um conhecimento sólido das regras da língua, manipular a materialidade dos signos linguísticos e as suas inúmeras possibilidades combinatórias, nas várias áreas da gramática, para assim verbalizar novas formas de ver a realidade. A criatividade pressupõe, pois, a nosso ver, maturidade linguística.

Procurámos também demonstrar que a criatividade deve ser enquadrada numa efectiva pedagogia da escrita que entenda a escrita como processo (ou como reescrita) e como prática social. Salientámos igualmente que a avaliação formativa é a mais adequada a esta concepção de escrita, sendo adequado avaliar, não a criatividade de um texto entendida de forma global e vaga, mas processos criativos da língua concretos, previamente seleccionados e trabalhados em aula, de forma articulada com as outras dimensões do ensino/aprendizagem da escrita.

Finalmente, fizemos a apologia de uma “pedagogia do esforço”, visto que o esforço é condição *sine qua non* da aprendizagem e fonte de motivação para os alunos.

No final deste trabalho, não podemos deixar de referir que houve aspectos que não pudemos abordar ou aprofundar e que poderão, futuramente,

constituir objecto de outros estudos. Pensamos, por exemplo, na elaboração de estratégias pedagógicas devidamente fundamentadas nos seus objectivos, exequíveis e integráveis de forma harmoniosa nas aulas de Português, que possam ser utilizadas pelos professores para exercitarem os seus alunos em alguns processos criativos da língua.

Outra tarefa interessante seria realizar estudos sobre processos criativos frequentes em tipos de texto específicos (o texto publicitário ou os textos dos media, por exemplo).

Cremos ainda que seria, porventura, relevante (e também desafiador) estudar a criatividade em outros domínios da aprendizagem da língua materna que não a escrita – na competência de leitura ou na oralidade.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J-M.** (1992) – *Les Textes: Types et Prototypes*, Paris, Nathan.
- AGUIAR E SILVA, V. M.** (1987) – «Língua materna e sucesso educativo», in *Diacrítica*, nº 3/4. Braga: Universidade do Minho.
- ALBERT, J.** (1996) – «Apprendre la langue écrite, apprendre à raisonner», in *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 344/345. Paris : CRAP.
- ALBERT, R. S.; RUNCO, M. A.** (1999) – «A history of research in creativity», in STERNBERG, R. J. [ed.] (1999) – *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- ALENCAR, E. S.** (1986) – *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: ArtesMédicas.
- AMABILE, T.** (1996) – *Creativity in Context*. Colorado/Oxford: Westview Press.
- AMOSSY, R.** (1999) – *Images de Soi dans le Discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BALANCHO, M^a. J.** (1989) – « A criatividade no ensino do português», in A.A.V.V. (1989) – *– Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português – Actas*. Lisboa: ICALP (1^a ed.).
- BEAUDOT, A.** (1980) – *La Créativité à l'École*. Paris: PUF (1^a ed.: 1969).
- BESSONNAT, D.** (2000) – «Une année de réécriture en troisième», *Pratiques*, nº 105/106. Metz: CRESEF.
- BRITO, A. M.** (1997) – «Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna», in *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender – Actas do 2º Encontro de Professores de Português, Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores.
- BRITO, A. M.** (1998) – «A relação semântica lexical – sintaxe na gramática generativa: um breve balanço a propósito da natureza aspectual e da estrutura argumental de alguns tipos de verbos», in *Revista da Faculdade de Letras do Porto, Línguas e Literaturas*, vol. XV.
- BRONCKART, J. P.** (1977) – *Théories du Langage – Une Introduction Critique*. Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur.
- BUCHETON, D.** (2002) – « Pour remettre le texte en travail », *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 405. Paris: CRAP.
- CABRAL, M.** (1994) – «Avaliação e escrita : um processo integrado», in FONSECA, F. I. (org.) (1994) – *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- CARÉ, J. M. ; DEBYSER, F.** (1978) – *Jeu, Langage et Créativité*. Paris: Hachette/Larousse.
- CAREY, L. ; FLOWER, L.** (1989) – «Foundations for creativity in the writing process», in GLOVER, J. et alii (ed.) (1989) – *Handbook of Creativity*. New York and London: Plenum Press.

- CARVALHO, J. A.** (1999) – *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CHAROLLES, M.** (1986) – «L'analyse des processus rédactionnels» *Pratiques*, nº 49. Metz: CRESEF.
- CHOMSKY, N.** (1959) – «Crítica de *Verbal Behavior*, de B. F. Skinner», in A. A. V. V. (1977) – *¿Chomsky o Skinner? – La Genesis del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- CHOMSKY, N.** (1966) – *Cartesian Linguistics*. New York and London: Harper & Row, Publishers.
- CHOMSKY, N.** (1970) – *Current Issues in Linguistic Theory*. Paris: Mouton. (1ª ed.: 1964).
- CHOMSKY, N.** (1975) – *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado – Editor, Sucessor. [Título original: *Aspects of the Theory of Syntax*, 1ª ed.: 1965].
- CHOMSKY, N.** (1981) – *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- CHOMSKY, N.** (1989) – «Mental Constructions and Social Reality», in REULAND, E.; ABRAHAM, W. (eds.) (1993) – *Knowledge and Language*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- CLARK, E. V.** (1994) – «Creativity in language use», in *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Oxford/New York/ Seoul/Tokyo: Pergamon Press.
- CORREIA, M.; LEMOS, L.** (2005) – *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri/APP.
- CRATO, N.** (2006) – *O “Eduquês” em Discurso Directo*. Lisboa: Gradiva.
- DECRON, A.** (2002) – «Écrire c'est réécrire», *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 405. Paris: CRAP.
- DESCARTES, R.** (1993) – *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70. [Título original: *Discours de la Méthode*, 1ª ed.: 1637].
- DOSNON, O.** (1996) – «Imaginaire et créativité: éléments pour un bilan critique», in *Pratiques*. Metz: CRESEF.
- DUARTE, I.** (2000) – *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I.** (2001) – «Uso da língua e criatividade», in FONSECA, F. I. *et alii* (org.) (2001) – *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP.
- FERNAND, M.** (2002) – «Écriture créative», in *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 405. Paris : CRAP.
- FERREIRA, J. L.** (1986) – «A propósito de gramática», in *Palavras*, nº 9. Lisboa: APP.
- FERREIRA, P. T.** (1994) – *Reinventar a Criatividade – dirigentes em tempo de mudança*. Lisboa: Editorial Presença.

- FLOWER, L.; HAYES, J.** (1981) – «A cognitive processe theory of writing», in *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado em RUDELL, R., RUDELL, M. & SINGER, H. (eds) (1994) – *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R. A.).
- FONSECA, F. I.** (1992) – *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida [1ª ed.: 1989].
- FONSECA, F. I. (org.)** (1994a) – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, F. I. (1994b)** – *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, F. I.** (2001) – «Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável?», in FONSECA, F. I. *et alii* (org.) (2001) – *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP.
- FONSECA, J.** (1988/89) – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», in *Diacrítica*, nº 34. Braga: Universidade do Minho.
- FONSECA, J.** (1994) – *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, J.** (2001) – *Língua e Discurso*. Porto: Porto Editora.
- FREINET, C.** (1970) – *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*. Paris: Armand Colin (5ª ed.).
- FREITAS, T.; RAMILO, M. C.** (2002) – «O actual estatuto da palavra *portanto*», in *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto.
- GARCIA-DEBANC, C.** (1996) – «Consignes d'écriture et création», *Pratiques*, nº 89. Metz: CRESEF.
- GETZELS, J. W.** (1987) – «Creativity, Intelligence and Problem Finding: Retrospect and Prospect», in *Frontiers of Creativity Research*. New York: Scott G. Isaksen.
- GOMES, M. P.** (1994) – «O texto criativo: é possível na escola?», in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 7 (1 e 2). Universidade do Minho.
- GOUVEIA, C.** (1996) – «Pragmática», in FARIA, I.H. *et alii* (org.) (1996) – *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- GRISALEÑA, J.** (1994) – «La creatividad en la expresión escrita desde la pedagogía del texto», in *Aula*, nº 31. Barcelona: Editorial Graó.
- GUEDES, T.** (1993) – *Palavromanias*. Porto : Porto Editora.
- GUEDES, T.** (1997) – *Composição – Oh, Não !*. Lisboa : Caminho.
- GUEDES, T.** (2000) – *Criatividade Precisa-se*. Lisboa : Caminho.
- GUILBERT, L.** (1975) – *La Créativité Lexicale*. Paris : Larousse Université.
- HALTÉ, J.-F.** (2002) – «Pourquoi faut-il oser l'oral?», in *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 400. Paris: CRAP.

- HAYES, J.** (1989) – «Cognitive processes in creativity», in GLOVER, J. *et alii* (ed.) (1989) – *Handbook of Creativity*. New York and London: Plenum Press.
- HUYNH, J.-A.** (1999) – «L'écriture créative au lycée», in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 376/377. Paris : CRAP.
- JAKOBSON, R.** (1963) – *Essais de Linguistique Générale*. Paris : Les Éditions de Minuit [Traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet].
- JEAN, G.** (1980) – «Au-delà des cadavres exquis, le sang du poème», in *Le Français Aujourd'hui*. Paris: AFEF.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M.** (1980) – *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LANCIEN, B.** (2002) – «Prendre le risque de parler», in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 400. Paris: CRAP.
- Le CUNFF, C.** (2002) – «Écrit-oral: solidarité ou conflit», in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 400. Paris : CRAP.
- LEON, P.; ROUDIER, J.** (1988) – *L'Écriture. Préalables à sa Pédagogie*. Paris: A. F. L..
- LÉVI-STRAUSS, C.** (1986) – *O Olhar Distanciado*. Lisboa: Edições 70. [Título original: *Le Regard Éloigné*, Phon, 1983].
- LYONS, J.** (1977) – *Semantics*, vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOBATO, R.** (2003) – «Hacia un nuevo paradigma de autoridad», in *Aula*, n° 120. Barcelona: Editorial Graó.
- MASSERON, C.** (1981) – «La correction de rédaction», in *Pratiques*, n° 29. Metz: CRESEF.
- MATEUS, M. H. M.** (1996) – «Fonologia», in FARIA, I. *et alii* (org.) (1996) – *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, M. H. M. et alii** (1990) – *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATLIN, M. W.** (1989) – *Cognition*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 2ª ed.
- McGILVRAY, J.** (1999) – *Chomsky – Language, Mind and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- MORAIS, M. F.** (2001) – *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- MOUTA, M.** (1996) – *Linguagem, Transgressão e Disfuncionalidade: uma abordagem enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, apresentada à FLUP.
- NOT, L.** (1979) – *Les Pédagogies de la Connaissance*. Toulouse: Privat.

- PEREIRA, M. A.** (2001) – *Caminhos da criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da poesia*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, apresentada à Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, M. L.** (2000) – «A mudança no ensino da escrita: diversificar sem dispersar», in A.A.V.V. (2000) – *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- PÉREZ, L.; BELTRÁN, J.** (2003) – «¿A mayor inteligencia menor esfuerzo?», in *Aula*, nº 120. Barcelona: Editorial Graó.
- PINTO, A. C.** (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PRENTKY, R.** (1989) – «Creativity and Psychopathology: gamboling the seat of madness» in GLOVER, J. et alii (ed.) (1989) – *Handbook of Creativity*. New York and London: Plenum Press.
- PRETO-BAY, A. M.** (2005) – «Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, nº 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- REIS, M. L.** (1987) – «Escrever é preciso...», in *Palavras*, nº 10. Lisboa: APP.
- REUTER, Y.** (1996) – *Enseigner et Apprendre à Écrire*. Paris: ESF.
- RIBEIRO, A.** (1998) – «Criatividade e imaginação nas artes, nas ciências e nas tecnologias», in www.apevt.pt (Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica). Visto em 30.06.2004.
- RIGAUD, O.; CRAYSSAC, N.** (2002) – «Élèves auteurs et enseignants lecteurs», in *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 405. Paris: CRAP.
- RIO-TORTO, G. M.** (1993) – *Formação de Palavras em Português: Aspectos da Construção de Avaliativos*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- RIO-TORTO, G. M.** (1996) – «Processos e paradigmas de formação de palavras em português», in DUARTE, I. ; LEIRIA, I. (org.) – *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol. II. Lisboa: Edições Colibri.
- ROCHA, C.** (1981) – «Didáctica do texto poético», in *Cadernos de Literatura*, nº 10. Coimbra: INIC.
- RUIZ FLORES, M.** (2003) – «Enseñar sin esfuerzo», in *Aula*, nº 120. Barcelona: Editorial Graó.
- SANTOS, A.** (2001) – «Da progressão no ensino da língua: “A ordem dos artistas”», in FONSECA, F. I. et alii (org.)(2001) – *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP.
- SANTOS, A. M^a. R.; BALANCHO, M^a. J.** (1987) – *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora (1^a ed.).
- SEIXO, M. A.** (1983) – «O escândalo do ensino do Português», in *Palavras*, nº 4/5/6. Lisboa: APP.

- SOUSA, F. C.** (1998) – *A Criatividade como Disciplina Científica*. Universidade de Santiago de Compostela.
- SNYDERS, G.** (1973) – *Où Vont les Pédagogies Non-Directives?* Paris: PUF.
- STERNBERG, R. J. ; LUBART, T. I.** (1999) – «The concept of creativity: prospects and paradigms», in STERNBERG, R. J. [ed.] (1999) – *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- TAYLOR, C. W. (org.)** (1971) – *Criatividade: Progresso e Potencial* (trad.: José Reis). S. Paulo: IBRASA. (1ª ed.: 1964: *Creativity, Progress and Potencial*).
- VERALDI, Gabriel e Brigitte** (1972) – *Psychologie de la Création*. Paris : CEPL.
- VILELA, G.** (1994) – «Metamorfoses no ensino da escrita», in FONSECA, F. I. (1994) – *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- VILELA, M.** (1996) – «A metáfora na instauração da linguagem: teoria e aplicação», in *Revista da Faculdade de Letras do Porto, Línguas e Literaturas*, vol. XIII.
- ZORZAL, M. F.; BASSO, I. S.** (s/d) – «Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural», in www.anped.org.br (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Visto em 25.05.2004.