

Bruno Jaborandy Maia Dias

A INTERTEXTUALIDADE COMO CRITÉRIO PARA TEXTOS CRIATIVOS

Maceió
Faculdade de Educação da Ufal
2014

Bruno Jaborandy Maia Dias

A INTERTEXTUALIDADE COMO CRITÉRIO PARA TEXTOS CRIATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação & Linguagem
Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes
PPGE/Ufal

Maceió
Faculdade de Educação da Ufal
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

D541i Dias, Bruno Jaborandy Maia.
A intertextualidade como critério para textos criativos / Bruno Jaborandy
Maia Dias. – 2014.
167f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Coorientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 123-127.
Anexos: f. 129-167.

1. Intertextualidade. 2. Análise intertextual. 3. Criatividade. 4. Produção
textual. I. Título.

CDU: 37.013

RESUMO

Esta pesquisa propõe a criação de uma metodologia própria para a análise da criatividade em manuscritos de alunos recém-alfabetizados. Para isso, desenvolveu-se uma gramática de análise com tópicos que permitiram comprovar como os textos considerados mais criativos são aqueles nos quais a intertextualidade evidencia grande influência sobre a criação. O trabalho inicia-se com o estado da arte, buscando o estabelecimento de uma cronologia dos termos criação e criatividade em Gardner (2000), Robinson (2000) e Csikszentmihalyi (1996), seguido da apresentação de estudos semelhantes em Maksić & Ševkušić (2012), Albuquerque (1992) e Grainger, Gouch & Lambirth (2005), direcionados à produção textual na escola e que já buscavam a definição de como a criatividade mostrava-se efetiva na criação de histórias inventadas. Delimitou-se, então, a visão de intertextualidade, iniciada pelos estudos de Kristeva (1970) e tomada como tópico de textualidade por Beaugrande & Dressler (1981). Os tópicos de análise intertextual de Bazerman (2007; 2011) definiram a busca pelo rigor metodológico; os avanços da pesquisa sobre a textualidade de Antunes (2010) auxiliaram o levantamento e a análise dos recursos textuais e os estudos sobre os manuscritos escolares de Calil (2004; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012) direcionaram o olhar para os aspectos próprios da escrita dos alunos. Construímos nossa metodologia de intertextualidade com 4 macrocritérios e 21 subcritérios. O *corpus* levantado foi composto por 143 manuscritos, sendo 88 textos individuais, 48 textos em duplas e 7 em trios. Todos os textos foram coletados como resultado do projeto Contos do Como e do Porque, realizado em uma escola da rede particular de ensino de Maceió, no Estado de Alagoas. Neste trabalho, foram analisados 20 textos, 12 individuais e 8 em dupla, considerados os mais criativos, de acordo com os critérios estabelecidos pela literatura, e que atingiram maior alcance nos critérios de intertextualidade definidos na pesquisa. Os resultados apontaram a proporção de 65% de critérios de intertextualidade. As reflexões sobre os dados e sobre os resultados obtidos apontaram para a apresentação de uma proposta de definição de criatividade.

Palavras-chave: Criatividade. Intertextualidade. Análise Intertextual.

ABSTRACT

The research proposes the creation of a methodology proper to the creativity analysis in manuscripts of recently-alphabetized students. In this sense, an analysis grammar was developed with topics that allowed to proof that the texts which were considered to be creative are those in which the intertextuality acts with a big influence on the creation. The work is initiated with the state of the art, looking for the establishing of a chronology of the terms creation and creativity in Gardner (2000), Robinson (2000) and Csikszentmihalyi (1996) followed by the presentation of similar studies in Maksić&Ševkušić (2012), Albuquerque (1992) and Grainger, Gouch&Lambirth (2005), directed to the textual production at school and that already searched for a definition of how the creativity was made effective in the creation of invented stories. There was delimited, then, the view of intertextuality, begun with the studies by Kristeva (1970) and taken as a textuality topic by Beaugrande& Dressler (1981). The analysis topics of Bazerman (2007; 2011) defined the search for a better methodological rigor; the advances of the research on textuality of Antunes (2010), helped on the survey and analysis of the textual resources; and the study of the school manuscript by Calil (2004; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012) directed the look on the proper aspects of the student's writing. We built our methodology on 4 macrocriters and 21 subcriters. The *corpus* surveyed was composed of 143 manuscripts, 88 individual, 48 in dyads and 7 in trios. All the texts were collected as a result of the project Tales of How and Why, made in a private school of Maceió, State of Alagoas. In this work there were analyzed 20 texts, 12 individual and 8 in dyads, considered the most creative, according to the criteria established by the literature, and that reached a bigger range in the intertextuality criteria defined in this research. The results pointed out the proportion of 65% intertextuality. The reflections on the data and the results obtained point to the presentation of a creativity definition proposal.

Key words: Creativity; Intertextuality; Intertextual Analysis.

**Para Luiza e Marcelo,
Meus mestres**

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de escrita de dissertação, conversando com muita gente, eu repetia algo quase como um mantra: “se eu soubesse o quanto seria difícil, teria comemorado menos quando fui aprovado”. A verdade é que uma série de acontecimentos tomou lugar nesses dois anos e meio. Foi difícil, mas a ajuda dos meus pais e da minha esposa foram fundamentais para que as coisas fossem ficando menos e menos difíceis. Eles são os primeiros a quem quero agradecer: Luíza e Marcelo, sem vocês eu jamais teria chegado aqui. Muito obrigado pela paciência e pelo estímulo e por muitas outras coisas que não caberiam aqui. Taynara, meu bem, que paciência a sua nesses sábados, domingos, feriados e dias santos enclausurados em nossa casa, você só me vendo naqueles minutos de pausa entre uma hora e outra de escrita. Foram mais de 100 horas escrevendo, fora o tempo de leitura. Foram 30kg adquiridos por não ter tempo de me exercitar e me alimentar direito.

À minha irmãzinha Marília, muito obrigado pelos momentos de descontração nos almoços na casa dos nossos pais, me ajudando a relaxar e me dando forças para continuar.

Gostaria de agradecer ao Fundo de Amparo à Pesquisa no Estado de Alagoas (Fapeal) pela bolsa oferecida. Sem essa providencial ajuda de custo, eu não teria conseguido finalizar o trabalho.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, professora Adna Lopes, pela atenção, presença e, principalmente, pela paciência. A cada telefonema, meu ânimo se renovava; obrigado por não desistir de mim! Foi muito boa a sensação de parceria nesses dois anos e meio de escrita, aulas e estágio em docência.

Ao meu co-orientador, professor Eduardo Calil, meus agradecimentos pela substancial ajuda no desenvolvimento do tema. Os textos revisados e cheios de comentários me angustiavam, mas me deram a certeza de que o senhor sabia do potencial do trabalho e só me cobrava tanto porque sentia que eu iria responder à altura.

Aos colegas do grupo *Escritura, Texto e Criação*, Eudes Santos, Janayna Paula, Kall Anne Amorim, Lidiane Lira, Dennys Dikson, Mayara Cordeiro e Rebecca Costa: muito obrigado pelos “toques”, conselhos e pelas conversas.

Aos amigos próximos: muito obrigado por não me esquecer!!! João Paes, Herbert Loureiro, Lucas Queiroz, Rodrigo Gonçalves, Mariana Cavalcante, Caroline

Born, Jamir Hayek, Diego Cunha e todos do Unidas do Baixo Paju, que vinham à nossa casa ajudar a aliviar um pouco da saudade.

Caíque Guimarães, Rodolfo Lima, Luis Fernando Magalhães, Gabriel Duarte, Francis Silvestre, Luiz Eduardo Marques: obrigado pela companhia, por aqueles dias pós-qualificação na Barra de São Miguel e por serem tão amigos.

Aos que perdi no meio do caminho, meu sincero obrigado. A meu avô José Dias Costa, *in memoriam*: seu exemplo de perseverança na vida será sempre motivo para meus esforços. Vou transmitir sua memória para seus futuros bisnetos; gostaria muito que eles o tivessem conhecido. À minha tia Luzia Dias, obrigado pelo carinho nos almoços e pelas conversas, senti sua falta!

A meus avós José Luiz Jaborandy e Fátima Jaborandy, muito obrigado por tudo! Tinha dias em que só vocês poderiam elevar minha autoestima. Vovô, sobrevivente, foi impressionante ver o senhor ir contra as expectativas e estar aqui, vivo e saudável, para me ver concluir a dissertação. Obrigado por me fazer sentir o neto mais lindo e inteligente do mundo!

Como a gente não entra no mundo da docência sem ter tido professores que nos influenciaram muito, gostaria de agradecer ao exemplo de trabalho que me foi dado pela professora Áurea Marinho, que mudou minha vida com suas aulas apaixonadas de Literatura Brasileira no Colégio Santa Úrsula. Na graduação, fui profundamente influenciado pelo jeito de dar aulas do professor Vinícius Meira e pelo professor Alberto Saldanha. Em outra graduação, as aulas e conversas fora de sala com o professor Adriano Nascimento também me marcaram muito. Obrigado a todos!

Ao amigo Victor de Almeida, um muito obrigado pelo horizonte de trabalho oferecido! Aos “chefes” Raphael Araújo, Ronaldo Fernandes, Pedro Mascarenhas e Mário Cesar Jucá, pela confiança profissional. Aos colegas de trabalho Beto Macário e Roberto Amorim.

À minha amiga Carol Almeida: muito, mas muito obrigado, por topa revisar o trabalho! Com suas correções e ajustes, fico muito mais tranquilo de entregar esta dissertação ao mundo.

Por último, mas não menos importante, eu gostaria de agradecer a algumas pessoas que me “acompanharam” neste último ano. Parece bobagem, mas não seria capaz de ter escrito sem o acompanhamento das suítes de cello de Yo-YoMa, tocando as músicas de Bach; sem os discos da banda de post-rock Pelican e sem as palavras de

Steven Pressfield (seu livro *The War of Art* me salvou a vida) e de Jonathan Fields, com seu revolucionário *Good Life Project*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro teórico <i>Creative Planning Solution</i> , de Alex Osborn.....	26
Figura 2 – Intertextualidade temática no manuscrito <i>Como surgiram as palavras</i>	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Detalhamento do <i>corpus</i> do projeto Contos do Como e do Por que.....	78
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrência dos critérios nos textos em dupla.....	114
Gráfico 2 – Ocorrência dos critérios nos textos individuais.....	114
Gráfico 3 – Ocorrência da intertextualidade ampla.....	117
Gráfico 4 – Ocorrência da intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso.....	117
Gráfico 5 – Ocorrência de brincadeira com a linguagem.....	118
Gráfico 6 – Ocorrência de originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade.....	119
Gráfico 7 – Média de alcance dos critérios estabelecidos.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores para a criatividade textual.....	46
Quadro2 – Índice dos contos etiológicos.....	74
Quadro3 – Contos para trabalho de leitura e interpretação.....	76
Quadro4 – Relação de propostas de produção de contos etiológicos.....	77
Quadro5 – Critérios prévios de análise.....	82
Quadro6 – Manuscritos pré-selecionados para análise.....	84
Quadro7 –Comparativo da presença dos critérios de análise – intertextualidade e criatividade – nos textos deduplas.....	108
Quadro8 –Comparativo da presença dos critérios de análise – intertextualidade e criatividade – nos textos individuais.....	111
Quadro 9 – Ocorrência dos critérios de análise de intertextualidade e criatividade.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. CRIATIVIDADE, UM COMEÇO	19
1.1 O termo “criação”: cronologia e desenvolvimento	19
1.2 Criatividade: primeiros conceitos nos estudos científicos.....	21
2. CRIATIVIDADE, ESTUDOS APLICADOS	32
2.1 Criatividade e inteligência: a afetação de um domínio em Gardner (2000).....	32
2.2 “Todos os nossos futuros”: a busca por uma educação voltada para a criatividade em Ken Robinson (2000).....	34
2.2.1 <i>All our futures</i> : habilidades criativas e aplicações práticas	34
2.2.2 <i>Out of our minds</i> : imaginação como condição para a criatividade.....	36
2.3 Criatividade e <i>flow</i> : as condições para o esforço criativo em Csikszentmihalyi (1996)	38
2.4 Considerações sobre criatividade e arte.....	42
3. CRIATIVIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL	44
3.1 Indicadores de criatividade na avaliação de histórias dos alunos em Maksić&Ševkušić (2012)	44
3.2 O texto escolar e a experiência pessoal em Albuquerque (1992).....	49
3.3 O uso da linguagem criativa no projeto Somos Escritores em Grainger, Gouch&Lambirth (2005).....	50
4. ÍNDICES PARA A CRIATIVIDADE: INTERTEXTUALIDADE E DIALOGISMO	54
4.1 Intertextualidade: consolidação do termo e critérios de textualidade.....	54
4.2 Intertextualidade e produção de sentidos.....	57
4.3 Intertextualidade e análise intertextual	64
5. O MANUSCRITO ESCOLAR: ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE	67
5.1 Análise do manuscrito como gênese da criação literária.....	67
5.2 O manuscrito escolar como objeto de estudo	70
6. MANUSCRITOS ESCOLARES: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E METODOLOGIA	73
6.1 O projeto Contos do Como e do Porque.....	73

6.2 Construção da metodologia: detalhamento do <i>corpus</i> e critérios de análise.....	78
7. MANUSCRITOS ESCOLARES: A INTERTEXTUALIDADE COMO CRITÉRIO PARA TEXTOS CRIATIVOS.....	84
7.1 Análise dos manuscritos produzidos em duplas.....	85
7.2 Análise dos manuscritos produzidos individualmente.....	96
7.3 Reflexões sobre os resultados.....	107
7.3.1 Comparativo da presença dos critérios de análise nos manuscritos.....	108
7.3.2 Comparativo quanto à frequência do surgimento dos critérios de análise.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	129
ANEXO 1 – Manuscritos em duplas analisados (originais).....	130
ANEXO 2 – Manuscritos individuais analisados (originais e normalizados).....	144

INTRODUÇÃO

Em 2012, fui aprovado no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas com o projeto *Oficinas círculos de criação*: um estudo comparativo da escrita coletiva de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sob orientação da professora Adna de Almeida Lopes. A ideia desse trabalho era dar continuidade às atividades que iniciei, junto com a colega Fátima Caroline Pereira de Almeida, na Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Universidade Cidade de São Paulo em parceria com a Academia Alagoana de Letras. Tínhamos chegado à criação de uma metodologia que, baseada em Paulo Freire, propunha a aplicação de oficinas de escrita colaborativa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao entrar no Mestrado, exposto a novas ideias e conceitos e às intensas discussões na disciplina Escrita, Criação Textual e Ensino, ministrada pelo professor Eduardo Calil¹, surgiu este novo projeto, que, desde o início, parecia gigantesco. O tempo só serviu para mostrar que esse “parecer” era mais real – e assustador – do que pensávamos. Parece que falar de “Criatividade”(isso mesmo, com C maiúsculo) é algo que deixa as pessoas com o pé atrás, uma vez que é um conceito carregado de subjetividade e até de metafísica, visto correntemente como “dom” ou “talento natural”. Todos aqueles que falávamos sobre a pesquisa nos diziam ser praticamente impossível versar sobre esse tema.

Esta nossa análise nasceu como resultado de uma provocação durante um seminário na referida disciplina. Durante minha apresentação, que tratava do trabalho das pesquisas de Vass, Miel & Jones (2008), constatou-se que as autoras mencionavam, ao longo de boa parte do texto, que os manuscritos que analisavam eram (ou não) criativos, mas em nenhum momento deixavam clara a concepção que tinham de criatividade, o que enfraquecia a metodologia de trabalho.

Pensamos, então, que seria interessante nos debruçarmos sobre esse tópico da criatividade no texto de alunos recém-alfabetizados. Já tínhamos um *corpus*, composto por manuscritos e coletado no projeto didático Contos do Como e do Por Que, e nos

¹Os estudos desenvolvidos pelo professor Calil e por sua competente equipe no *Laboratório do Manuscrito Escolar* e no grupo *Escrita, Texto & Criação* tratam da escrita, abordando tópicos como rascunho, metáfora, discurso reportado e rasura oral, dentre outros, e se propõem a discutir temas que podem ajudar a construir metodologias de aplicação e de análise para fortalecer a escrita.

aplicamos em estudá-lo, tentando entender de que maneira poderíamos classificar um texto como sendo “criativo”. O professor Eduardo Calil assumiu, a partir de então, a posição de co-orientador junto à professora Adna Lopes.

O termo “criativo” está entre aspas porque, até aquele momento, ainda estávamos tentando determinar de que maneira, segundo quais índices, poderíamos dizer que um texto era realmente criativo. Para isso, fomos atrás de uma cronologia do termo criatividade, o que fez com que precisássemos pesquisar sobre as origens do termo criação.

Abriu-se, então, um universo fascinante, no qual várias teorias tinham seu ponto de vista sobre o que era criatividade. Grandes contribuições foram proporcionadas pela Psicologia Cognitiva. Elas nos ajudaram a traçar a evolução do termo e de como até alguns testes foram realizados para essa “detecção” da criatividade em alguns indivíduos.

Por meio das reuniões de orientação e das conversas durante as disciplinas do Mestrado em Educação, concluímos que nada demonstraria mais a criatividade em textos do que quando os alunos apropriavam-se dos escritos aos quais eram expostos e em que inseriam outros elementos, seja do cotidiano ou de outras formas de arte socialmente estabelecidas, e saíam com uma produção aparentemente nova, mas sob o qual se esconde uma série de referências, retrabalhadas, revistas, destruídas, retomadas: a intertextualidade.

Foi por meio da intersecção entre intertextualidade e criatividade que delineamos nossa metodologia de estudo. Como nos baseamos fortemente na Linguística Textual, sabemos da necessidade da criação de metodologias específicas de análise, pois geralmente trabalhamos com tópicos muito específicos. Nesse caminho, iniciamos o trabalho com o estado da arte, aprofundamos as discussões sobre intertextualidade, apontamos as nossas fontes para a criação de tópicos para a análise de manuscritos e estabelecemos nossa metodologia. Foram delimitados 4 macrocritérios e 21 subcritérios. Dentre os 143 textos aos quais tivemos acesso, escolhemos 20 para demonstrar de que forma estabeleceram-se os critérios de nossa metodologia.

Nosso capítulo final mostra os resultados que alcançamos por meio da análise profunda de cada um dos 20 textos, em que apontamos os macro e os subcritérios encontrados em cada um deles e, por meio de dados estatísticos, apontamos os critérios mais encontrados em nosso *corpus*. Encerramos o trabalho com a delimitação do nosso

conceito de criatividade, sob o ponto de vista da produção de textos, e damos os encaminhamentos para futuros estudos feitos sobre o tema.

1. CRIATIVIDADE, UM COMEÇO

1.1O termo “criação”: cronologia e desenvolvimento

O início dos estudos sobre a criatividade, no pré-cristianismo, remonta à filosofia grega, em particular a Platão. Esse começo da visão da criatividade foi tomado por concepções místicas, apesar dos termos “criatividade” ou “criador” não existirem à época. Havia a presença da Musa, que, para Platão, ditava o que os poetas deveriam escrever. Segundo Nascimento (2000, p. 158), Platão afirmava que o poeta recebia “passivamente as belas verdades da parte da Musa”. Encontrando essa “inspiração divina”, uma pessoa poderia criar canções ou poemas épicos, por exemplo. As figuras mitológicas das musas possuíam um papel didático e instrutivo, devido à sua ascendência, pois eram filhas da Memória e do deus Zeus (MESTI, 2012, p.249).

Para Sternberg (1999, p.5), esse início do estudo da criatividade foi

Tingido – alguns podem dizer mergulhado – com associações a crenças místicas. Talvez os primeiros registros de criatividade estivessem baseados em intervenções divinas. A pessoa criativa era vista como um recipiente vazio que um ser divino iria preencher com inspiração. O indivíduo então iria colocar para fora as idéias inspiradas, formando um produto de outro mundo.

A criatividade seria, então, algo que não se poderia ter como científico, assim como o amor, pois ambos constituiriam processos espirituais (STERNBERG, 1999, p.5). Permanece a concepção dos gregos, segundo a qual tudo o que é belo é de procedência divina, superior à capacidade humana. Na tradição grega, a poesia era uma exceção: todas as outras artes tratavam o artista como um descobridor, não como um inventor.

Runco e Albert (1999, p.18) apontam que os gregos acreditavam que havia um espírito guardião, Daimon, que superou a noção de gênio, e a criatividade ganhou “valor social e, no tempo de Aristóteles, uma associação com loucura e inspiração frenética, uma visão que reapareceu durante a maioria do décimo nono século e a primeira metade do século XX”.

A tradição romana, em sua interpretação da filosofia grega, já enxerga as artes de uma maneira mais ampla. Horácio afirma, em sua *Ars poetica* (18 a.C.), que a pintura e a poesia são formas igualmente iluminadas pelas musas (HORÁCIO, 1994, p.11) e, embora propiciem diferentes estados de contemplação, “haverá uma que, se estás mais

perto, mais te seduz, e outra, se estás mais afastado. Essa ama o obscuro [...], aquela agradecerá trocentas vezes retomada”. Em latim, já havia os termos para “criar” e “criador”, além de duas expressões, *facere* (fazer) e *creare* (criar); já os gregos, apenas possuíam a expressão *poiein* para as duas coisas (TATARKIEWICZ, 1980, p. 246).

O cristianismo aponta o conceito de *creatio ex nihilo* (WILLEMART, 1999, p. 75), segundo o qual “a criação surge do nada ou de um modelo imitado ou forjado pelo trabalho”. O filósofo católico Santo Agostinho foi um dos responsáveis por alinhar esse conceito religioso à filosofia platônica. Para Costa (2007, p.8), *creatio ex nihilo* deve ser entendido como “criação a partir do não-ser absoluto, sem precisar de matéria pré-existente”.

Assim, Santo Agostinho (1984, p. 415) “defende que Deus levou o mundo à existência, a partir da [...] absoluta inexistência”. A criação artística seria apenas possível porque os materiais já haviam sido criados por Deus, como se encontra nas *Confissões* de Agostinho (idem, p. 415: “O artista impõe uma forma à matéria que, já existindo, pode recebê-la: assim a terra, a pedra, a madeira, ou outro ou qualquer outra coisa. Mas de onde proviria a matéria se não tivesse criado?”). Já São Tomás de Aquino, segundo Steiner (2003, p. 115-116), via Deus como um artesão que cria e “acalenta de tal forma Suas criações que jamais permite que se afastem”. O intelecto e a arte seriam os instrumentos de criação dos meros mortais.

Steiner (2003, p. 26) afirma que todas as religiões buscam responder à pergunta “por que o nada não existe?”. Sendo assim, todas elas têm os seus mitos de criação. Seriam esses mitos uma “tentativa estruturada de demonstrar que essa questão não pode ignorar o estatuto em si mesmo contraditório do verbo “ser””.

Após as evoluções do conceito, apenas em 1623 a palavra criação é utilizada pela primeira vez (KOLP, 2009, p.1), pelo polonês Mathias Casimiro Sarbievius (nome em latim de Maciej Kazimierz Sarbiewski), padre jesuíta, poeta e teórico da poesia, em sua obra *De perfecta poesi sive Vergilius et Homerus*, na qual analisava a poesia épica, obra essa que só foi publicada na metade do século XX.

Considerado um dos grandes poetas latinos do seu tempo, Sarbievius, nesse tratado, buscava a diferenciação entre “criação” (ato divino ou ato de representação do mundo criado por Deus) e “ato” ou “segunda criação”, próprios ao homem. A criação seria o reflexo da qualidade do artista e, portanto, da sua obra de arte. Ele afirmava que um poeta cria o novo (*de novo creari*) à maneira de Deus (*instar dei*) (TATARKIEWICZ, 1980, p. 248).

No século XVIII, o termo criação é recebido com resistência pelos teóricos de arte, como Charles Batteux, professor de retórica, filosofia e poesia grega e latina no Collège Royal de Paris no fim daquele século. Segundo Tatarkiewicz (1980, p. 249), Batteux afirmava que “a mente humana não pode criar, estritamente falando; todos os seus produtos carregam o estigma do seu modelo; até monstros inventados por uma imaginação desimpedida por leis apenas pode ser composto de partes retiradas da natureza”. Seria o artista, segundo esse conceito, apenas um imitador da natureza; seu “mérito” seria a sensibilidade de dar uma forma a essas influências de maneira a gerar sensações nos que, porventura, desfrutassem daquela obra artística.

Apenas no fim do século XIX, com a intenção de sair do campo clássico de investigação, os matemáticos e físicos (KOLP, 2009, p.1) “estudaram a pertinência da intuição em suas pesquisas abstratas e defenderam um passo criativo”. Segundo Kolp (2009, p.1), a palavra criatividade começou a ser mencionada e repetida nos Estados Unidos nos anos 1940:

À tal época o termo encontrou lugar em um vocabulário específico de publicitários (Osborn) e psicólogos (Guilford). Ela apareceu fundamentalmente em pesquisas que permitissem novas soluções para problemas. Sem qualquer repercussão artística, eles compreenderam que a língua inglesa não poderia empregar o termo “criação”, muito conhecido artisticamente. De um outro lado a ferramenta de pesquisa permitia criar soluções novas utilizando a mesma raiz do verbo criar substantivado pelo sufixo inglês “ivity”, elaboração.

No próximo tópico, iremos, então, dar início aos diversos estudos sobre a criatividade realizados nos séculos XX e XXI, com enfoques, metodologias e conceitos muito diversos uns dos outros. Nossa intenção é oferecer um panorama da complexidade do tema e do quanto ele foi trabalhado por escritores e pesquisadores.

1.2. Criatividade: primeiros conceitos nos estudos científicos

a) A imaginação criativa em Ribot (1906)

O psicólogo francês Théodule-Armand Ribot foi um dos pioneiros nos estudos da chamada “imaginação criativa”. No início do século XX, o autor publicou *EssaisurL'imaginationcreatrice*, de 1900², obra que buscava elucidar as condições implícitas da imaginação criativa, que teria “seu início e principal fonte na tendência natural de imagens a tornarem-se objetificadas”(RIBOT, 1906, p.8). O autor afirma que,

² Obra publicada em inglês, em 1906.

à época, a tendência dos estudos de psicologia que concerniam à questão da imaginação voltava-se apenas para a criação estética e para as ciências. Ele antecipa uma das principais polêmicas nos estudos que vão ser realizados durante o século XX: a de que a imaginação criativa requer algo novo e que isso seria sua marca peculiar e essencial.

De maneira a realizar a transição de reprodução para produção, de repetição a criação, é necessário considerar outros fatos, mais raros e extraordinários, encontrados em apenas alguns seres favorecidos. Esses fatos, conhecidos há longo tempo, envolvidos por algum mistério e atribuídos de uma maneira vaga ao “poder da imaginação” (RIBOT, 1906, p.5).

O estudo de Ribot aponta, então, para esse estágio de transição, de produção à repetição – a origem comum dessas duas formas de imaginação, que depois se separam, rompem. Para o autor, a forma mais próxima da imaginação criativa é a atividade voluntária. Ele realiza uma comparação entre as atividades motoras e a imaginação criativa: o controle voluntário é uma questão de treinamento, que demanda tempo para que o sujeito torne-se mestre do seu próprio corpo; de maneira parecida, a imaginação criativa não surge repentinamente, pois “seus materiais crus são as imagens, que aqui correspondem aos movimentos musculares. Sempre é, no começo [...], uma imitação; só obtém sua forma complexa por um processo de crescimento” (RIBOT, 1906, p. 9).

Apesar das pesquisas de Ribot ainda não falarem em criatividade, seu trabalho nos parece bastante proveitoso. Já à época, ele aponta essa necessidade de que para que algo seja considerado criado por uma imaginação criativa, ele precisa ser novo, além do fato de observar a imaginação criativa fora dos aspectos “criativos” e “artísticos”.

b) A criatividade como presente divino em Jung (1933)

Originalmente publicada em 1933, a obra *Modernman in search of a soul*, de Jung, nos dá algumas indicações de como a criatividade era vista pelo autor. A visão de Jung (2005, p.173) carrega muito da concepção platônica da criação, de certa maneira até espiritual, quando ele afirma, por exemplo, que “toda pessoa criativa é uma dualidade ou uma síntese de aptidões contraditórias. De um lado, ele é um ser humano com uma vida pessoal, de outro, ele é um impessoal, um processo criativo”. Jung observa o ser humano como alguém que era capturado pela arte, que o tornava seu instrumento. A observação do autor era da arte como ser supremo, tendo o homem que torná-la real. Ele afirma que o artista “carrega e dá forma à vida psíquica inconsciente da humanidade”(JUNG, 2005, p.173). Para ele, devido a essa responsabilidade, o

homem deve, então, sacrificar a felicidade e tudo o que faz a vida valer a pena para um ser humano comum.

Jung aponta que o chamado “fogo criativo” é um presente divino e, por isso, uma pessoa deve pagar por essa dádiva para que a força criativa seja capaz de drenar os impulsos humanos, de uma maneira que daria vez a más qualidades, como egoísmo e vaidade, que o autor chama de “autoerotismo”. Esses vícios e más qualidades não explicariam, no entanto, o artista. A melhor maneira de explicá-lo seria pela sua arte – esse “lado ruim” seria resultado do fato de que se é um artista.

Apesar de ser um estudo já do século XX, Jung apresenta, ainda, uma visão romantizada da criatividade, alheia aos métodos científicos. É uma volta à maneira como a criação era vista pelos católicos e renascentistas e, apesar de não mencionar musas, Jung acreditava no “fogo criativo”, nesse presente divino que o homem recebia com a habilidade para criar em suas mais diferentes formas:

Dessa maneira o trabalho de um poeta vem ao encontro da necessidade espiritual da sociedade em que vive, e por essa razão seu trabalho significa mais para ele do que sua sina pessoal, esteja ele ciente ou não disso. Sendo essencialmente o instrumento para seu trabalho ele é subordinado a isso, e não temos razões para esperar que ele interprete isto para nós. Ele deu o melhor de si para dar forma a isso, e ele deve deixar a interpretação para outros e para o futuro (JUNG, 2005, p.175).

Seria, então, o artista, e tudo o que há de criativo nele, apenas alguém a serviço dessa habilidade. O pobre homem não poderia nem interpretar seu trabalho para os outros, apenas fazê-lo. Explicar sua arte seria, para Jung, algo pedagógico e não próprio ao artista, mas sim a um professor. Para ele, “toda grande obra de arte é objetiva e impessoal, mas invariavelmente nos toca a todos” (JUNG, 2005, p. 175). Isso seria resultado da busca, pelo homem, da “participação mística”, na qual ele deixaria de ser um indivíduo e seria apenas um homem.

c) O comportamento criativo nos estudos de Guilford (1950)

No artigo *Creativityresearch: past, present and future*, o psicólogo norte-americano J.P. Guilford inicia o texto com a afirmação de que o termo criatividade era temido por seus colegas de profissão, o que não o impediu de realizar o “sonho” de, junto a seus estudantes, iniciar uma investigação sobre o termo. Guilford alerta que a pesquisa tem apenas um ano e, por isso, não dará ainda resultados de investigações empíricas. Na primeira “definição”, o autor considera que:

Em seu senso mais estreito, criatividade se refere às habilidades que são mais características de pessoas criativas. Habilidades criativas determinam o

quanto um indivíduo tem o poder de exibir comportamento criativo de uma maneira notável. Se esse indivíduo que tenha as habilidades requeridas vai realmente produzir resultados de natureza criativa vai depender da sua motivação e traços de temperamento. Para o psicólogo, o problema é tão amplo quanto as qualidades que contribuem significativamente para uma produtividade criativa. Em outras palavras, o problema do psicólogo é a personalidade criativa(GUILFORD, 1950, p. 33).

Fica claro, então, que a visão de Guilford e do seu estudo é orientada pelo que essa personalidade criativa irá apontar. O autor já dá o tom da dificuldade da pesquisa e, principalmente, da definição do termo quando afirma que, para o psicólogo, a personalidade de um indivíduo é seu “padrão único de traços”, sendo esses traços a maneira em que as pessoas são diferentes umas das outras. Para ele, o psicólogo estaria, então, interessado nos traços de comportamento, a ampla categoria de interesses, atitudes e qualidades de temperamento, o que pode ser resultado de uma combinação da hereditariedade com o ambiente.

Para Guilford (1950, p.34), uma “personalidade criativa seria uma questão desses padrões de traços que são característicos das pessoas criativas. Um padrão criativo é manifesto em um comportamento criativo”. Esse comportamento criativo definiria a aptidão em atividades como inventar, desenhar, criar, compor e planejar. De acordo com o autor, as pessoas que têm esse tipo de comportamento como algo marcado são reconhecidas como sendo criativas.

Em sua revisão de literatura, Guilford considera que o estudo da criatividade foi deixado de lado pelos psicólogos, sendo encontrado pouquíssimo material de pesquisa até aquele momento. As análises estavam, geralmente, ligadas aos conceitos de inteligência e estudos do QI (quociente de inteligência). Para o autor, no entanto, os temas da criatividade e da produtividade criativa estariam muito além desses domínios. Uma das principais dificuldades das investigações era a de que “pessoas criativas diferem consideravelmente em performance de tempos em tempos. Alguns escritores do assunto até falam de ritmos de criatividade”(GUILFORD, 1950, p.34).

Essa questão particular dos indivíduos criativos seria, então, um fator de complicação para qualquer tipo de teste de uma pesquisa com sujeitos criativos. Mas, para Guilford, essas dificuldades não deveriam impedir os pesquisadores de construir estratégias para manter-se dentro do domínio. O autor comenta, ainda, as pesquisas com relação ao aprendizado e estabelece uma definição de “ato criativo” como sendo “uma instância do aprendizado, pois representa uma mudança de comportamento que se deve

ao estímulo e/ou resposta. Uma teoria compreensiva do aprendizado deve levar em consideração tanto o *insight* quanto a atividade criativa” (GUILFORD, 1950, p.34).

Um ponto importante do estudo de Guilford é a indicação de que os atos criativos podem ser esperados de quase todos os indivíduos. A diferença, para ele, é a de que nos indivíduos criativos esses atos teriam uma continuidade:

Qualquer que seja a natureza do talento criativo, aquelas pessoas que são consideradas criativas meramente têm mais do que todos nós temos. É o princípio de continuidade que torna possível a investigação da criatividade em pessoas não necessariamente distinguidas (GUILFORD, 1950, p.35).

As hipóteses elaboradas por Guilford com relação ao pensamento criativo derivam da concepção sobre certos tipos de pessoas criativas: o cientista e o tecnologista, incluindo o inventor. O autor discorda dos filósofos que acreditavam que a criatividade era a mesma onde quer que fosse encontrada. Para ele, há muito espaço para diferentes tipos de habilidades criativas, apesar de que “o que leva para tornar o inventor, o artista e o compositor criativos pode ser alguns fatores em comum” (GUILFORD, 1950, p. 41), como o de que uma pessoa criativa tem ideias novas, baseadas na flexibilidade da mente, na habilidade de síntese e na capacidade de reorganizar e redefinir.

Outro ponto da pesquisa de Guilford (1950, p.43) a ser destacado aqui é a afirmação de que o “trabalho criativo, para ser realístico ou aceito, deve ser feito sob algum grau de restrição avaliativa”. Para ele, não se deve exagerar nessa restrição, mas a seleção de ideias requer alguma avaliação. Isso iria ser determinante para os testes sobre criatividade.

A importância dos estudos de Guilford para o nosso trabalho é, principalmente, a ideia de que, já nos anos 1950, ele buscava o desenvolvimento de testes para estabelecer os limites da criatividade entre indivíduos. Mesmo ainda incipientes e primários, seus conceitos já demonstravam o caminho que se iria seguir, primordialmente, com a delimitação da noção de que a natureza da criatividade é diferente com relação a cada atividade e que é preciso ter instrumentos específicos e diversificados para a construção de testes sobre indivíduos criativos em diferentes domínios do conhecimento.

d) A resolução criativa de problemas como contribuição de Osborn aos estudos sobre criatividade

O publicitário norte-americano Alex Osborn, um dos fundadores da *Creative Education Foundation* (Fundação para Educação Criativa), desenvolveu a descrição original do chamado CPS, *creative problemsolving*, ou resolução criativa de problemas. Já em 1952, em seu livro *Wake up your mind*, ele descreveu a CPS como sendo um processo de sete etapas (TREFFINGER; ISAKSEN, 2005, p. 343). Já a obra *Applied imagination*³ deu popularidade a essa descrição da CPS e ao termo *brainstorming* (que pode ser livremente traduzido como tempestade cerebral), segundo Treffinger e Isaksen (2005, p.344), “o termo mais amplamente, utilizado (e, mais frequentemente, mal-utilizado) associado ao conceito de criatividade”.

Brainstorming, hoje, é uma expressão comum nas agências de publicidade de qualquer empresa e está associada à percepção de “geração de novas ideias” com a intenção de ampliar o lucro. Em 1963, Osborn reformulou seu conceito para a CPS e a definiu em três estágios: descoberta dos fatos, descoberta das ideias e encontro de soluções. Podemos sintetizar a definição de Osborn no quadro a seguir:

Figura 1. Quadro teórico Creative Planning Solution, de Alex Osborn



Fonte: Adaptado de <http://www.idea-sandbox.com/destination/2007/10/osborn-creative-problem-solving-process/>.

³Primeira edição datada de 1953.

É fácil de identificar que Osborn aplica seu método ao campo teórico das invenções tecnológicas, das soluções inovadoras, das estratégias de resolução de problemas em diversos campos do conhecimento. O autor teve a oportunidade de sintonizar as fases da CPS ao sistema educacional da cidade de Buffalo, NY. A intenção era a de promover a “habilidade de entender e aplicar a criatividade pessoal deles em todos os aspectos das suas vidas”(TREFFINGER;ISAKSEN, 2005, p. 343).O conceito de CPS foi retomado por vários teóricos nos anos subsequentes às pesquisas realizadas por Osborn e seus pares, o que será retomado posteriormente em nosso trabalho.

e) **A busca por uma teoria da criatividade em Rogers (1961)**

Em seu artigo de 1961 *Towards a Theory of Creativity*, o psicólogo estadunidense Carl Rogers buscou sintetizar uma teoria a respeito do tema, baseado nas impressões que teve da Conferência sobre Criatividade, realizada na Ohio State University, nos Estados Unidos, em 1952. Rogers (1961, p.347) sustenta que “há uma desesperada necessidade social por um comportamento criativo dos indivíduos criativos”. Para ele, seria então necessário o estabelecimento de uma teoria da criatividade que orientasse os diversos estudos sobre o tema.

Rogers inicia seu trabalho apontando para os diversos segmentos sociais nos quais a criatividade não é valorizada e é deixada de lado, em detrimento da conformidade, partindo da educação que, segundo o autor, forma indivíduos estereotipados e conformistas, que em seu tempo de lazer preferem atividades passivas, sem a presença de elementos criativos. Para ele, a questão da escolha de atividades criativas seria de grande importância para os indivíduos que se dispusessem a buscar esse caminho:

Em um tempo em o que conhecimento, construtivo e destrutivo, está avançando aos trancos e barrancos em uma fantástica era atômica, a adaptação genuinamente criativa parece representar a única possibilidade que o homem pode manter lado a lado com a mudança caleidoscópica desse mundo. [...] A menos que indivíduos, grupos e nações possam imaginar, construir e criativamente revisar novas maneiras de relacionar-se a essas complexas mudanças, as luzes se apagarão (ROGERS, 1961, p. 348).

Rogers pontua, assim, que a criatividade, à época, seria utilizada até para uma questão de sobrevivência, da superação de problemas e da sintonia com os progressos da ciência naquele momento. Esses aspectos estão interligados à imaginação, à construção e à revisão, que constituiriam fatores essenciais para o ser criativo. O autor

avança no texto com a definição do que seria o “processo criativo”: “a emergência em ação de um novo produto relacional, nascido de um lado da singularidade do indivíduo e, do outro lado, dos materiais, eventos, pessoas e circunstâncias da sua vida” (ROGERS, 1961, p. 350). Seria um amálgama, então, do que o indivíduo construía e do que construía o indivíduo. Ele afirma, ainda, que essa definição não leva em consideração o valor social como indicador de que o produto desse processo criativo seja “bom” ou “ruim”, além do fato de que o conceito não abrange os chamados “graus de criatividade”. Para Rogers, o processo criativo poderia descrever crianças brincando, Einstein formulando a Teoria da Relatividade ou uma cozinheira criando uma nova receita para o jantar.

Rogers associa o potencial criativo do artista a partir de alguns pontos observados na clínica de psicoterapia. Segundo ele, é necessária a existência de uma abertura e a consciência do que existe naquele determinando momento, condição importante na criatividade que ele chama de “construtiva”, que dá origem a produtos com valor social positivo reconhecido por um determinado grupo, ou seja, quanto mais o “indivíduo tem disponível para si uma consciência sensível de todas as fases da sua experiência, mais certos estaremos de que sua criatividade vai ser pessoalmente e socialmente construída” (ROGERS, 1961, p. 354).

De acordo com o autor, as condições, então, para que essa criatividade construtiva tome forma são: abertura à experiência, lócus interno de avaliação e habilidade de brincar com elementos e conceitos. Ele afirma que quando esses três elementos são alinhados, o ato criativo é possível. Rogers conceitua o ato criativo, de uma maneira geral, como “o comportamento natural de um organismo que tem a tendência de vir à tona quando [...] está aberto para todas as experiências internas e externas, e quando está livre para arriscar-se de maneira flexível para todo tipo de relações” (ROGERS, 1961, p. 355).

Rogers (1961, p. 356) aponta, também, que se deve levar em consideração que, no ato criativo, existe uma seletividade, seja ela na maneira como os pintores ignoram a realidade visual existente e criam algo novo, como os escritores escolhem quais palavras irão utilizar ou como os cientistas ignoram uma realidade maior para se aprofundarem em determinado estudo. O autor vê isso como uma das maiores facetas do ato criativo, algo individual.

O ato criativo, segundo ele, é também acompanhado por um sentimento de separação, quando um artista pensa que está sozinho naquilo que faz, embora haja a

necessidade de utilizar aquele produto como elemento que irá gerar uma comunicação com determinado grupo social, que o irá entender e validar o seu trabalho. As principais contribuições do pensamento de Rogers são o conceito de ato criativo, além das concepções existentes, à época, do que era ser criativo.

f) Os três domínios da criatividade em Koestler (1967)

O escritor, jornalista e cientista Arthur Koestler, em seu artigo *The threedomainsofcreativity*, realiza um aprofundamento dos conceitos apresentados no livro *The actofcreation*⁴, baseado no entendimento de que há três formas de criatividade, especificamente os domínios da “originalidade artística, descoberta científica e inspiração cômica”, e que os processos conscientes e inconscientes da criação possuem um padrão em comum e toda a atividade criativa recai em um desses domínios (KOESTLER, 1967, p.31). A definição que o autor propõe do que seria esse ato criativo é a de que consiste na combinação de estruturas previamente não relacionadas, da qual o criador, em seu devido domínio, possa extrair e produzir mais, a partir dessas estruturas, do que havia colocado previamente:

O ato criativo não cria algo do nada, como o Deus do Velho Testamento; ele combina, rearranja e relaciona ideias, fatos, formas ou percepções e contextos associativos já existentes, mas, até aquele momento, separados. Esse ato de fertilização cruzada – ou auto-fertilização dentro de um único cérebro – parece ser a essência da criatividade (KOESTLER, 1967, p.32).

Koestler (1967, p. 37) define, então, para esse processo o termo *bissociação*: essa palavra serviria para dissociar o ato criativo das rotinas de pensamento mais comuns e controladas por “certas regras estabelecidas”. Ele ainda pontua que a “atividade criativa sempre implica em uma *regressão temporária*, para [...] níveis arcaicos, enquanto um processo simultâneo acontece em paralelo no nível mais articulado e crítico”. Desse modo, o autor aponta a metáfora de que o poeta é um praticante de mergulho livre, embora utilize um cilindro de ar comprimido, no sentido de que associa o novo e o antigo em seu trabalho, o arcaico ao articulado. Tal afirmação é premente em nosso entendimento da intertextualidade quando a entendemos como um diálogo do “novo” com o “velho”, do mergulho livre com a prática do mergulho com o cilindro; o novo só se estabelece a partir da criação e recriação do velho.

⁴ Publicado em 1964.

g) Atitude criativa em Maslow (1973)

O psicólogo norte-americano Abraham Maslow possui dois textos que podem adicionar ao nosso trabalho produtivas discussões sobre o tema criatividade: *The creative attitude* e *A holistic approach to reativity*.

Em *The creative attitude*, Maslow (1973, p.57) aponta que há dois tipos de criatividade: a primária e a secundária. A primária estaria mais ligada à inspiração e deve ser separada da secundária, que se apoia muito no trabalho em um disciplinado artista. É uma fase em que ele “pode passar metade da sua vida aprendendo suas ferramentas, suas habilidades, seus materiais, até que se torne finalmente pronto para uma expressão completa do que ele vê”. Para Maslow, inspiração é algo corriqueiro, que acontece muito, mas o tipo de criatividade que dá origem a produtos como grandes romances, pinturas e obras de arquitetura apoia-se nas virtudes do artista, em sua paciência, em sua teimosia, assim como na “criatividade da personalidade”.

Maslow (1973, p.58) afirma que o estudo da criatividade inspiracional ou primária é a infância, visto que nessa fase a inventividade e a criatividade não se definem em termos de um produto. O autor advoga que o uso social da criatividade, ou seja, da criação de produtos que são úteis socialmente, não deve desconsiderar um momento importante para uma criança. Como exemplo, ele cita o fato de quando uma criança descobre o sistema decimal: pode ser um momento altamente criativo para ela, que não deve se basear em uma definição *a priori* de que algo criativo tem que ser novo, algo nunca pensado por outro etc.

O autor acreditava que um criativo, “em sua fase inspiracional do furor criativo, perde seu passado e seu futuro e vive apenas no momento. Ele está lá, totalmente imerso, fascinado e absorto no presente” (MASLOW, 1973, p. 59). Essa habilidade de encontrar-se de certa forma perdido no momento presente é, para Maslow, condição *sine qua non* para a criatividade, embora existam alguns pré-requisitos relacionados a essa habilidade.

Maslow aponta, também, que esse fenômeno pode ter origens antigas e que assumiu facetas particulares em várias culturas, mas que é sempre descrito como “uma perda do eu ou do ego, ou é visto como uma transcendência do eu. Há uma fusão com a realidade sendo observada [...], uma unicidade onde havia uma

duplicidade”(MASLOW, 1973, p. 59).A conclusão dessa experiência é sempre relatada como sendo algo que reflete um êxtase, uma exaltação.

h) O teste do pensamento criativo em Torrance (1996)

E.Paul Torrance, que chegou a ganhar a alcunha de “Pai da Criatividade”, é o cientista responsável pela elaboração dos *Torrance Test of Creative Thinking*(TTCT), Teste Torrance de Pensamento Criativo⁵. O conceito de criatividade seria, então, um

Processo de se tornar sensível a problemas, deficiências, falhas no conhecimento, elementos faltantes, desarmonias, e mais; identificar a dificuldade; buscar soluções, fazer indagações, ou formular hipóteses e possivelmente as modificando e retestando; e, finalmente, comunicando os resultados (TORRANCE, 1966, p.6).

O posicionamento de Torrance aponta para o sentido de que a criatividade consiste mais em uma técnica e seria um processo, sendo seu conceito nada próximo das primeiras formulações da criatividade como algo divino ou um dom. Os testes que o autor desenvolveu em nenhum momento afirmam serem os dados abrangentes com relação a todos os tipos de criatividade. São divididos em dois tipos: TTCT-Verbal e TTCT-Figural. O Verbal “consiste de cinco atividades: pergunta e resposta, melhoramento de produto, usos incomuns, questões incomuns e suposição” e o TTCT-Figural consiste em duas formas, A e B, e é composto por três atividades: construção de figuras, completar figuras e figuras repetidas em linhas ou círculos (KIM, 2006, p.3).

Para Bahia (2007, p. 93), o TTCT é um “indicador credível de criatividade que ao longo de quatro décadas tem servido à investigação e à intervenção em todo o mundo”, porém, para a autora, esses testes são apenas a “ponta do iceberg” do que é percebido como criatividade: “no caso da avaliação da criatividade, a redução da sua totalidade a um indicador [...] pode empobrecer em muito a sua apreensão”.

Devidamente adaptado, o TTCT foi traduzido em 35 idiomas e ainda constitui um dos principais testes para a “identificação” dos sujeitos ditos criativos, sendo utilizado também para questões motivacionais e vocacionais.

⁵Primeiramente elaborado em 1966, o teste foi, segundo Kim(2006, p.3) reformulado em 1974, 1984, 1990 e 1998.

2. CRIATIVIDADE, ESTUDOS APLICADOS

2.1 Criatividade e inteligência: a afetação de um domínio em Gardner (2000)

O trabalho do psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner contribuiu significativamente para uma ampliação do conceito de criatividade. Oriundo da Universidade de Harvard, Gardner foi um dos participantes e criadores do chamado *Project Zero*, nome cunhado pelo líder do projeto, Nelson Goodman. Segundo Gardner (2013), a iniciativa recebeu esse nome porque havia muitos trabalhos sobre educação em artes, mas que o que poderia se apreender desses estudos era zero, o que levou o pesquisador a concluir que os estudos que seriam conduzidos nas próximas décadas sairiam do nada, do zero.

O Projeto Zero era composto por acadêmicos que se encontravam regularmente para discutir tópicos que atravessavam disciplinas e tinham relação com as artes. Gardner encaminhou, de início, a ideia do desenvolvimento da sensibilidade a estilos artísticos em crianças pequenas: “focando mais explicitamente em educação nas artes, nós chamávamos *experts*, especialmente aqueles bem informados sobre educação de crianças, educação em academias de arte e museus, educação no ensino médio” (GARDNER, 2013, p.7).

Resultado da convivência com os integrantes e convidados do Projeto Zero, Gardner (2013, p.7) trabalhou, na primeira fase da sua carreira acadêmica, com o desenvolvimento de crianças e a repartição em adultos, sobre “vários tipos de capacidades humanas de utilização de símbolos”. O autor trabalhava especialmente com os símbolos ligados à arte, mas não exclusivamente. Esses estudos iriam dar origem à sua teoria das Inteligências Múltiplas⁶, entendida, resumidamente, como “um esforço em olhar empiricamente para as habilidades de utilização de símbolos [...], meu ponto de vista era o estudo do desenvolvimento artístico em crianças, à la Piaget e Bruner” (GARDNER, 2013, p.8). Sobre a sua teoria, o autor afirma que

No apogeu das eras psicométricas e behavioristas, geralmente acreditava-se que inteligência era uma única entidade que era herdada; e que os seres humanos – inicialmente um quadro em branco – poderiam ser treinados para aprender qualquer coisa, de maneira que fossem apresentadas de maneira

⁶ A Teoria das Inteligências Múltiplas foi retrabalhada no Brasil por Celso Antunes (1998).

apropriada. Hoje em dia um número crescente de pesquisadores acredita precisamente o contrário; que existe uma multitude de inteligências, bastante independentes umas das outras; que cada inteligência tem suas próprias forças e contrastes (GARDNER, 1993, p.23).

Gardner advoga, então, a favor de uma teoria que faça distinção entre os diferentes tipos de inteligência e de que maneira elas podem ser trabalhadas, especialmente em contextos educacionais, em busca das “forças e contrastes” dessas inteligências. O trabalho do autor nos é importante, pois apresenta uma diferenciação entre inteligência e criatividade. Esses dois conceitos são diferentes em dois pontos: o primeiro é o de que a pessoa criativa sempre opera em um domínio ou ofício; o segundo é o de que o indivíduo criativo faz algo que é primeiramente novo, mas essa contribuição não acaba aí.

Para Gardner (2000, p.117), o que “define o ato criativo ou o ator criativo é a última aceitação dessa novidade; [...] a prova de fogo da criatividade é seu efeito documentado no domínio ou domínios relevantes”. Para o autor, é necessária certa especialização em um domínio para que o sujeito seja considerado criativo. Ele cita como exemplo Leonardo da Vinci, que, apesar de ser bastante criativo em pintura e invenções e também atuar em outros domínios, não conseguia alcançar a mesma criatividade de suas duas especialidades.

Para Gardner, essa definição de criatividade é aquela que seus alunos chamaram de “Big C Creativity”, que poderíamos traduzir como “Criatividade com C Maiúsculo”, que para ele seria a “criatividade que afeta um domínio” (GARDNER, 2000, p.177). O autor afirma que há outros tipos de escala de criatividade, a quem ele chama de meia-escala, que oferecem um tipo de prazer ou afetam minimamente um domínio. Mas a criatividade em seu senso maior, segundo Gardner, vem de “pessoas que realmente afetaram os domínios”, tais como os compositores John Lennon e Richard Wagner, escritores como Goethe e Virginia Woolf, cientistas como Marie Curie e Niels Bohr, cineastas como Ingmar Bergman e Steven Spielberg.

Apesar de definir a Criatividade com C Maiúsculo a partir apenas desses inovadores, o autor também posiciona-se com relação ao estímulo e ao cultivo da criatividade em crianças, o que entra em sintonia com o nosso trabalho. Em *Mentes que criam*, ele faz uma análise do percurso criativo na carreira de pessoas criativas que inovaram e que realmente tiveram relevância em seus domínios. Em todos os seus

estudos de caso, o autor afirma o importante papel da infância para a construção desses atores criativos, pois, para ele

A qualidade desses anos iniciais é crucial. Se, em tenra idade, as crianças têm a oportunidade de descobrir muito sobre seu mundo e de fazer isso de maneira confortável, exploradora, elas acumularão um inestimável “capital de criatividade” do qual irão se valer mais tarde na vida. Se, por outro lado, as crianças são privadas dessas atividades de descoberta, empurradas apenas numa única direção, ou sobrecarregadas com a visão de que existe somente uma resposta correta, ou que respostas corretas devem ser oferecidas apenas por aqueles que têm autoridade, as chances de elas criarem sozinhas ficarão significativamente reduzidas (GARDNER, 1996, p.28).

Infelizmente, não teremos a oportunidade de acompanhar o futuro dos nossos atores criativos, analisados a partir dos seus produtos, os manuscritos escolares, mas podemos ir em frente e pontuar que o projeto do qual participaram já dão uma indicação do contexto em que foram educados, com iniciativas que ajudam no acúmulo do “capital intelectual” defendido por Gardner.

2.2 “Todos os nossos futuros”: a busca por uma educação voltada para a criatividade em Ken Robison (2000)

Nos anos 2000, uma das grandes vozes em prol da criatividade é a do britânico Ken Robison, um dos responsáveis por remodelar o conceito do tema, especialmente com as particularidades aplicadas à educação. Robison foi diretor do projeto Artes nas Escolas, realizado entre 1985 e 1989, e professor da Universidade de Warwick entre 1989 e 2001. A experiência enquanto professor, diretor educacional e consultor permitiu que o autor escrevesse um importante livro sobre o tema, *Libertando o poder criativo*⁷. Ele foi o responsável, também, pela elaboração do relatório *All our futures: creativity, culture and education*, realizado pelo National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) em 1999.

2.2.1 *All our futures*: habilidades criativas e aplicações práticas

Esse relatório, resultado do trabalho conjunto de professores e diretores de diversos órgãos educacionais da Inglaterra, como diretores de academias de dança e de órgãos de televisão, além de atores, comediantes, designers de moda e publicitários, oferece uma visão ampla da criatividade aplicada à educação e coloca a ausência do estímulo à criatividade como um problema para o sistema educacional inglês. Pensando

⁷ Publicado em 2012.

nesse sentido, seria importante, então, aliar o aprendizado na escola ao extraescolar, ao mundo mais amplo.

Para os autores do relatório, educação criativa são formas de educação que “desenvolvam as capacidades de jovens para ideias originais e ação: por ação cultural nós queremos dizer formas de educação que permitam com que eles se engajem positivamente com a crescente complexidade e diversidade de valores sociais e estilos de vida”(NACCCE, 1999, p.1). Na opinião expressa no relatório, a escola não deveria atuar como único estimulante à criatividade dos alunos, mas, sim, como um instrumento que os capacitasse a ir em busca de elementos externos, que os fizesse pensar criativamente, educar-se criativamente.

Haveria um descompasso com a visão geral que os pais de alunos pertencentes àquele sistema têm com relação à criatividade. Na opinião deles, as aulas nas quais há novas maneiras de estimular essa criatividade, fora da tradição, seriam tidas como algo não disciplinar e, mais uma vez, seres criativos seriam aqueles que têm um dom, “diferentes” dos muitos. Para os autores,

Criatividade não é simplesmente uma questão de deixar acontecer. A conquista criativa séria apóia-se no conhecimento, controle de materiais e comando de ideias. A educação criativa envolve um equilíbrio entre conhecimento do ensino e habilidades, e inovação encorajadora. Nessas maneiras, o desenvolvimento criativo é diretamente relacionado à educação cultural (NACCCE, 1999, p.2).

Na visão dos autores(NACCCE, 1999, p. 34-41), a criatividade é algo que pode plenamente ser estimulado e as “habilidades criativas são desenvolvidas por meio de aplicações práticas”, ou seja, por meio de projetos estruturados, há como desenvolver esse senso de criatividade nos alunos. Os professores ajudariam os jovens a entender os processos e obter, assim, um controle sobre sua produção, não se esquecendo do componente essencial da criatividade: a “liberdade para experimentar”. Os autores apontam que é possível ter um impacto criativo em um determinado campo, mas que a “conquista criativa contínua envolve conhecimento do campo em questão e habilidades no meio em questão” (NACCCE, 1999, p.41).

A criatividade na música, na física, na dança ou na matemática necessita do conhecimento e da experiência, das habilidades e do conhecimento dos materiais envolvidos no processo criativo de cada domínio. A criatividade envolve trabalhar em um meio, seja ele conceitual, concreto, científico ou artístico. Os autores também consideram intensamente a ideia de *insight* criativo como ocorrendo quando “novas

conexões são feitas entre ideias ou experiências que não foram previamente relatadas. Isso acontece tão bem quanto diferentes maneiras de pensar” (NACCCE, 1999, p.40).

No relatório, também é enfatizado que é necessária uma reflexão sobre a concepção que se tem de indivíduos criativos como seres solitários que retiram suas ideias geniais do nada. Na opinião dos autores, o curso da história sofreu, sim, a influência de seres de certa forma “iluminados” que contribuíram individualmente, mas que, para todos, “a conquista criativa sempre se baseia em ideias e conquistas de outras pessoas: de livros, teorias, poemas, música, arquitetura, design e ademais que marcam os traços da jornada criativa de outras pessoas” (NACCCE, 1999, p.40).

Seria o que poderíamos chamar de “memória da cultura”, ideia que estará permeada em nosso estudo, principalmente quando consideramos a intertextualidade como indicador da criatividade nos textos do nosso *corpus*, analisados adiante (no Capítulo 7), quando adotaremos o pressuposto de que “o desenvolvimento criativo é intimamente relacionado ao desenvolvimento cultural”, como apontamos autores do relatório NACCCE (1999, p.43).

2.2.2 *Out of our minds*: imaginação como condição para a criatividade

A título da obra de Robinson, *Out of our minds*, poderia ser traduzido literalmente como “Fora de nossas mentes”. Essa denominação é uma brincadeira com a expressão “out of one’s mind”, que significa dizer que alguém está fora de si⁸.

No Brasil, a obra ganhou o título de *Libertando o poder criativo*: as teorias sobre imaginação, criatividade e inovações que despertam os talentos reprimidos. Nas livrarias, poderia ser colocada na sessão de livros de autoajuda, ainda mais pelo fato de ter sido publicada por uma editora claramente ligada aos livros voltados para as áreas de negócios e administração de empresas. Apesar disso, seu conteúdo pode ser altamente apreciado em nosso trabalho, devido às bemcolocadas definições de criatividade em seu percurso teórico.

Robinson aponta, com propriedade, como a educação vem tratando o tópico da criatividade, mostrando algumas possíveis soluções para a resolução desse problema e um melhor tratamento das questões criativas nas escolas. Segundo ele, atualmente, as abordagens sobre educação “falham em aspectos relacionados à inteligência e à

⁸ O conteúdo do livro é a base da palestra que Robinson ministrou nas conferências TEDx, intitulada *Como as escolas estão matando a criatividade*.

criatividade, que limitaram os talentos e abafaram a confiança criativa de várias pessoas”(ROBINSON, 2012, p. 23).

Para o autor, um dos pontos que ocasionou essas falhas foi o fato de que a educação tornou-se mais e mais propensa a adotar alguns indicadores de excelência acadêmica que não levam em consideração os aspectos de inteligência e criatividade. Houve uma padronização de avaliações que ocasionou determinada perda de talentos nesse processo.

Desse modo, a educação, para Robinson(2012, p.25), não deve ser vista apenas como um fator de preparação para o futuro, mas sim como “cultivo dos talentos e sensibilidades” – talentos que devem ser preservados, mesmo que, devido ao que se espera de evolução acadêmica, eles tendam a se esconder sob a superfície de uma gama de habilidades que parecem mais “úteis” a uma postura profissional que vá garantir o futuro dos estudantes.

Robinson diz que é necessário preservar a imaginação, que na sua concepção seria “o poder de ver além do presente e do ambiente que nos cerca de forma imediata”, ou seja, algo além dos sentidos (ROBINSON, 2012, p.31). O autor admite que, por meio da imaginação, pode-se reviver o passado, antecipar o futuro e afinar a ideia de presente. A imaginação seria, assim, condição para a criatividade, que, porém, iria mais além:

A imaginação pode ser um processo de consciência totalmente interno: você pode deitar em sua cama e criar um cenário fabuloso sem que ninguém saiba disso, pois as fantasias pessoais nem sempre exercem efeitos no mundo exterior. Com a criatividade é diferente, já que ser criativo envolve *fazer* alguma coisa. Seria estranho chamar de criativo alguém que nunca fez nada, já que essa qualificação sugere a produção ativa de algo intencional (ROBINSON, 2012, p.141).

Seria, então, o momento de afirmar que a criatividade só pode ser assim considerada quando inserida em um *medium*, em um meio, um campo de atividade, um determinado domínio. Essa é uma ideia presente também no relatório *All our futures*. Colocar a imaginação para trabalhar é a condição essencial da criatividade, que, segundo o autor, pode ser considerada como “a imaginação posta em prática” (ROBINSON, 2012, p.141). Não se pode, desse modo, ser criativo de maneira abstrata.

A definição que Robinson (2012, p.148) consolida é a de que a criatividade é “o processo de gerar ideias originais e providas de valor”. Esse conceito seria muito amplo e vago, afinal, quem determina esse “valor”? No nosso caso, seremos nós que, munidos de uma metodologia particular de análise de manuscritos, inscritos no quadro teórico da

intertextualidade, diremos de que maneira um texto pode ser considerado mais criativo do que outro. Para Robinson (2012, p.148), “a criatividade é mais um processo do que um acontecimento, e definir algo como um processo indica uma relação entre os vários elementos, revela que cada aspecto e fase do que acontece está relacionado entre si”.

Escrever criativamente, por exemplo, estaria condicionado a uma série de elementos componentes desse processo, tais como ambiente da tarefa, condições da tarefa, se houve ou não instrução ou consigna. Sabemos desses elementos e, embora analisemos apenas o produto da experiência de escrita criativa, é necessário estar consciente da influência desses outros elementos no processo criativo, afinal, segundo o autor, “a criatividade é um diálogo entre as ideias e o meio escolhido” (ROBINSON, 2012, p.149).

Robinson(2012, p.156)aponta que o desenvolvimento da criatividade é dividido em várias fases, andando, assim, lado a lado com “uma capacidade técnica cada vez mais aguçada para lidar com os instrumentos e os materiais escolhidos”. Os educadores, diante disso,precisam estar cientes da complexidade e da sofisticação necessárias para o desenvolvimento criativo, no sentido de que necessitam equilibrar as ideias às habilidades para desenvolver aquele determinado tipo de criatividade.

Processos colaborativos são uma grande característica de como a criatividade vem se desenvolvendo atualmente. De acordo com Robinson, trata-se de uma postura holística quepode ser considerada um novo Renascimento;

Trata-se de um renascimento baseado em uma compreensão mais holística da consciência humana; da relação entre o conhecimento e as emoções e de como tudo o que pensamos e sentimos faz parte de um processo criativo de dar sentido ao mundo que nos cerca e ao nosso universo interior (ROBINSON, 2012, p.188).

De acordo como autor, a criatividade nos dias atuais encaminha-se cada dia mais para uma distância da concepção do gênio criador individual, preso em seu mundo, criando algo único e singular.A criatividade busca ir contra as convenções e propor um rompimento de determinado domínio simbólico, com seu rearranjo e/ou retrabalho. Isso irá determinar, segundo Robinson, se algo é ou não criativo.

2.3Criatividade e *flow*:as condições para o esforço criativo em Csikszentmihalyi (1996)

O húngaro-americano Mihaly Csikszentmihalyi é um dos principais teóricos atuais no conceito de criatividade. Psicólogo de formação, o autor é o responsável pelo

conceito de *flow*, abordado na obra *Creativity: flow and the psychology of Discovery and invention*⁹. Assim como Howard Gardner, Csikszentmihalyi foi em busca de respostas para saber de onde vem a criatividade, o que fez por meio de entrevistas com criativos, sejam eles expoentes no mundo das artes e espetáculos ou da ciência e da pesquisa.

Escritores, pintores e físicos, além de representantes de outros domínios, foram entrevistados pelo autor, que descobriu, na maioria deles, um estado mental encontrado no momento em que estão produzindo material em seus devidos domínios, e que essa sensação, considerada ideal pelo autor, poderia ser chamada de *flow*, pois “muitos dos respondentes descreveram esse sentimento quando as coisas estavam indo bem como quase automático, livre de esforço, ainda que seja um estado de consciência altamente focado”(CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.110).

Flow poderia ser traduzido para o português como “fluir”, no sentido que remete ao movimento das águas, a um estado de fluidez de ideias nas mentes criativas que, para Csikszentmihalyi, tem muito a ver com o fato de que há um momento em que se desfruta de uma tarefa, não importando a maneira como os criadores a utilizam para alcançar esse momento. Csikszentmihalyi aponta que há pelo menos nove elementos que foram mencionados recorrentemente para a descrição de qual é a sensação quando a experiência é agradável:

Há objetivos claros por todo o caminho[...]. Há um imediato retorno para as ações individuais.[...]Há um equilíbrio entre desafios e habilidade;[...]Ação e consciência se fundem;[...] Distrações são excluídas da consciência;[...] Não há preocupação com o fracasso;[...] A auto-consciência desaparece;[...] A noção de tempo torna-se distorcida;[...]A atividade torna-se autotélica (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.111, 112, 113).

Ou seja, para o autor, quando se está no *flow*, sempre se sabe o que precisa ser feito e quão bem estamos indo naquela atividade. Sabemos, também, o quanto combinam os desafios a que somos expostos com as habilidades que possuímos. No estado de *flow*, a concentração está focada naquilo que estamos fazendo, não devaneamos em direção a outros assuntos da nossa vida cotidiana e estamos cientes da relevância do aqui e do agora.

A dissociação que o autor faz é a de que o estado de *flow* entra em conflito direto com as tensões da vida cotidiana. Para ele, o *flow* caracteriza um desenvolvimento assaz grande para que o criativo importe-se com a defesa do seu ego. Perde-se também a

⁹ Publicada em 1996.

noção de tempo. No *flow*, minutos podem parecer horas, assim como segundos podem parecer uma eternidade, dependendo do tipo de tarefa na qual se está envolvido.

Csikszentmihalyi pontua que, na presença da maioria dessas condições, a atividade torna-se autotélica, o que em grego significa um “fim em si mesmo”. O *flow* dá a sensação de que não estamos fazendo determinada atividade voltada para um fim, mas simplesmente porque desfrutamos daquela experiência e das sensações que obtemos por meio dela.

Criatividade, para o autor, envolve a produção de algo novo. Ele afirma que quem deseja contribuir criativamente “não deve apenas trabalhar junto a um sistema criativo, mas, também, deve reproduzir esse sistema junto a sua mente” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 47). Ou seja, é necessário o aprendizado das regras do domínio, assim como seu conteúdo, e, além do mais, quais são os critérios de seleção, as preferências do campo. Seguindo essa lógica, Csikszentmihalyi afirma que os escritores que entrevistou apontam que uma intensa leitura é necessária, além do reconhecimento dos valores literários de uma obra de acordo com os críticos do domínio em que se escreve.

Para Csikszentmihalyi, a palavra que mais poderia classificar um criativo seria *complexidade*. De acordo com ele, as personalidades ditas criativas carregam em si elementos extremos; elas não são “indivíduos”, mas sim “multitudes” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 48). Os criativos adaptam-se a quase qualquer situação, fazendo acontecer com o que esteja em mãos. Baseado no que os respondentes de suas entrevistas afirmaram, o autor compõe uma série de condições necessárias para que se atinja o *flow* em esforços criativos. Comentaremos a seguir.

A primeira condição seria a clareza de objetivos: na opinião de Csikszentmihalyi, o processo criativo inicia-se por um problema e pelo objetivo de resolvê-lo. Geralmente, esse problema é resultado do estado da arte no domínio em que se está criando, daí torna-se necessário conhecê-lo exatamente e saber que indicações ele poderia dar para o andamento da criação.

A segunda condição é a de que é necessário saber quão bem alguém está indo: assim como jogos de videogame oferecem *scores*, descrições detalhadas do andamento do jogo, o processo criativo em busca do *flow* deve proporcionar isso. A terceira condição seria balancear desafios e habilidades: para Csikszentmihalyi (1996, p. 116), “o objetivo de um problema criativo é raramente fácil. De fato, de maneira a ser agradável ele deve ser difícil, e claro que ele é, quase que por definição”.

A quarta condição seria a mistura de ação e consciência: nessa etapa, os desafios colocam-se na medida das habilidades e todas as preocupações são guardadas, esquecidas, na profundidade de envolvimento que se tem com a atividade.

A quinta condição seria evitar distrações. Segundo Csikszentmihalyi (1996, p.120), “muitas das peculiaridades atribuídas às pessoas criativas são apenas maneiras de proteger o foco da concentração de maneira a que elas se percam no processo criativo”. As distrações seriam, então, capazes de interromper o *flow*, tornando mais demorado o processo de recuperação da chamada paz mental, necessária para se continuar com o trabalho. A extensão e a ambição da tarefa são diretamente proporcionais à demora necessária para se concentrar nela. Assim, quanto maior o projeto, mais fácil seria distrair-se.

A sexta condição apontada pelo autor é a de que é necessário esquecer-se do tempo, de si mesmo e dos arredores. Quando se chega a essa condição, na qual as distrações encontram-se fora do caminho, “o processo criativo adquire todas as dimensões de *flow*” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.120). A sétima condição seria a da criatividade como uma experiência autotélica, em que “todos os respondentes colocaram o prazer de trabalhar à frente de qualquer recompensa extrínseca que possam receber disso”(idem, p.121).

O autor também aborda o papel da infância na formação desses profissionais considerados criativos, o que permite fazer uma ponte com o nosso trabalho. Sua visão é um pouco radical nesse sentido. Para ele, crianças não podem ser consideradas criativas, já que esse percurso criativo exigiria muitas condições, das quais falamos anteriormente, para constituir esse trabalho, seja em qual domínio esteja colocado.

Isso, porém, não nos impede de dissertar com relação à maneira como as crianças e adolescentes nas quais já se observa certo “potencial criativo” são tratadas, principalmente nos ambientes educativos. De acordo com Csikszentmihalyi (1996, p.177), “uma pessoa não pode ser excepcional e normal ao mesmo tempo”, sendo necessário deixar bem claro que “normal” seria uma criança ou adolescente que se adequasse mais ao ambiente em que está inserida socialmente e culturalmente.

Para o autor, muitas crianças que mostraram ter talentos superiores aos dos colegas de classe acabaram não se destacando, tanto porque não foram resolutas com relação ao desenvolvimento desse talento, como também devido às condições que encontraram:

Eles nunca tiveram um professor compreensivo, uma virada de sorte que os levou a receber uma bolsa de estudos, um mentor, um trabalho que os manteria nos eixos. Então os Paulings e os Salks são os sobreviventes, os poucos talentosos que também foram sortudos o suficiente para fazer uso das oportunidades que apareceram em seus caminhos(CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.91).

Na adolescência, os obstáculos que se encontram para o desenvolvimento de um trabalho criativo são inúmeros. Os jovens têm que dedicar tempo a esses talentos, o que faz com que passem muito mais tempo sozinhos do que os outros adolescentes e neguem-se a participar de convenções sociais, o que pode, ou não, ter um reflexo na vida adulta. As características que o senso comum associa aos seres criativos, como isolamento e excentricidade, começam a manifestar-se nessa idade.

É importante salientar também que, segundo Csikszentmihalyi, baseado nas entrevistas que realizou com os criativos profissionalmente reconhecidos em seus domínios, a escola teve pouco efeito, se não efeito algum, nas vidas dessas pessoas. Para alguns, a instituição ameaçou “extinguir o interesse e a curiosidade que as crianças descobriam fora dos muros da escola” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.173). A conquista desses criativos, de acordo com o autor, seria então baseada na vontade que cada criança teve de desenvolver aquele talento no sentido de atrair para si o topo da competição por recursos, ser percebida e admirada pelos adultos que se importavam com ela.

A ponte necessária que precisamos construir com nosso trabalho faz-se no sentido de que podemos provar que nossa opinião é contrária ao posicionamento do autor com relação à escola e ao não desenvolvimento do potencial criativo “entre muros”. Como veremos posteriormente nas análises, nossa leitura atenta dos manuscritos mostra o quão bem podem se desenvolver aqueles alunos que participaram do projeto, sendo inclusive pensado que eles podem se tornar adolescentes e adultos criativos e destacar-se em domínios socialmente estabelecidos, principalmente no da escrita.

2.4 Considerações sobre criatividade e arte

Publicada em 1975, a discussão entre Katherine Schailleé,desenhista; Anne Polsenare, fotógrafa e jornalista; Anne Thyron, pintora; Monique Cornil, escultora, e Françoise Thyron, atriz, nos fornece algumas importantes pistas de como a criatividade é percebida pelos que estão envolvidos nos processos artísticos e que consomem ativamente produtos culturais, apreciando-os tanto crítica quanto esteticamente.

Já no início da discussão, é possível perceber que o tema do “gênio” é colocado em voga, no que Schailleé aponta ser uma noção falsa do trabalho criativo. Para Schailleé(1975, p.53), “um indivíduo que produz algo em um momento dado é resultado de uma série de convergências que fazem com que, naquele momento, ele produza algo”.

A desenhista indaga, então, sobre as noções do conceito de criatividade, que para ela seriam empregar os materiais que já existem em um dado momento a certo progresso, seja nos domínios científico ou artístico (SCHAILLÉE,1975, p.53). Podemos ver aqui que o conceito de Schailleé já delinea uma das principais questões da criatividade: o domínio criativo e de que forma ele se manifesta. Já a pintora Thyrion (1975, p.53), nesse momento, afirma que a criatividade “faz parte da necessidade do humano e não dos desejos materiais da sociedade”¹⁰.

Schailleé retoma seu turno e afirma que a criatividade se atrofia devido ao sistema social. Anne Thyrion não só concorda, como também afirma que a educação é responsável por essa atrofia da criatividade e que, nas aulas de desenho, por exemplo, o ensino é iniciado com a apresentação de modelos já estabelecidos, o que, na opinião da desenhista, faria com que os alunos não se atrevessem a pegar o pincel, uma vez que se sentem incapazes de alcançar aqueles modelos.

As artistas entram, então, na discussão sobre a criatividade ser um “privilégio”, algo pertencente às classes mais abastadas, posição defendida por Françoise Thyrion – na qual ela é interpelada por Polsenaere(1975, p.53), que afirma que não é a criatividade um “privilégio”, mas sim a arte, que é “monopólio de uma classe, o comércio que dela se faz”.Ao fim da discussão, as artistas entram em tópicos que podem ser considerados mais políticos, colocando a questão feminista.No entanto, os temas prévios são muito bem abordados no que concerne a questões próprias à criação, à criatividade e a relação que ela tem com a arte, que necessita ser considerada útil, ter um valor (seja ele estético, político ou econômico). Além disso, elas afirmam que os poderes estabelecidos não têm interesse em estimular a criatividade, pois consideram que o produto das criações é perigoso à sua soberania.

Uma questão pontual que dialoga com nossa pesquisa– e nos confunde – é a de que a figura de um *expert* avalie aquele trabalho como sendo criativo ou não. Ao mesmo

¹⁰Para essa autora, a capacidade de criar é comum a todos; é um atrevimento, audácia, e não um dom.

tempo, essa indagação nos leva a consolidar uma metodologia que, se não nos torna *experts*, nos capacita a assumir a condição de “avaliadores” da criatividade.

3. CRIATIVIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL

Após termos uma noção geral dos mais variados conceitos pertinentes à criatividade, cabe a nós agora demonstrar como o tema vem sendo trabalhado em estudos no qual o foco é a produção de textos. De que maneira vêm sendo estabelecidos os critérios de criatividade quando da análise do trabalho de alunos em diversas faixas etárias.

3.1 Indicadores de criatividade na avaliação de histórias dos alunos em Maksić & Ševkušić (2012)

O trabalho de Maksić e Ševkušić¹¹ tem como objetivo avaliar os produtos de crianças criativas no domínio verbal e parte da premissa de que as atividades na escola podem servir de estímulo para a expressão e o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. O principal foco é entender “de que maneira a avaliação, pelos professores, da escrita criativa de alunos é confiável e útil para ganhar entendimento da produção criativa de estudantes nesse domínio” (MAKSIĆ & ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 129).

Os principais questionamentos do trabalho versam sobre a maneira como os professores concordam na avaliação da criatividade dos estudantes nas histórias escritas, que crenças implícitas (dos professores) manifestam-se na avaliação da criatividade, como os estudantes que são tidos como mais criativos por seus professores são descritos, de acordo com indicadores relevantes de suas habilidades e de seu potencial criativo.

A pesquisa foi conduzida com 152 participantes, das 6ª e 7ª série do sistema educacional sérvio, com idades entre 13 e 14 anos, de uma mesma escola no centro de Belgrado. Os produtos finais, no entanto, contaram com os trabalhos de 142 estudantes, que atingiram as três variáveis iniciais do estudo, 80 estudantes da sexta série e 62 da sétima, 63 garotos e 79 garotas.

Três professoras da escola primária sérvia, das disciplinas de língua sérvia e literatura, participaram do estudo. Provenientes de outras escolas de ensino primário,

¹¹ Publicado em 2012.

elas foram indicadas por diretores ou por colegas por causa da alta qualidade de sua prática educacional. Uma era funcionária de uma escola pública, outra de uma escola privada e a outra não tinha experiência na escola primária.

As variáveis e os instrumentos do estudo (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 130) foram:

- a) Produção escrita no domínio verbal: a escrita de histórias;
- b) Fluência verbal;
- c) Interesses: divididos em *interesse geral* e *interesse em ciências sociais e linguagem*;
- d) Realização acadêmica geral;
- e) Realização acadêmica em língua sérvia;
- f) Conhecimento da ortografia e da gramática sérvia.

O procedimento consistia em os alunos fazerem um desenho e depois escreverem uma história. A possibilidade de escolher um título foi deixada a contento. Quase todos os participantes escreveram sobre o que tinham desenhado. Desses, apenas um terço deu um título à história. Os textos foram digitados, de maneira a evitar os efeitos da escrita manual e dos erros de ortografia na criatividade estimada (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 132). As informações sobre os autores eram apenas duas: série e gênero. As professoras iriam, então, dar notas às histórias em uma escala de 1 a 5, sendo 1 não criativa e 5 a mais criativa, utilizando uma abordagem global-integradora baseada na primeira impressão.

Após tal procedimento, as três professoras eram instadas a oferecer uma descrição do que acreditavam ser a criatividade e delimitar os critérios que utilizaram para decidir sobre qual história era mais criativa que as outras. Tais dados foram analisados para identificar de que maneira esses conhecimentos implícitos sobre a criatividade funcionariam como padrões para avaliação do comportamento dos estudantes e de seus produtos criativos. Apesar de quase nunca expressarem suas teorias, professores as usam, intencionalmente ou não, quando avaliam seus estudantes. Tais teorias implícitas poderiam, então, “facilitar ou esconder comportamentos criativos de professores assim como de estudantes” (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 132).

Foram escolhidas, então, as histórias que obtiveram as melhores marcas pelas três professoras. Quatro textos foram selecionados e a primeira etapa do trabalho, a partir daí, foi desenvolver um perfil deles de acordo com os outros critérios da pesquisa:

fluência verbal, interesses, realização acadêmica geral, realização acadêmica em língua sérvia e conhecimento da ortografia e da gramática sérvia.

Os pesquisadores puderam concluir que as avaliações das professoras sobre quais textos eram mais criativos encontraram ressonância com suas visões implícitas de criatividade. Apesar de não serem instadas, duas das professoras fizeram questão de demonstrar em seus ensaios os indicadores que iriam utilizar como critério para a criatividade. Essas respostas deram origem ao quadro a seguir:

Quadro1. Indicadores para a criatividade textual

TEMAS	INDICADORES
Conhecimento das regras da língua e instrumentos	Uso correto do estilo e da gramática História com uma sequência clara Totalidade e encerramento na história
Brincar com a linguagem	Desprezo deliberado por regras gerais de linguagem Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons Uso de figuras de linguagem (metáforas, ironia, gradação, símbolos) Harmonia e beleza da expressão
Originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade	Encontrando linguagem própria Desistência do pensamento lógico e racional Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes Criar novas condições e lugares Visão multiperspectiva do mundo
Qualidade emocional	Habilidade de experienciar situações, sentimentos e objetos alheios ao autor da história (empatia) Elemento de surpresa, aparição súbita de uma solução inesperada Roteiro artisticamente criado Criação de problemas, drama, tensão criativa Humor Convite à participação do leitor
Dimensão ética, espiritualidade	Meditação filosófica Autorreflexão

Fonte: MAKSÍĆ & ŠEVKUŠIĆ (2012,p. 134).

O tema recorrente nos ensaios das três professoras foi o de “conhecimento de instrumentos e regras da língua”. Para os autores da pesquisa, isso se deve à crescente importância que se vem dando à Linguística Cognitiva, que vê a linguagem como parte integral da organização psicológica. A Gramática daria, então, ao locutor ou falante os símbolos que ele usaria para construir certas expressões, baseadas na sua categorização e habilidade de resolução de problemas: “também era esperado dos estudantes que eles desenvolvessem as regras de redação, o que significa que há uma demanda por

completude e uma estrutura clara da história” (MAKSIĆ&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 134, 135).

A brincadeira com a linguagem foi outro aspecto bastante destacado nos ensaios das professoras, principalmente o “desrespeito” às convenções da linguagem, as descrições detalhadas e ricas representações simbólicas. O conhecimento de estilística foi tomado como uma pré-condição para uma escrita criativa e aspectos como beleza de expressão, harmonia e figuras de linguagem foram muito considerados.

Foi unanimidade entre as professoras a valorização da originalidade, autenticidade, individualidade, qualidade emocional e dimensão ética. Os autores da pesquisa afirmam que descobertas confirmam a teoria de que o conceito de “trabalho criativo” no Ocidente dá ênfase aos elementos pessoais, intrapsíquicos e emocionais. As três professoras afirmaram que a idade das crianças poderia comprometer seu potencial criativo, mas valorizaram a expressão espontânea. Para elas, alguns dos adjetivos mais importantes na descrição da criatividade foram “afetiva, artística, emocional, humorística, imaginativa, inventiva, original, espontânea” (MAKSIĆ&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 135). De maneira geral, os ensaios forneceram importantes informações para a maneira pela qual as professoras julgavam a criatividade, mas essas informações não puderam ser diretamente aplicadas na prática escolar.

Os quatro estudantes que produziram as histórias consideradas mais criativas eram garotas, duas delas da sexta série e duas, da sétima. A estudante de número quatro pertencia ao top 25% da classe em termos de fluência, escopo de interesses e intensidade do seu interesse nas ciências sociais e nas línguas. As diferenças nos perfis dessas “top 4” criativas não permitiu às autoras construir um perfil consistente do jovem criativo escritor de histórias, algo que pudesse ser preciso o suficiente para permitir sua identificação, com o propósito de oferecer uma estrutura adequada no contexto escolar. Não foi possível, desse modo, desenhar um perfil típico com contribuição crítica para qualquer indicador ou pré-condição para a produção criativa.

Uma análise narrativa das quatro histórias selecionadas permitiu aos pesquisadores concluir que três delas estavam no formato de ensaio e uma era um poema. Os três ensaios foram nomeados; já o poema convidava o leitor a vir com sua própria denominação. Os títulos já davam uma ideia do aspecto nãoconvencional dos textos e possuíam elementos de ficção e de contradição, tais como *Anarquia infinita*, *Insanidade mútua* e *Desfrutando a não-liberdade*.

Dois formatos foram encontrados nessa análise narrativa, o que os pesquisadores chamaram de linear e de não-linear: as histórias das estudantes dois e quatro eram de formato linear; já as das estudantes um e três apresentavam um formato não-linear. E o que seriam esses aspectos, linear e não-linear?

O formato linear era “caracterizado por uma sequência linear de contação de história (tais como “era uma vez”, “havia um...”), tinham uma sequência esperada de eventos, os personagens eram geralmente pessoas” (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 139); já o formato não linear “a sequência de eventos e sua lógica era desregulada, imprevisível ou incerta, os eventos eram geralmente no futuro e havia uma tensão entre elementos do texto, personagens eram geralmente criaturas ficcionais ou animais” (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 139).

Uma análise mais aprofundada com relação aos significados construídos nas histórias esclareceu alguns pontos. Para os pesquisadores, as histórias dos estudantes encontravam-se em um alto nível estético, sendo provocadoras e intrigantes, além de carregar mensagens éticas, dilemas morais, reflexões filosóficas, envolvimento pessoal. Outros pontos foram: a presença do aspecto humorístico e da ironia, o que “demonstrou a habilidade dos estudantes de se distanciarem das questões e expressarem suas opiniões sobre elas [...] e a disposição a correr riscos (juntando duas pessoas em uma), além do uso da metáfora e personificação de objetos em seres humanos” (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012). Para os autores, já que houve uma unanimidade entre os professores que analisaram os textos, os tópicos supracitados foram os que determinaram a avaliação desses textos como criativos.

Os pesquisadores concluem, então, que, baseados nas descobertas que realizaram, a avaliação pelas professoras das histórias dos alunos pode ser utilizada como uma maneira útil e econômica de nutrir o potencial criativo dos estudantes no domínio da escrita. A análise quantitativa dos dados sugere que

Uma abordagem individual na interpretação de dados sobre os talentos na escola primária é necessária. Nesse nível, todos os indicadores que apontam para a performance excepcional nos aspectos relevantes são importantes. No entanto, os baixos resultados não significam que uma criança não tem talento para a escrita. A abordagem qualitativa na avaliação [...] contribui para uma descrição mais completa do produto criativo do que a quantitativa, já que mostra a diversidade e riqueza de componentes e resultados embutidos no produto criativo (MAKSIC&ŠEVKUŠIĆ, 2012, p. 140).

Seria essencial, então, trabalhar a questão da criatividade nas escolas, incentivando os jovens escreventes a produzirem textos livres, de modo que ganhassem

confiança por meio do respeito ao produto criado. Outra maneira que os pesquisadores apontam seria realizar encontros entre os estudantes e alguns autores já consagrados, assim como *workshops* de escrita criativa. Entendendo que a escola reforça a noção linear da escrita criativa, os autores apontam que seria importante também torná-los familiares com os aspectos de textos não-lineares.

O trabalho dos pesquisadores sérvios mostra-se essencial para nós ao indicar principalmente os tópicos de análise da criatividade em textos de alunos da escola primária.

3.2 O texto escolar e a experiência pessoal em Albuquerque (1992)

A pesquisa de Albuquerque (1992) vai em busca de respostas quanto aos textos considerados “criativos” no contexto de sala de aula. Ela escolhe como sujeitos da pesquisa 66 estudantes entre 11 e 12 anos de idade, alunos das escolas da região de Aveiro, em Portugal. Seu trabalho fundamenta-se na noção de texto e todos os textos desenvolvidos com os alunos “partem da constatação de que, com maior ou menor precisão, eles sabem o que é um texto; isto é[...], que todos os alunos parecem ter consciência de que um texto é linguagem”. Na concepção da autora, pelos títulos que os alunos dão a seus textos, tais como “história”, “composição”, “redação”, eles têm consciência de que “o texto é um bloco lingüístico necessariamente coeso e coerente”(ALBUQUERQUE, 1992, p.33).

Ela mostra uma especial atenção quanto ao texto produzido como tarefa escolar, no sentido de que ele é percebido como uma atividade de resolução de problema e que esse processo de representação da tarefa escolar é composto por três problemas: quando esse aluno “equaciona os dados da situação em que está integrado, as finalidades que pretende atingir e as estratégias que pode utilizar para o conseguir” (ALBUQUERQUE, 1992, p.41).

Após citar as sete condições de textualidade, segundo Beaugrande e Dressler (1981), a autora faz uma afirmação que consolida a nossa intenção de estreitar o conceito de criatividade seguindo uma dessas sete condições: a intertextualidade. De acordo com a concepção de Albuquerque (1992, p.37), essa é uma das condições de dependência de um texto com relação a outros textos:

Intertextualidade é uma noção particularmente importante para o estudo de texto literário ou outros tipos de textos que apresentem características gerais passíveis de padronização. No caso do texto escolar em estudo, achamos que esta sétima condição de textualidade é também fundamental especialmente tendo em conta que podemos falar dum modelo de texto pedagógico em que

os alunos se devem enquadrar e que apenas podem enriquecer com sua experiência pessoal (ALBUQUERQUE, 1992, p. 37, 38).

Observando a consideração que essa autora toma quando afirma ser a intertextualidade fator fundamental no processo de criação, além das leituras que realizamos e de uma análise inicial do *corpus* ao qual temos acesso, nos vemos inclinados a apontar a hipótese de que essa condição de textualidade seria de fundamental importância para que possamos definir uma série de critérios. Esses, junto a tópicos da Crítica Genética de Textos e à Análise Textual, levam-nos à criação de uma metodologia, composta por uma gramática particular de categorias de intertextualidade, que nos dariam fundamentos para realizar uma comparação entre os manuscritos aos quais temos acesso e afirmar se determinado texto é mais criativo do que outro.

No próximo capítulo, iremos delinear o que é a intertextualidade e de que forma podemos construir essa metodologia por meio da readequação de modelos já existentes, mas aplicados à realidade do contexto da nossa pesquisa.

3.3 O uso da linguagem criativa no projeto Somos Escritores em Grainger, Gooch & Lambirth (2005)

Tomando a criatividade na escrita de crianças sob o ponto de vista pedagógico, ou seja, observado pelos professores de língua e escrita, a obra de Grainger, Gooch & Lambirth (2005) oferece importantes pistas sobre como essa questão pode ser trabalhada nas escolas. A ideia dos autores é a de ajudar as crianças a descobrirem suas próprias vozes, o que se torna evidente já em seu subtítulo – Desenvolvendo verve e voz na sala de aula¹². Para os autores, é evidente a necessidade de um equilíbrio entre conhecimento sobre linguagem e o uso da linguagem criativa.

Na obra, é ressaltada a complexidade do ensino da escrita, que permite tanto o aprendizado por meio da atividade imaginativa, quanto como no apoio em exemplos. Para os autores, se a escrita das crianças funciona como um possível indicador da criatividade, a raiz de suas histórias precisa ser sempre nutrida, assim como deve ser dado tempo a ela para que essa criatividade venha à tona em seus escritos. Realizado durante dois anos, de 2001 a 2003, o projeto We're Writers, que pode ser traduzido como Somos Escritores, teve como objetivo observar tanto professores quanto crianças

¹² O termo “verve”, segundo o dicionário *Houaiss*, significa “graça ou vivacidade que caracterizam uma personalidade, ou o que ela produz”.

estudantes, no que tange às suas concepções da escrita e do que vinha sendo ensinado àquele tempo. A intenção era “explorar como as vozes escritas das crianças poderiam ser melhoradas por meio do empoderamento de professores para usar e explorar seu potencial próprio, assim como o das crianças” (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.2).

O tempo de aplicação do We'reWriters foi bastante peculiar, pois carregava as tensões existentes na Inglaterra naquele biênio, principalmente com as reformas no currículo escolar por meio da Estratégia Nacional de Letramento (NLS). O projeto foi dividido em três fases (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.3):

1. StageOne (Fase Um): foi realizada uma auditoria, com o objetivo de coleta de diferentes dados, para se observar as práticas realizadas naquele determinado momento: 65 questionários de professores, 390 levantamentos da escrita de crianças, 130 exemplos da escrita de crianças e comentários de professores, além de informação factual sobre as escolas.
2. StageTwo (Fase Dois): estágio de desenvolvimento. Envolveu a formação do PFG, Grupo de Foco do Projeto. Dois professores de cada escola atuaram como pesquisadores em ação, estudando três crianças em suas salas de aula. Foram explorados o seu entendimento da criatividade pessoalmente e profissionalmente, em diversas classes, tais como teatro, escrita e contação de histórias e escrita de histórias.
3. StageThree (Fase Três): fase de avaliação, envolvendo a coleta de dados similares aos coletados na Fase Um, além de entrevistas com membros do PFG, e as crianças com as quais se fez os estudos de caso por meio dos professores do PFG.

Um dos principais pontos fortalecidos na pesquisa foi o de que as crianças constroem seus entendimentos das oportunidades, experiências e prioridades criadas em suas escolas. Na opinião dos autores, tal afirmação deve servir de advertência aos envolvidos com o ensino da escrita, ou seja, crianças escrevem de forma mais contundente “quando estão totalmente envolvidas na experiência da composição e não estão fora do enquadramento, manuseando as ferramentas da comunicação escrita em maneira distante ou aparentemente acadêmica” (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.8).

Seria necessário, então, retomar a brincadeira, pela qual a criatividade aflora. Para os autores, esse tipo de atividade é geralmente sério, inspirado e exigente e nasce das interações com outros, com as ideias e com a experiência: “o processo criativo da escrita envolve-nos em fazer escolhas sobre nossa postura, conteúdo, estrutura e linguagem e criar combinações e conexões entre ideias e imagens” (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.13).

Para os autores, é necessária a aproximação entre os letramentos do diaadia e o letramento escolar, alcançada por meio do letramento criativo e imaginativo. Há todo um repertório possuído pelas crianças, que dão forma e os influenciam, e, “se uma concepção mais ampla do letramento é adotada, essa riqueza de formas multimodais pode ser abraçada e os textos e práticas de letramento com os quais eles se engajam em casa podem ser explorados na escola” (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p. 21).

A questão do tempo também deve ser levada em consideração, no sentido de que o trabalho com os textos necessita dele. Os textos realmente carregados de sentido precisam ser trabalhados, nutridos, apoiados, de maneira a construir seu desenvolvimento. Eles apoiam que as escolas necessitam de jornadas de escrita amplas, o que permitiria que as crianças não temessem assumir riscos e deixar as ideias emergirem, viverem, serem rejeitadas ou selecionadas enquanto navegam pelos tecidos textuais.

Outro ponto bastante importante no trabalho dos autores que faz uma ponte com o nosso trabalho é a questão da intertextualidade, múltipla e difusa, nos produtos criativos das crianças:

O que as crianças querem falar e escrever sobre, é influenciado pelos textos que elas ouviram, viram, leram, assistiram e brincaram com: os livros, histórias, rimas, canções, televisão, filmes, peças de teatro, videogames e artefatos que constroem seu diálogo com a cultura. As crianças apropriam vozes desses vários textos na sua escrita, transformando e re-moldando suas próprias vozes nesse processo (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.30).

Apontamos para essa direção quando optamos por observar a criatividade nos textos sobre o viés da intertextualidade, nesse intenso diálogo entre o que as crianças absorvem e o quanto disso elas conseguem retrabalhar, para trazer à tona textos que contribuam significativamente no avanço do domínio simbólico da escrita. Para os autores, nas vozes das crianças na escola ecoam as vozes dos outros, no sentido de que elas são tanto influenciadas pelas vozes das pessoas com as quais convivem como com as quais têm acesso na forma de produtos culturais.

Para os autores do texto, a intertextualidade “pode engendrar originalidade, quando as conexões originam-se da persona de um criador” (GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.36, 37). Tal afirmação parte da premissa de que a criatividade apoia-se em formas socialmente estabelecidas, mas incorpora o original para, assim, gerar alternativas e extensões, que são, por sua vez, influenciadas pela grande variedade

de vozes com as quais as crianças estão familiarizadas. Elas se apropriam dessas formas, exploram e adaptam ao tamanho das suas habilidades no domínio da escrita.

A pedagogia da escrita não poderia restringir, então, esse escritor, podendo-o por meio do cerceamento à sua liberdade, insistindo em um uso específico da linguagem. Segundo os pesquisadores, isso iria limpar a voz do autor do seu próprio trabalho: “crianças, assim como romancistas adultos, podem fazer a linguagem funcionar para si e desenvolver suas vozes individuais apoiando-se em seu conhecimento e galvanizando diversas vozes para suas próprias intenções”(GRAINGER, GOOUCH & LAMBIRTH, 2005, p.39).

É também dado valor, no trabalho de Grainger, Gooouch & Lambirth, à questão da interação como positiva à criatividade. Quando a abordagem é criativa, dá coragem à criança para engajar-se e refletir com outros. Nesse momento, eles dão voz a seus pontos de vista, cantando, imaginando e trilhando seu caminho.

4. ÍNDICES PARA A CRIATIVIDADE: INTERTEXTUALIDADE EDIALOGISMO

Nosso trabalho insere-se nos domínios da Linguística Textual, que, segundo Trask (2011, p.185), é “uma determinada orientação na análise de textos” que “concentra suas atenções nos diferentes propósitos de diferentes textos”. Atentar-nos-emos, então, a definir de que maneira um texto pode ser considerado criativo tendo a intertextualidade, e seus diferentes tópicos, como índice. Debruçamo-nos nas diferentes referências que utilizamos para a construção do estado da arte, da leitura detalhada do projeto pedagógico Contos do Como e do Por que e, finalmente, na análise intertextual dos manuscritos desenvolvidos pelos alunos participantes do projeto.

A análise do *corpus* ao qual temos acesso só é possível pela especificidade do trabalho: observar a criatividade no texto de crianças recém-saídas do letramento, trabalhando em díades, em contexto escolar, criando e inventando contos etiológicos só será possível por meio da elaboração de uma metodologia muito específica de análise, que nos ofereça subsídios categorizados para que o diagnóstico seja feito da forma mais precisa possível.

Para um aprofundamento das questões relativas à intertextualidade, é necessário fazer uma delimitação do conceito, partindo de seu nascimento, sua evolução e aperfeiçoamento, sua relação com o dialogismo e a produção de sentidos e, finalmente, da análise textual, ponto fundamental da nossa metodologia. Trataremos de tais questões nos próximos tópicos.

4.1 Intertextualidade: consolidação do termo e critérios de textualidade

As origens do termo “intertextualidade” remontam às interpretações e avanços inspirados pelas obras do teórico literário russo Mikhail Bakhtin: para Allen (2005, p.11), faz sentido citar “Bakhtin como o responsável pela origem, se não do termo ‘intertextualidade’, mas ao menos de uma visão específica que ajudou outros a articular teorias de intertextualidade”.

Bakhtin realizou uma abordagem bastante diferente da de Ferdinand de Saussure com relação ao contexto social no qual as palavras são trocadas. Segundo ele, quando o sujeito gera uma palavra, ela não é neutra nem livre de avaliação e ambições, nem dissociada da voz dos outros. O sujeito (BAKHTIN, 1984, p.201) “recebe a palavra da voz de outro e a preenche com aquela outra voz. A palavra entra em seu contexto de outro contexto, permeada com interpretações de outrem. Seu próprio pensamento encontra a palavra já habitada”.

Foi apenas em 1980, no entanto, que o termo foi criado. Na obra *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*, Julia Kristeva afirma que cada palavra, ou texto, é resultado da intersecção de palavras (textos), na qual ao menos uma outra palavra (texto) pode ser lida e que há dois eixos, o horizontal (sujeito-destinatário) e vertical (texto-contexto). Para Kristeva:

No trabalho de Bakhtin esses dois eixos, que ele chama de *diálogo* e *ambivalência*, não são claramente distinguidos. Ainda, o que aparenta ser falta de rigor é de fato um *insight* primeiramente introduzido na teoria literária por Bakhtin: qualquer texto é construído como um mosaico de citações; qualquer texto é a absorção e transformação de outro. A noção de intertextualidade substituiu aquela da intersubjetividade, e a linguagem poética é lida como pelo menos o dobro (KRISTEVA, 1980, p.66).

Nesse sentido, Allen (2005, p.45) pontua que, no início, o conceito de intertextualidade servia para “designar um tipo de linguagem que, por causa da incorporação da alteridade, é contra, acima e resistente à (mono)lógica”. Allen afirma que essa linguagem é socialmente disruptiva, até mesmo revolucionária, no sentido em que abrange aquele aspecto do letramento e de outros textos que vão de encontro e subvertem a razão, a crença na unidade do sentido ou do sujeito humano, e que isso seria a subversão de todas as ideias lógicas e inquestionáveis.

Kristeva avança no sentido de estabelecer o texto como sendo construído a partir de discursos já existentes, que os autores realizam uma compilação de textos já existentes e não criam os textos das suas mentes originais. O texto seria uma permutação de textos, no qual as falas se cruzam e se neutralizam. Para a autora, os textos são feitos do “que é por vezes denominado ‘o texto cultural (ou social)’, todos os diferentes discursos, maneiras de falar e dizer, estruturas e sistemas institucionalmente sancionados que constituem o que chamamos de cultura” (KRISTEVA, 1980, p.36).

Isso leva Allen (2005, p.35) a afirmar que o texto é uma “prática e uma produtividade”. O status intertextual representaria a estruturação de palavras e falas já existentes, que, segundo o autor, seriam responsáveis por reverberar as tensões e as lutas

ideológicas características do discurso, e assim a sociedade continuaria a reverberar o texto em si. Seria necessário, então, abandonar a noção de texto como um sentido único: eles seriam a combinação e compilação de partes do texto social. Os textos estão ligados aos processos culturais e sociais correntes.

Kristeva concebia a semiótica como um processo composto por três operações: a *transposição* seria o processo de significação, “a habilidade de passar de um sistema simbólico para outro, para intercambiar e permutar eles”; a segunda seria a *representabilidade*, “a articulação específica do semiótico e do tético para um sistema simbólico”. Para a autora, a *transposição* teria um papel essencial, pois indicaria o abandono de um antigo sistema simbólico, seria a passagem para “um segundo via um intermediário instintivo comum aos dois sistemas e a articulação de um novo sistema com sua nova representabilidade” (KRISTEVA, 1984, p.60). O terceiro eixo desse processo seria a intertextualidade, que constituiria a passagem de um sistema para outro, que envolve uma alteração da posição tética (idem, p.59), “a destruição de uma posição velha e a formação de uma nova”.

Já nesse conceito inicial de intertextualidade, podemos observar que a produção textual carrega em si uma grande dose de dialogismo. Textos são compostos por diferentes falas, que são rearranjadas, reproduzidas e capazes de trazer à tona algo aparentemente “novo”, mas cuja novidade reside no quanto o autor soube avançar em seu domínio simbólico, o quanto ele soube trabalhar a intertextualidade em sua obra. Avançaremos mais no conceito nos próximos tópicos.

Antes de iniciarmos a delimitação de intertextualidade no trabalho de Beaugrande & Dressler, é necessário apontarmos o conceito de texto segundo a Linguística Textual. Costa Val (1991, p. 3) vê o texto como uma “unidade linguística comunicativa básica”. Para a autora, tudo o que as pessoas dizem umas às outras são textos, que seriam então uma “ocorrência lingüística, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal” (idem, ibidem). Mais uma vez, vemos que os teóricos que desenvolveram percepções sobre texto geralmente apontam as funções sociais e comunicativas como sendo intrínsecas ao seu funcionamento, essenciais ao seu uso. O conceito de texto abre espaço, então, para o de textualidade, que, para Costa Val (1991, p.5), é o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases”.

Beaugrande & Dressler afirmam que existem sete categorias de textualidade: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a

informatividade e a intertextualidade. Para eles, a coesão e a coerência teriam a ver com “o material conceitual e lingüístico do texto” (COSTA VAL, 1991, p.5); já os outros cinco fatores, dentro dos quais se encontra a intertextualidade, teriam a ver com “os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (idem, ibidem).

Beaugrande e Dressler (1981, p. 10) afirmam que a “intertextualidade diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos encontrados”. Eles utilizam o exemplo de um motorista que, dirigindo na estrada, avista um sinal dizendo “reduza a velocidade”. Para os autores, só é possível a diminuição dessa velocidade se o motorista vinha dirigindo em alta velocidade; a relevância dessa placa de trânsito depende do conhecimento sobre ela e da aplicação da regra sobre determinada situação. O texto da placa de trânsito só faz sentido quando se leva em consideração a intertextualidade presente com o código de trânsito:

A intertextualidade é, de maneira geral, responsável pela evolução dos tipos textuais como classes de textos com padrões típicos de características. Junto a determinado tipo, o recurso da intertextualidade pode ser mais ou menos proeminente. Em tipos como paródias, resumos críticos, refutações ou relatórios, o produtor do texto deve consultar o texto prévio continuamente, e os destinatários do texto vão geralmente necessitar de alguma familiaridade com o primeiro (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p.10).

Costa Val (1991) complementa o postulado dos autores ao afirmar que o interlocutor mais frequente em todos os textos é o discurso anônimo do senso comum. Para ela, esse discurso é invocado e respondido de forma consciente ou não; ele é a “voz geral da corrente, assim, avaliar a intertextualidade, em sentido lato, pode significar analisar a presença dessa fala subliminar, de todos e de ninguém, nos textos estudados” (COSTA VAL, 1991, p.15). A escolha que a autora faz, porém, na análise que empreende de redações escolares é a utilização da intertextualidade, por meio desse discurso de conhecimento geral, como um tipo de informação que acaba sendo prejudicial à informatividade dos textos.

Como o nosso trabalho trata de textos de fantasia, de contos etiológicos, não teremos a informatividade como critério textual digno de avaliação, mas o pressuposto teórico dessa chamada “voz geral da corrente” pode ser utilizado, pois nos mostrará o quanto do senso comum e dos costumes sociocomunicativos nós iremos encontrar nos manuscritos escolares.

4.2 Intertextualidade e produção de sentidos

Os trabalhos de Marcuschi (2008), Koch (2008), Koch & Elias (2010) e Bazerman (2007; 2011) são caríssimos à nossa pesquisa, pois sintonizam as ideias de Kristeva aos estudos sobre produção textual. Tais obras constituirão uma base fortíssima para a construção da nossa metodologia, oferecendo-nos um referencial teórico e metodológico que nos serve de base para a metodologia particular de análise intertextual. Por isso, vemos como imprescindível um aprofundamento na visão de tais autores com relação à intertextualidade.

O trabalho de Marcuschi comunga da visão de Kristeva, pois há um consenso em relação ao fato de que os textos compartilham com outros textos. O autor aponta que não há um texto que não apresente alguma relação intertextual com outro; para ele, “nenhum texto se acha isolado e solitário”(MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Sua visão é a de que é possível perceber a influência e o intertexto presentes em textos variados, embora o autor tenha feito um esforço deliberado para que setenha alguns aspectos que se distingam do “original”.É um processo de aproximação e afastamento:

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação (MARCUSCHI, 2008, p.131).

Um ponto que pode ser utilizado em nosso trabalho é a comparação que Marcuschi realiza entre a intertextualidade e o que Authier-Revuz (1982) cunhou como sendo *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. O autor afirma que observar a presença de outros discursos em um dado discurso, podendo eles ser provenientes de fontes enunciativas outras, identificáveis ou não, assemelha-se ao tema da intertextualidade.

Marcuschi (2008, p. 131), baseado em Authier-Revuz, afirma então que a heterogeneidade mostrada é a “presença de um discurso em outro discurso de modo localizável e identificável”. Ela pode mostrar-se por meio do discurso direto, com aspas ou alusão identificada. A heterogeneidade constitutiva ocorre “quando o discurso é dominado pelo interdiscurso. É o surgimento de um diálogo interno e que não necessariamente vem do exterior” (idem, ibidem). Para o autor, a segunda é semelhante ao dialogismo bakhtiniano: trata-se de um debate com a alteridade.

A visão de Marcuschi da intertextualidade apresenta a ponte que temos observado quando vimos a elaboração do conceito, partindo de Bakhtin, que Kristeva

construiu. Marcuschi aponta para a comunhão de discursos, diversas vozes em um processo (dia)lógico. Estamos interessados justamente nessas interconexões das quais o autor fala, que dão voz e verve aos manuscritos escolares. Nossa visão é exatamente a de provar que quanto mais “bem-feita” a interconexão é, mais criativo é um texto.

Propor-se a analisar um texto, ou determinado *corpus* de texto, pode ser algo visto como altamente intrincado e complexo. Dessa maneira, é necessário situar, por meio de um referencial teórico, a metodologia segundo a qual será feita essa análise. Há trabalhos que se propõem a observar um determinado *corpus* por meio da Análise do Discurso (seja ela de Bakhtin ou Foucault), da Psicanálise (Freud, Lacan) e da Semiótica (Barthes), todos eles observando os diferentes referenciais que um texto carrega. Nossa escolha foi tomar um dos critérios de textualidade de Beaugrande&Dressler como principal recurso para a criação da metodologia.

Partindo de tal afirmação, a obra de Antunes (2010) nos propõe alguns pontos de vista que serão utilizados para a nossa metodologia de análise de manuscritos escolares. Segundo a autora, em um texto, “tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seus sentidos e de seus propósitos comunicativos” (ANTUNES, 2010, p. 17). Trabalhamos exatamente com essa interdependência e concorrência, colocando a intertextualidade como essencial nesse propósito comunicativo do manuscrito escolar que é criar uma história inventada.

Antunes (2010, p.30, 31) pontua que todo texto expressa um propósito comunicativo, sendo uma atividade funcional à qual recorreremos “nem que seja [...] para ficarmos calados”. Assim, o texto expressa uma atividade social; ele tem toda uma relevância sociocomunicativa, além da linguística, e está sempre “inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. A autora afirma também que o que caracteriza um texto é a sua orientação temática. Um texto é construído por meio de um tópico, um tema, uma ideia central ou um núcleo semântico, seria isso que daria a ele continuidade e unidade.

A autora vê a intertextualidade como uma das propriedades do texto: “concerne aos recursos de *inserção*, de *entrada*, em um texto particular de *outro(s) texto(s)* já em circulação.[...] Todo texto é um intertexto[...] no sentido que sempre parte de modelos, [...] já veiculados em outras interações anteriores”. Para ela, todo texto tem em seu conteúdo outros textos, anteriores, mesmo que quem o escreve não tenha consciência de tal afirmação. Analisar textos seria então

[...]procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p.49).

Teremos, então, como tópico na construção da metodologia a orientação temática, como proposta por Antunes. Esse tópico nos ajudará a consolidar e resumir o texto por meio do tema central, do seu núcleo, de uma maneira que possamos resumir do que ele se trata. Outro ponto apontado por Antunes(2010, p.66)que se torna caro ao nosso trabalho é o momento em que a autora indica que, por meio do título das histórias, já se encontram “sinalizações do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida”, ou seja, o enquadramento cognitivo do texto é formado pelas relações, pelas propriedades de “um mundo real ou fictício”. Nesse enquadramento, o título já pode apontar, previamente, as relações de sentido produzidas por esse texto.

A visão de intertextualidade, para Antunes, também nos é importante. Ela afirma que a análise da intertextualidade permite explorar a linguagem“naquilo que ela tem de mais constitutivo e relevante, como expressão da *inexorável* condição humana de seus agentes”(ANTUNES, 2010, p. 78). Nesse sentido,a autora demonstra que é necessário realizar uma espécie de divisão, segundo a qual podemos ver a intertextualidade de acordo com dois critérios:

- Intertextualidade ampla: a que constituiu qualquer atividade de linguagem, categoria segundo a qual nenhum texto é totalmente original, assim como não é pertencente à autoria de quem o disse ou escreveu;
- Intertextualidade pela padronização social da linguagem: regulada pelas convenções sociais, que fazem com que um texto seja como uma cópia do outro, sua produção é feita conforme o modelo de outros e é produzido (2010, p.76, 77), de acordo com “o modelo de outros que se destinam aos mesmos contextos ou às mesmas finalidades sociais de uso”.

Esse “destrinchamento” da intertextualidade será utilizado por nós para uma divisão das macrocategorias de análise, cada uma sendo composta por diferentes tópicos, o que fortalecerá a metodologia por meio dessa visão estrutural da intertextualidade presente em nosso *corpus*.

As visões de Koch (2008), assim como de seu trabalho junto a Elias (2010), podem contribuir significativamente com a nossa pesquisa. Nessas obras, o estudo sobre intertextualidade é bastante detalhado e nos oferece diversos subsídios para a análise de manuscritos que estamos propondo.

Segundo Koch (2008), foi na década de 1960 que houve um grande impulso para os estudos textuais. Foi o momento em que se teve a coesão e a coerência como “recursos da língua que permitem estabelecer entre os elementos constituintes de uma superfície textual”(KOCH, 2008, p. 11). Os dois termos eram, à época, intercambiáveis ou equivalentes. Hoje, observa-se que coesão e coerência são conceitos altamente presentes em boa parte do cenário da Linguística Textual, tanto nos manuais de escrita quanto nos de correção de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Koch cita Greimas, segundo o qual o texto é responsável por redistribuir a língua:

Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis(GREIMAS, 1966, p.14).

O trabalho de Koch & Elias (2010) utiliza o critério da intertextualidade como algo a ser trabalhado para os processos de produção textual em sala de aula. As autoras afirmam que chamar a atenção dos alunos para a intertextualidade é fundamental, não apenas no que toca à relação entre os textos, mas de como isso é feito.

Utilizando a imagem de um mosaico, uma figura colorida na qual peças de diferentes cores e formatos juntam-se, as autoras pontuam que o importante é o modo como esse texto é construído, levando a intertextualidade em consideração, como esse texto “se posiciona diante dos textos a que faz remissão, levando em conta seu processo comunicativo” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 125).

Segundo as autoras, esse critério de textualidade é altamente utilizado em diversos tipos e gêneros textuais, tais como anúncios, slogans, títulos de filmes ou de textos de literatura, poemas, charges, tirinhas etc. As histórias da Turma da Mônica utilizam muito esse critério da intertextualidade, muitas vezes com o objetivo de “atingir o cômico e preservar o público conquistado na tenra idade, os recursos intertextuais foram se tornando mais específicos, sofisticados” (VERDOLINI, 2007, p.4).

Isso porque, segundo Koch & Elias (2010, p. 107), “no papel de leitor, facilmente identificamos o texto-fonte, porque faz parte da memória social do leitor,

podendo, assim, ser facilmente recuperado”. Observando esse princípio hoje, os quadrinhos da Turma da Mônica dialogam intertextualmente com contos de fadas, clássicos da literatura, letras de música e programas de televisão.

A construção dessa intertextualidade, para as autoras, é estratégica, revestida de finalidade e significações. Outro ponto a se destacar na conclusão de Koch e Elias é que, dependendo do contexto, pode ser estimulada uma intertextualidade que não era intencionada pelo escritor, pelo despertar de sentidos outros aos que ele intencionava incitar. Entra nesse ponto a memória social do leitor como decodificador dessa intertextualidade.

Koch cita o trabalho de Verón, que afirma que existem três dimensões do princípio da intertextualidade na pesquisa semiológica, que seriam:

- a) As operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo (por exemplo, o cinema);
- b) O princípio da intertextualidade aplica-se também entre domínios discursivos diferentes (por exemplo, cinema e TV);
- c) No processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos – manuscritos, rascunhos, primeiras versões e versões intermediárias – que, embora funcionando como momentos ou etapas da produção, não vão aparecer na superfície do discurso “produzido” ou “terminado”. Mas o estudo de tais textos pode oferecer esclarecimentos fundamentais não só sobre o processo de produção em si (veja-se a pesquisa da Crítica Genética), como também sobre o processo de leitura, no nível da recepção. Trata-se, conforme as palavras de Verón, de uma intertextualidade “profunda”, já que tais textos, que participam do processo de produção de outros textos, não atingem jamais (ou muito raramente) a consumação social dos discursos (KOCH, 2008, p.15).

Os princípios de Verón apontam para Koch o entendimento do texto como um objeto heterogêneo, revelador de uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele “fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe” (KOCH, 2008, p.16).

A delimitação dos tipos de intertextualidade é um dos grandes ganhos do trabalho de 2008 de Koch. Principalmente para esse trabalho, no qual abraçaremos dois tipos de intertextualidade apontados pela autora: a intertextualidade temática e a intertextualidade tipológica. A definição dos tópicos e, conseqüentemente, a procura por sua efetivação nos manuscritos analisados é extremamente importante.

Além disso, o texto de Koch nos é caro pela delimitação do que seja o modelo cognitivo de contexto, algo extremamente necessário para que se ateste a competência metagenérica. Sobre a capacidade de se saber recorrer a certos estilos e usá-los adequadamente, Koch (2008, p. 63) afirma que “os exemplares de cada gênero,

evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória o *modelo cognitivo de contexto*”.

Koch vê a intertextualidade temática como sendo determinada por textos que fazem o compartilhamento de temas e servem-se de conceitos e terminologia próprios, que já foram definidos no interior dessa área ou corrente teórica e podem se dar:

“[...] entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, nas epopéias, ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilo diferentes”(KOCH, 2008, p. 18).

Nosso interesse é exatamente nesse último ponto citado na referência acima, “entre textos literários de gêneros e estilo diferentes”. Claro que não estamos supondo que os textos escolares são literários, mas que deles se alimentam, assim como dos textos de Ciências, de Estudos Sociais, de Matemática, aos quais os alunos estão expostos, e das dezenas de textos do projeto Contos do Como e do Por Que. A utilização desses textos na produção de histórias já nos serve como índice de criatividade, por se tratar da apropriação de um tema para a criação de outro, ficcional.

Já a intertextualidade tipológica tem relação com o fato de se poder apreender as características comuns a determinadas sequências ou tipos textuais por meio da estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, além de outros elementos que façam com que o texto seja reconhecido como sendo pertencente à determinada classe. Para Koch (2008, p.76), é “pela comparação dos textos a que se acham expostos os falantes, no meio em que vivem e pela subsequente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos”. A autora aponta que Van Dijk (1983) chama esses modelos mentais de superestruturas, sendo mais estudadas as narrativas, superestrutura essa que norteia a maioria dos nossos manuscritos em análise.

Narrativas são sequências nas quais há uma sucessão temporal/causal de eventos (KOCH, 2008, p. 76), há sempre “um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final entre as quais ocorre algum tipo de modificação em um estado de coisas”. Como lidamos com Contos Etiológicos, a situação inicial era um cenário no qual determinada coisa/animal/pessoa não existia e, por meio de uma narrativa ficcional, os alunos vão explicando como tal coisa começou a existir. Nesse tipo de narrativa, destacam-se também o uso do discurso relatado (direto, indireto e indireto livre) e de

verbos de ação, tempos verbais “do mundo narrado” assim como locuções temporais causais e locativos. Esse tipo de superestrutura é comum nos relatos de qualquer civilização.

4.3 Intertextualidade e análise intertextual

O trabalho de Charles Bazerman (2007) retoma as concepções de Kristeva sobre a intertextualidade, dando-lhe uma nova roupagem e adequando-a às necessidades do trabalho com a produção de texto, especialmente no contexto universitário. O autor vê a intertextualidade como “um mecanismo através do qual escrevemos a nós próprios no texto social e, desse modo, o texto social nos escreve” (BAZERMAN, 2007, p.94). A concepção que ele desenvolve carrega também, como já foi observado nas elaborações do conceito apontadas previamente neste trabalho, o dialogismo como análogo à intertextualidade.

Dessa maneira, para Bazerman, cada texto é um “ato de fala”, termo de Bakhtin, segundo o qual a nossa fala ou os nossos enunciados (1992, p.314) “estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também [...] por um emprego consciente e decalcado”. Para Bazerman (2007, p. 108), então, o sucesso de um texto depende do que vem a seguir, da maneira como esse texto “cria uma baliza de algo realizado que precisa ser levado em conta em enunciados futuros”.

Bazerman observa a intertextualidade como a criação de autoridade, de como um autor investe na produção de textos dentro de um determinado panorama, que se encontra em permanente evolução histórica e em transformação. O “poder” desses textos consistiria em criar essa autoridade perante eles, e não dissolvê-los no “caldo” formado por tudo o que foi escrito anteriormente.

Uma agência mais sólida por parte dos escritores surge com a nossa habilidade de situarmos nossos enunciados em relação a outros textos, explorando seus recursos, representando aqueles textos a partir da nossa perspectiva e construindo novos dramas sociais de enunciados textuais dentro dos quais agimos através de nossas palavras. O modo como usamos outros textos enquadra organizações, relações e ações sociais dentro de um mundo de intercâmbio textual (BAZERMAN, 2007, p.102).

Seria o modo como o escritor tratasse as relações implícitas e explícitas com outros textos, sejam estes antecedentes, contemporâneos ou potencialmente futuros. O autor aponta que os textos carregados de intertextualidade trazem não só a situação discursiva, mas, além disso, os recursos textuais ligados a essa situação. Esse texto, ao mesmo tempo em que se posiciona diante de outros textos, os utiliza.

Abordando tal categoria de textualidade por esse ponto de vista, Bazerman(2011) criou uma série de categorias para o que ele chama de “análise intertextual”. Para o autor, esse tipo de análise investigaria “não somente a relação de um enunciado com aquele oceano de palavras, mas também o modo como tal enunciado usa essas palavras e ainda a maneira como ele se posiciona em relação às outras palavras”(BAZERMAN, 2011, p.88). Os três eixos da análise intertextual seriam baseados nas relações enunciado-todo, enunciado-uso das palavras e enunciado-posicionamento em relação às outras palavras.

A análise intertextual ajuda, então, a fazer a distinção das diversas maneiras pelas quais os escritores fazem a inserção de outras personagens nas histórias que escrevem, além de ajudar a entender qual a posição que esses escritores tomam dentro do múltiplo universo de textos aos quais têm acesso.

Para ajudar na recuperação dos intertextos presentes, Bazerman(2011, p. 92-94) criou diferentes níveis de intertextualidade, a saber: o “valor nominal”, remissão a “dramas sociais explícitos”, uso de declarações como “pano de fundo, apoio ou contraposição”, apoio em “crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas”, o uso de “certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros”, e a recorrência a “recursos lingüísticos disponíveis”.

O autor afirma que, assim como qualquer outra metodologia, é necessário saber a que perguntas pretende-se responder com essa análise intertextual, pois essas questões irão ditar os caminhos da análise, ou seja, os critérios se tornarão mais e mais refinados e específicos. Com o *corpus* em mão, o próximo passo é também ir em busca de quais textos podem ser utilizados como “textos-fonte” para o trabalho.

Isso nos leva a formular nossas perguntas-eixo para uma metodologia específica. Nosso questionamento central é: podemos utilizar a intertextualidade como critério para a afirmação de que um texto é mais criativo do que outro? Nosso *corpus* são os manuscritos escolares de crianças entre 6 e 7 anos de idade, recém-alfabetizadas, escrevendo contos etiológicos.

Por isso, dentro dos níveis de intertextualidade delimitados por Bazerman, iremos nos ater a dois: o do uso de *certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros* e o da recorrência aos *recursos lingüísticos* disponíveis. Iremos aliar esses dois níveis aos já apontados anteriormente, descritos um a um em nossa metodologia.

Quanto ao uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros, Bazerman(2011, p. 94) afirma que “cada texto evoca mundos sociais

particulares onde essa linguagem ou essas formas lingüísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identificá-lo como parte daqueles mundos”.

Já por meio do uso da linguagem e das formas linguísticas, “o texto recorre aos *recursos lingüísticos* disponíveis, sem chamar a atenção de modo particular para o intertexto”, ou seja: cada texto é dependente da linguagem que se encontra disponível naquele momento particular da história e da cultura. Outro ponto que iremos utilizar é o que Bazerman chamou de “intertextualidade da sala de aula”:

Uma sala de aula pode criar, da mesma maneira, um mundo razoavelmente fechado através de uma *intertextualidade da sala de aula*, constituída pelas aulas expositivas, pelos livros didáticos, pelas listas de exercícios, pelas discussões na classe e pelas provas e trabalhos dos alunos. A intertextualidade da sala de aula se amplia à medida que estudantes e professores trazem outros textos de fora para leitura, fazem menção a outros cursos e iniciam discussões a partir de assuntos tratados nos jornais ou em documentos televisivos (BAZERMAN, 2011, p. 97).

A definição da intertextualidade da sala de aula precisa ser reformulada para o contexto das salas de aula para crianças recém-alfabetizadas, contexto esse no qual os alunos também têm acesso a outros textos e às influências do universo cultural e econômico no qual estão inseridos. Finalmente, outro conceito que pode enriquecer nossa metodologia é o de intermedialidade, que se dá “quando o meio ou a referência se movem de uma mídia para outra, tal como quando uma conversa, um filme ou uma música é mencionado em um texto escrito” (BAZERMAN, 2011, p.97). Observar essa influência no texto desses jovens escritores também pode ser tomado como um índice da criatividade a partir da maneira pela qual eles se apropriam da influência das outras mídias, ou meios.

O MANUSCRITO ESCOLAR E A ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE

Como em nosso trabalho nos propomos a analisar manuscritos escolares, nos quais delimitaremos os aspectos intertextuais como índices de criatividade, é preciso, também, que acrescentemos à nossa metodologia alguns trabalhos voltados especificamente para a análise de manuscritos, em particular os manuscritos escolares. Para tanto, os trabalhos sobre análise textual de Antunes (2010), as obras de Gresillon (2007), pioneira no conceito de manuscrito de trabalho, e os avanços no estudo dos manuscritos escolares de Calil (2004; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2012) nos dão importantes subsídios para o trabalho com os manuscritos.

Neste capítulo, iremos fazer um levantamento das obras desses autores, pontuando, principalmente, o que iremos utilizar para a construção da nossa metodologia.

5.1 Análise do manuscrito como gênese da criação literária

O trabalho de Gresillon é responsável por delimitar os rumos de um método de fazer científico que ganha especificidade própria, pois se propõe a analisar a gênese da criação literária. Para a autora, é possível observar como um texto “nasce” pela maneira como ele é escrito, pelos diferentes caminhos que o autor trilha pela folha de papel, com os sucessivos apagamentos, rasuras, borrões e acréscimos. Ela fortalece alguns conceitos que nos são caros para a construção da metodologia de análise textual.

Gresillon(2007) foca sua análise nos manuscritos literários. Seu interesse está no equilíbrio entre o texto publicado e o texto que poderia ter sido escrito, no que resta, no papel, do processo da escrita, o que ela chama de Crítica Genética. Para a autora, essa ciência “cerca a escrita excessiva do desejo ao mesmo tempo que a escritura regrada pelo cálculo”(GRESILLON, 2007, p.25): é o que o escritor queria escrever, mas que às vezes, por condições mais matemáticas, de espaço ou de tempo, acabou por não escrever. Gresillon(2007, p. 33)afirma que

A crítica genética não fornece automaticamente parâmetros de literalidade, critérios de avaliação. Até o momento, ela não revelou obra-prima desconhecida, não contestou o que a instituição literária tinha consagrado ou rejeitado, muito pelo contrário, ela volta – reprimenda ouvida com frequência – somente aos valores indubitáveis dos “grandes autores”. Contudo, sua

capacidade de intervenção existe. Passa por uma reflexão sobre o conceito de escritura e sobre a elaboração de uma estética da produção.

Na investigação detalhada dos manuscritos, a Crítica Genética vai instigar a reflexão sobre a escritura e os manuscritos são territórios férteis de análise. A autora afirma que eles podem realizar um resgate do trabalho de um escritor, a evolução do seu fazer literário e responder a algumas perguntas pertinentes que a crítica literária pode utilizar como aliada em seus estudos. Aqui, nesse momento, ela aponta o nosso objeto secundário de estudo, como se dá a intertextualidade (GRESILLON, 2007, p. 40) “que se deixa ver a escrita balbuciante dos princípios, em que discurso distinto e discurso próprio encontram-se, misturam-se, competem entre si, antes de se fundirem em uma nova obra?”.

Podemos perceber, então, que a intertextualidade é manifesta nos textos desses autores e à maneira em que eles evoluem no trabalho e retrabalho com as influências e intertextos que trazem para sua obra, vão demonstrando a evolução da sua criatividade, do escritor como criador. Gresillon cita Gracq (1980, p.1), que afirma que:

[...] porque a escrita e a redação são os fundamentos da instituição escolar, revelam exatamente um outro quadro: vários escritores, desde seu primeiro livro, já escrevem como escreverão sua vida inteira. É nos seus trabalhos e nos seus ensaios de alunos, de alunos secundários, depois, de estudantes que se deveria procurar a maturação progressiva, tornada privada, que os colocou, a contar de seus inícios públicos, em posse de um instrumento terminado.

E esse **texto escolaré** o foco deste nosso trabalho. Quem sabe não estaremos analisando, aqui, o trabalho de futuros escritores, com trabalhos publicados e reconhecidos? Será que já demonstram agora o potencial criativo, que desenvolverão com o passar dos anos e das experiências adquiridas?

Gresillon (2007, p.51) afirma que o objeto de estudo da Crítica Genética é o manuscrito de trabalho, aquele que “porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita”. Para a autora, esse ato quer dizer uma realização no tempo. Por estar situado em um tempo específico, o manuscrito de trabalho mostra-se, então, diferente do definitivo e do impresso. O manuscrito de trabalho carrega o tempo em que foi escrito, ou porque o autor colocou a data, ou porque, ao analisar as ferramentas e traçados, o analista pode inferir sobre a cronologia do trabalho.

São os sinais íntimos da mão que se tornam o vestígio essencial do manuscrito, os “traços que vemos correrem sobre uma folha, pararem, voltarem atrás, esboçarem

rasuras, apertarem-se ou arejarem-se, recobrirem-se ou franzirem-se, apressarem-se ou bloquearem-se”(GRESILLON, 2007, p. 63, 64). A autora aponta que é na escrita manuscrita que se pode observar o aspecto dicotômico da escrita como gozo e da escrita como pesadelo, como trabalho duro, como “parto”.

Outro ponto importante a ser citado é o de que, de acordo com Gresillon (2007, p.70), a escrita à mão não revela apenas a subjetividade, mas também “a expressão de uma tradição cultural e nacional”. No uso dos instrumentos, na técnica utilizada, pode-se concluir muito a respeito do texto.

Para Gresillon, o manuscrito literário demonstra a arte de escrever dos “grandes autores”, a maneira pela qual eles elaboram um texto, quando seguem as regras ou transgridem os limites, quando realizam invenções do tipo cognitivo-linguísticas, a formação do seu estilo, quando escrevem coletiva ou individualmente. Ela afirma que “apreender os processos criativos das obras literárias por meio do estudo dos traços implica, antes de tudo, a existência de manuscritos autógrafos, providos de indícios de escritura e de reescritura” (GRESILLON, 2007, p. 111).

Gresillon demonstra que a Crítica Genética¹³ nasce com o objetivo de atualizar os “mecanismos de escritura que subentenderam o processo criativo”. Ela afirma que, pela primeira vez, quem se encontra no centro dessa nova disciplina é o manuscrito. Para a autora, o dossiê genético, o conjunto de determinados textos, o *corpus* de uma pesquisa tem como fator primordial a transmissão, a conservação e a acessibilidade dos documentos. Tais fatores, porém, são apenas uma pequena parte do processo criativo “que leva de um projeto mental a uma obra” (GRESILLON, 2007, p.134).

A autora aponta também alguns posicionamentos com relação à “criação” e à “criatividade”. Em sua opinião, por muito tempo a ideologia marxista prevaleceu e a escrita literária foi vista como “produção”. Embora tenha “um pé atrás” com relação ao que tem surgido, principalmente nos EUA, com relação ao que se convencionou chamar de *creativewriting*, na opinião de Gresillon (2007, p. 273) tem-se, por meio desses ateliês criativos que utilizam fórmulas prontas, “a estranha impressão de que esse lembrete encarniçado na criatividade mascara um esgotamento incontestável da invenção literária verdadeira”. Isso porque, segundo ela, os textos escritos são resultados de diversas leituras: o escritor é, primeiramente, um leitor de outros textos e, após fundamentar-se

¹³ A Crítica Genética começou a despontar nos anos 1970, juntamente com a Filologia.

com esses textos, torna-se o primeiro crítico de sua obra, passo que dá antes de confiar seu texto a outros leitores.

Ainda de acordo com Gresillon (2007, p. 286), “certas publicações mostram hoje que essas pesquisas, notadamente no campo didático-pedagógico, começam explicitamente a tirar proveito da análise dos manuscritos literários”. Nosso trabalho irá, então, beneficiar-se dessa metodologia da crítica genética, de observar os apagamentos, rasuras, borrões e acréscimos e, dentro do nosso dossiê genético, com uma metodologia própria observar esses fenômenos da escrita que são claros indicadores do potencial criativo dos escreventes novatos.

Em Calil (2004; 2007; 2008), há o refinamento das questões apontadas por Gresillon, principalmente no objeto de estudo, o manuscrito escolar. No próximo ponto, iremos fazer um levantamento das principais questões pertinentes ao nosso trabalho na obra do autor.

5.2 O manuscrito escolar como objeto de estudo

Os trabalhos de Calil(2004; 2007; 2008) podem fornecer importantes subsídios para a definição do conceito de criatividade em pesquisas, através de sua proposta de análise de manuscritos escolares. Como não teremos acesso ao processo de criação dos textos, temos que nos ater à análise dos manuscritos que compõem o *corpus* ao qual temos acesso. Em seus trabalhos, Calil vem desenvolvendo uma metodologia especificamente voltada para a análise desse tipo de manuscrito, além do entendimento do processo da escrita por meio da gravação em áudio e vídeo dos alunos produzindo textos.

Como já foi dito, nosso trabalho vai se ater apenas ao produto, não levando em consideração o processo de escrita. Dessa maneira, iremos dar um panorama geral da obra de Calil quando da análise dos manuscritos escolares. O autor define manuscrito escolar como sendo

[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências...(CALIL, 2008, p.24).

Calil destaca que a utilização do adjetivo “escolar” atrelado a esse manuscrito tem o objetivo de dar ênfase às condições de produção de tal objeto. É uma maneira de

deixar implícita a relação ensino-aprendizagem e de diferenciá-la radicalmente das que envolvem os processos de criação de escritores já consagrados, como as trabalhadas por Gresillon, e até mesmo da criação de textos como os publicitários, voltados para o consumo de determinado produto.

Nessa obra de Calil (2008, p.27), são explicitadas as razões pelas quais o aluno escreve na escola: “o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por razões diversas”. A escrita desse aluno responde a uma necessidade, a uma condição, a uma demanda do professor, a uma proposta do livro didático, à necessidade de passar de ano, de tirar uma nota boa. O autor afirma que escrever é uma condição para se estar na escola.

Em suas considerações sobre a criatividade, Calil afirma que o termo é explicitado pela “função-autor” e de como há a dependência dessa função à exterioridade do dizer. Segundo ele, “se de um lado há um sujeito que ocupa um lugar determinado sócio-historicamente, de outro, na criação, há um sujeito que rompe as amarras desse elo imaginário, subvertendo, ou produzindo textos que escapam a tais determinações”(CALIL, 2008, p. 114).

Isso concorda com o que vimos anteriormente sobre criatividade, que se torna evidente quando o escrevente realiza um rompimento com o universo simbólico em que está inserido, no sentido de preservar algumas características, de conferir uma nova roupagem, recriando e reformulando para se “criar” de novo. Por meio do termo “memória da cultura”, o autor leva em consideração todo o universo discursivo que faz parte do universo da criança ao escrever o manuscrito escolar:

Partimos [...] da hipótese de que os “seres discursivos” são representados, de forma sobredeterminada, heterogênea, fragmentada e imprevisível, pela multiplicidade de textos e imagens que circulam através das complexas práticas discursivas aí instauradas, compondo tanto o universo cultural que irá alimentar os manuscritos escolares e seu processo escritural, quanto o modo singular como esses “seres” afetam cada aluno, fazendo, naquilo que se escreve, “efeito de texto”, estabelecendo princípios de unidade e alienação e pontos de resistência e separação. É nesse sentido que entendemos o Texto, no processo inicial de aquisição de linguagem escrita, como instância representativa do Outro (CALIL&DEL RE, 2009b, p.27).

Vendo a produção textual dessa maneira, o autor entende que os manuscritos dos alunos escreventes sofrem as interferências das figuras de Texto e os efeitos dessas figurassão a condição para a entrada no funcionamento linguístico-discursivo. É considerada a leitura “do que vem de fora”, a leitura dos textos que circulam socialmente. Para Calil, esses textos podem refletir no processo da escritura e alimentar

o processo criativo do escrevente. Por isso, segundo o autor, a escrita de histórias inventadas é essencial para que desde cedo o aluno-escrevente sinta-se no papel de autor daquilo que escreve. Tal posição é até contrária às orientações didático-curriculares oficiais, que possuem uma postura institucionalizada, de mera repetição para o aprendizado de uma gama diversa de gêneros, para essa sensação de o autor é que “irá justificar [...] a imersão dos alunos desta faixa etária na cultura escrita, em particular aquela de caráter narrativo-ficcional”(CALIL, 2012, p.42).

Ainda segundo o autor, o aprendizado da repetição e da semelhança que um conjunto de textos apresenta é o que faz um gênero. A estabilidade e a configuração de um gênero são resultado da repetição, transmitida de geração em geração. De acordo com Calil (2010b, p. 542), “a repetição, ao mesmo tempo em que produz a unidade, é condição para a diferença”.

Iremos, então, nos ater aos aspectos dos manuscritos que estão inseridos na memória coletiva, que Calil (2012, p.28) acentuou “condição tanto da cultura, quanto do dialogismo”. Os fatores que compõem o universo dos alunos-escreventes serão levados em conta na metodologia, além dos aspectos de repetição e semelhança dos gêneros literários presentes nos manuscritos escolares.

6. MANUSCRITOS ESCOLARES: CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E METODOLOGIA

6.1. O projeto Contos do como e do Por que

Realizado em 2012 na Escola Criar e Recrear, voltada para crianças de classe média e classe média alta da capital alagoana, o projeto pedagógico Contos do Como e do Por que é vinculado ao Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufal) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/Ufal).

Todos os procedimentos de construção do projeto, execução junto às professoras, filmagem das atividades em sala de aula, coleta e digitalização de manuscritos foram realizados pelos alunos participantes do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/Ufal), que é mantido pelo Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C-CNPq), sob responsabilidade do professor e pesquisador Eduardo Calil.

O projeto é de caráter binacional, associado aos estudos do InstitutdesTextes&ManuscritsModernes (ITEM/CNRS) do Laboratório École, Mutations, Apprentissages (EMA, Université de Cergy-Pontoise), dirigido pela Equipe Manuscrit, Linguistique, Cognition (ITEM/CNRS). Trata-se de um projeto de Língua Portuguesa desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental durante três meses, de abril a junho de 2012. O projeto tinha como objetivo

Proporcionar aos alunos recém-alfabetizados, em meio escolar, uma imersão no gênero textual contos de origem, oferecendo aos mesmos uma quantidade expressiva de textos que ao serem trabalhados pelo professor de maneira sistematizada, em propostas de leitura e interpretação de textos, possibilitam aos alunos subsídios para criarem seus próprios contos (CALIL, 2012, p.8).

Com os professores envolvidos, seguindo as orientações gerais do projeto didático, a intenção era promover essa imersão no universo dos contos etiológicos, ou contos de origem, no sentido de construir a sustentação para que os alunos possam produzir seus próprios textos. São apontados no projeto que esse tipo de narrativa ainda é pouco conhecido e mencionado nos livros didáticos e materiais complementares oferecidos aos professores do Ensino Fundamental e a importância da presença de contos de diversas origens, como africana e indígena, “além daqueles que explicam diferentes aspectos e fenômenos da natureza” (CALIL, 2012, p.8).

Segundo o texto do projeto (2012), tais contos podem ser chamados de “conto de origem, conto etiológico, conto do ‘como’ e do ‘por que’, contos das origens”. Para Câmara Cascudo (2006, p.34), essas narrativas buscam explicar um “aspecto, propriedade, característica de qualquer ente natural. Assim, há contos para explicar o pescoço longo da girafa, a inimizade entre o gato e o rato, a carapaça do jabuti”. Os consagrados autores Rudyard Kipling e Ovídio são citados no projeto como sendo autores de contos etiológicos. O conto etiológico pode ser chamado também de “lenda” e “mito”; porém, esses “representam papéis determinados na cultura, diferentes do conto etiológico, que apresenta um caráter mais lúdico, desvinculado da religião e da moralidade” (CALIL, 2012, p.4).

As principais características do conto etiológico são: os títulos geralmente são acompanhados de interrogações; o tempo da narrativa é geralmente remoto, não especificado e marcado por algumas expressões como “há muito tempo atrás” e “é por isso que hoje”, que são responsáveis por situar a narrativa em antes e depois; a narrativa não se articula por meio das personagens, podendo haver a antropomorfização dos animais, diferindo dos contos de fada, nos quais as personagens principais são geralmente príncipes e reis (CALIL, 2012, p.4).

Foram escolhidos 35 contos etiológicos para serem lidos nos meses do projeto. Desse total, 12 foram selecionados para uma atividade específica a ser feita junto aos alunos, detalhada da melhor forma possível. Os 35 contos estão nomeados no quadro a seguir:

Quadro2. Índice dos contos etiológicos

ÍNDICE DOS CONTOS ETIOLÓGICOS	
1. Festa no céu – Braguinha	21. Por que a zebra é toda listrada – Barbosa
2. Como surgiu o mundo e (quase) tudo o que tem nele – Zatz	22. Por que a girafa não tem voz – Barbosa
3. O bico do tucano – Zatz	23. Por que o macaco se esconde nas árvores – Barbosa
4. O fedor do gambá – Zatz	24. Como os primeiros homens nasceram – Lody
5. Como surgiram os morcegos – Zatz	25. Ogum: aquele que veio para ensinar – Lody
6. Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar – Zatz	26. Odé, o caçador – Lody
7. Por que os carangueijos não têm cabeça – Zatz	27. Catendê, o dono das folhas – Lody
8. Como a lebre foi parar na lua – Zatz	28. Quianda e Quicimbe – Lody
9. Como surgiram as línguas – Zatz	29. Ibejis, os gêmeos – Lody
12. Por que o coelho tem orelhas compridas – Zatz	30. Por que o cachorro é inimigo de gato... E gato de rato – Cascudo
13. Por que a zebra é toda listrada – Barbosa	31. A goela e o rabo da baleia – Cascudo
14. Por que o camaleão muda de cor – Barbosa	32. Por que a galinhad’ Angola tem pintas brancas? – Barbosa

15. Por que o porco vive no chiqueiro –Barbosa	33. Por que o porco tem o focinho curto? – Barbosa
16. Amigos, mas não para sempre – Barbosa	34. Por que o Sol e a Lua foram morar no céu – Braz
17. Por que a galinha da Angola tem pintas brancas –Barbosa	35. A origem da morte–Braz
18. O avestruz (porque o macho choca os ovos) –Lisboa	
19. Por que o camaleão muda de cor – Barbosa	
20. Por que o cachorro foi morar com o homem – Barbosa	

No projeto, é indicada a leitura de pelo menos esses 35 textos, e o professor teria a autonomia de lê-los junto com a turma mais de uma vez. Também é recomendado que os professores tragam outros contos etiológicos e CDs de áudio com a leitura de alguns desses contos, embora deva-se levar em consideração a idade dos alunos e o tipo de material.

A realização de uma análise e discussão mais aprofundada de 12 desses textos é recomendada. Todas essas 12 atividades são detalhadamente colocadas no projeto. Dentre as instruções gerais para o trabalho de leitura dos textos, recomenda-se o contato diário dos alunos com esse tipo de gênero textual, que seria responsável por instigar “o uso de propriedades cognitivas, matéria-prima para as propostas de produção textual” (CALIL, 2012, p.9).

O professor deveria também dar informações que ajudassem o aluno a situar a leitura, tais como a estrutura desse gênero textual, além de fornecer alguns dados sobre o autor do texto. Também é recomendado que seja feito um trabalho de pré-leitura do texto, no qual a curiosidade dos alunos para a leitura pudesse ser instigada. Por meio de perguntas, o professor prepararia os alunos para o início da leitura. O uso das inferências, das perguntas realizadas durante a leitura, também é recomendado, com o objetivo de “levá-los a fazer antecipações sobre o texto” (CALIL, 2012, p.9).

Contando um mês de início das leituras, os alunos iniciaram, então, as produções de texto. As propostas foram feitas uma vez por semana, contabilizando, ao todo, 12 produções de texto. Algumas dessas propostas tiveram um conto-referência como parâmetro para que se criasse uma nova história; o texto deveria ter sido trabalhado anteriormente e, no dia de produção, ser reapresentado para que os alunos o relembressem.

Era recomendado que as propostas fossem escritas em díades (grupos de dois alunos), porém, devido à ausência de alguns em sala de aula, foi observada a formação

de trios para a escrita dos textos. Um procedimento padrão, apresentado a seguir, foi escolhido para os momentos de produção:

- Combinar o que irão escrever sem ter papel e caneta à mão;
- Combinado o conto oralmente, o professor entrega a folha de papel e a caneta;
- Um dos alunos dita a história e o outro escreve, alternadamente, até o final do projeto;
- Os alunos devem escrever seus nomes e a data;
- Escreverem o que foi combinado previamente, tendo total liberdade para reformular o que já foi planejado;
- Leitura do conto registrado no manuscrito para o professor ou para si mesmo. As díades filmadas devem fazer a leitura para o professor em voz alta;
- Terminada a escritura do conto, entrega do manuscrito/conto para o professor (CALIL, 2012, p.10).

Ao final do projeto, após os três meses estipulados, os professores poderiam criar um livro com as histórias inventadas pelos alunos, além de construir um mural na sala com os textos lidos e produzidos. Os contos-referência, escolhidos para o trabalho mais aprofundado, estão listados no quadro a seguir:

Quadro3. Contos para trabalho de leitura e interpretação

	CONTOS	REFERÊNCIA
1.	<i>A Festa no céu</i>	(LAGO, 1994, p. 3-27)
2.	<i>O Jabuti de asas</i>	(BARBOSA, 2004, p. 17-24)
3.	<i>Como a lebre foi parar na Lua</i>	(ZATZ, 2010, p.35-37)
4.	<i>Por que a galinha d'Angola tem pintas brancas</i>	(BRAGUINHA, 2010, p. 5-15)
5.	<i>Por que o porco tem o focinho curto</i>	(BRAGUINHA, 2010, p. 17- 24)
6.	<i>Peixando daqui, peixeando dali, os peixes foram morar no mar</i>	(ZATZ, 2010, p. 27-29)
7.	<i>Por que o morcego só voa de noite</i>	(BARBOSA, 2001,p.9-14)
8.	<i>Amigos, mas não para sempre</i>	(BARBOSA, 2004, p.6-16)
9.	<i>Por que o cachorro é inimigo de gato... E gatode rato</i>	(CASCUDO, 2006, p.90)
10.	<i>Por que a girafa não tem voz</i>	(BARBOSA, 2001, p.35-40)
11.	<i>A casa do caracol</i>	(ZATZ, 2010, p. 43-47)
12.	<i>Por que o Sol e a Lua foram morar no céu</i>	(BRAZ, 2005,p. 3-6)

Todas essas propostas de leitura e interpretação deveriam ser trabalhadas de acordo com as instruções específicas, aula a aula, presentes no projeto didático. Esse trabalho de interpretação buscava sintonizar os alunos com o contexto dos textos lidos, com as ilustrações e o trabalho gráfico de cada texto, questões de etimologia das palavras, das características próprias a tal gênero textual, entre outros.

Após esse trabalho, os alunos iniciaram as propostas de produção textual. Foi solicitado o seguinte material de sala de aula para o dia da produção (CALIL, 2012, p.19): folhas de papel com pauta, caneta preta ou azul, folhas de papel sem pauta para o aluno ilustrar o texto após tê-lo escrito, caneta de hidrocor e lápis de cor para ilustrarem o texto, quadro branco, caneta para quadro branco e apagador.

Para essas propostas de produção, foi indicado que seriam utilizados procedimentos para garantir a manutenção das condições didáticas próprias da sala de aula, mantendo, simultaneamente, o caráter investigativo e científico do estudo. 13 propostas de produção foram indicadas, como consta no quadro a seguir.

Quadro 4. Relação de propostas de produção de contos etiológicos

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL		
1.	Tema livre (individual)	Pedir aos alunos que inventem um conto do como e do por que.
2.	A festa no céu (coletiva)	O texto de referência deve ser a versão de Ângela Lago. Para se garantir o bom andamento da tarefa, os alunos precisam saber de cor a história. Esta proposta tem por objetivo mostrar o modo como a rasura funciona no processo de escritura. O professor pode, inclusive, fazer primeiro o planejamento, levantando as personagens e a trama. Depois, ele conduz a escritura da história. O professor precisa, entretanto, não se estender excessivamente no planejamento e na discussão com os alunos, para que a atividade possa ser concluída no mesmo dia.
3.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
4.	Título: Por que o cachorro faz “auau” e o gato faz “miau”? (dupla)	Colocar o título no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.
5.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
6.	Personagens: definidas pelo professor e pelos alunos	O professor e os alunos definem 10 personagens (animais, insetos, peixes, pássaros etc.), relacionando-os a alguma explicação (como ou por que). Sugere-se que o professor pense previamente o que irá propor aos alunos, caso eles tenham poucas ideias.
7.	Título: O pescoço comprido da girafa ou O chifre do rinoceronte (dupla)	Colocar os dois títulos no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.
8.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.

9.	Título: Por que a bruxa é má? (dupla)	Colocar o título no quadro e pedir para as duplas inventarem um conto do como e do por que.
10.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
11.	Título: Como surgiram as palavras? (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
12.	Tema livre (dupla)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.
13.	Tema livre (individual)	Pedir para as duplas que inventem um conto do como e do por que.

Fonte: CALIL, 2012, p. 19.

6.2. Construção da metodologia: detalhamento do *corpus* e critérios de análise

Como afirmado previamente, os manuscritos produzidos no projeto didático Contos do Como e do Por Que foram todos digitalizados e catalogados de acordo com o nome dos integrantes e a data em que o texto foi produzido. No total, foram coletados 143 manuscritos. Segue a descrição detalhada na tabela abaixo:

Tabela1. Detalhamento do *corpus* do projeto Contos do Como e do Por que

PROJETO CONTOS DO COMO E DO POR QUE					
Ano	Turno	Número parcial de manuscritos			Nº total de manuscritos
2012	Matutino	Individual	Duplas	Trios	65
		21	37	7	
	Vespertino	Individual	Duplas	Trios	78
		67	11	0	

Fonte: Projeto Contos do Como e do Por que (2012).

Munidos do *corpus* ao qual tivemos acesso, coube-nos, então, delinear como seria construída nossa metodologia de análise textual, visando a, por meio da intertextualidade, definir quais textos poderiam ser tidos como mais criativos.

Uma análise prévia do material demonstra que os alunos aproveitaram bem o material ao qual tiveram acesso, mas, além disso, investiram na criação de textos “diferentes”, divertidos e às vezes até um pouco “loucos” ou *nonsense*. A consigna do projeto permitiu que eles realizassem avanços no domínio simbólico da escrita de contos etiológicos, tendo, inclusive, adicionado às tramas textuais elementos da rotina diária, de textos de outras matérias que estudavam no momento, entre outros.

Utilizamos tanto uma abordagem qualitativa, pela observação de textos

construídos em um contexto social bem definido – uma escola privada de Maceió-AL–, assim como uma abordagem quantitativa, pois iremos nos munir de dados estatísticos para afirmar de que maneira podemos utilizar a presença de elementos intertextuais nos manuscritos desses alunos como índice para a determinação da criatividade (TRASK, 2011, p.16, 17).

Tomar a criatividade como tema principal do nosso estudo já é, por si só, um desafio, mas, além disso, buscamos uma intersecção entre diferentes áreas de estudo no campo da produção textual e da análise de textos. Para solidificar a construção da metodologia, iremos utilizar os estudos de Linguística Textual de Bazerman (2007; 2011), Koch (2008), Koch & Elias (2010) e Marcuschi (2008).

Por se tratarem de manuscritos, iremos também abordar os estudos da Genética Textual de Gresillón (2007) e da Psicolinguística de Calil (2004; 2007; 2009; 2010a; 2010b; 2012). Além disso, iremos nos ancorar na metodologia de análise de textos de Antunes (2010). Especificamente para a análise dos aspectos da criatividade, iremos utilizar o trabalho de Maksić&Ševkušić (2012).

Definimos quatromacrocritérios de análise, subdivididos em 21 subcritérios. Para um melhor entendimento, revisaremos agora o que cada um deles significa.

Nosso primeiro macrotópico é a Intertextualidade Ampla. Com base no trabalho de Antunes (2010, p.78), trata-se da intertextualidade que constitui qualquer atividade de linguagem, categoria segundo a qual nenhum texto é totalmente original, assim como não é pertencente à autoria de quem o disse ou escreveu. Os subtópicos da Intertextualidade Ampla foram definidos como:

- Discurso anônimo do senso comum: trata-se de um discurso que é invocado e respondido de forma consciente ou não. Ele é a“voz geral da corrente, assim, avaliar a intertextualidade, em sentido lato, pode significar analisar a presença dessa fala subliminar, de todos e de ninguém, nos textos estudados” (COSTA VAL, 1991, p.15);
- Relações intertextuais não intencionais: consistem na inserção de elementos pertencentes a outro universo sem haver a consciência plena dessa inserção, como personagens e fatos de outros universos para os contos, o trabalho com temas de outras disciplinas/suportes culturais;
- Intertextualidade temática: determinada por textos que fazem o compartilhamento de temas e servem-se de conceitos e terminologia próprios, que já foram definidos no interior dessa área ou corrente teórica, pode se dar

“entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto [...] entre textos literários de gêneros e estilos diferentes” (KOCH, 2008, p.18);

- Intertextualidade implícita (memória coletiva): segundo Calil (2012, p.28), é “condição tanto da cultura, quanto do dialogismo”. Tratam-se dos fatores que compõem o universo dos alunos-escreventes levados em conta na metodologia, além dos aspectos de repetição e semelhança dos gêneros literários presentes nos manuscritos escolares.

Também baseado em Antunes, o macrotópico Intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso trata da intertextualidade regulada pelas convenções sociais, que fazem com que um texto seja como uma cópia do outro. Sua produção é feita conforme “o modelo de outros que se destinam aos mesmos contextos ou às mesmas finalidades sociais de uso”(2010, p. 76, 77).Os subtópicos são:

- Intertextualidade tipológica: segundo Koch (2008, p.76), tem relação com o fato de se poder apreender as características comuns a determinadas sequências ou tipos textuais por meio da estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, além de outros elementos que façam com que o texto seja reconhecido como pertencente à determinada classe;
- Interdisciplinaridade: o diálogo realizado com as diferentes disciplinas do currículo escolar, quando se inserem alguns temas específicos dos conteúdos que estão sendo vistos simultaneamente às aulas de português, conteúdos esses aos quais temos acesso no material complementar do nosso *corpus*;
- Bens de consumo significados no momento histórico-cultural: a inserção de elementos culturais de consumo nos textos, produtos esses presentes na rotina desses alunos e altamente trabalhados e retrabalhados pela máquina publicitária, tais como a Coca-Cola, por exemplo;
- Modelo cognitivo de contexto: segundo Koch (2008, p.63), trata-se da capacidade de saber recorrer a certos estilos e usá-los adequadamente. Para a autora, “os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória o *modelo cognitivo de contexto*”;
- Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida: a estrutura de títulos para os contos etiológicos, se os alunos seguem

os modelos aos quais tiveram acesso ou se propõem novos títulos, mantendo (ou quebrando) sua estrutura clássica.

Do trabalho de Maksić & Ševkušić (2012, p.134, 135), o macrotópico “Brincadeira com a linguagem” trata do “desrespeito” às convenções da linguagem, descrições detalhadas e ricas representações simbólicas; tem como subtópicos o “Desprezo deliberado por regras gerais de linguagem”, “Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons”, “Harmonia e beleza da expressão” e “Uso de figuras de linguagem” (metáforas, ironia, gradação, símbolos).

Também oriundo do trabalho de Maksić & Ševkušić, o macrotópico “Originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade” trata dos avanços realizados pelos alunos ao caminharem em direção a um texto no qual podem ser identificadas as marcas pessoais em sua criação. Os subtópicos são:

- Encontrando linguagem própria: marcas pessoais de cada aluno/dupla/trio na criação dos textos, propondo um afastamento da linguagem padrão dos contos etiológicos;
- Desistência do pensamento lógico e racional: vulcões que, em vez de fogo, dão flores – esse tipo de raciocínio que desiste da lógica, que permite a correlação entre temas altamente contraditórios e os normalizam em um manuscrito;
- Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes: a competência que faz com que os alunos realizem a junção de elementos significativamente distantes, tais como juntar em um mesmo conto magos, bilhetes na geladeira e Coca-Cola;
- Criar novas condições e lugares: gerar uma nova geografia, com a descrição de paisagens e países fantásticos, terras criadas na imaginação desses alunos, assim como novas realidades, tais como tempos em que as palavras não existiam e os homens se comunicavam por telefones;
- Visão multiperspectiva do mundo: a percepção da realidade como altamente diversificada e o conhecimento de certas especificidades alheias à rotina dos alunos, conhecimento esse obtido via escola ou via outros meios, tais como a TV, livros não paradidáticos e informações fornecidas por pais ou familiares.

No quadro a seguir, encontram-se os critérios que escolhemos para a análise da intertextualidade.

Quadro5. Critérios prévios de análise

TÓPICOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
INTERTEXTUALIDADE AMPLA	Discurso anônimo do senso comum
	Relações intertextuais não intencionais
	Intertextualidade temática
	Intertextualidade implícita: memória coletiva
INTERTEXTUALIDADE PELA PADRONIZAÇÃO DA LINGUAGEM SOCIAL EM USO	Intertextualidade tipológica
	Interdisciplinaridade
	Bens de consumo significados no momento histórico-cultural
	Modelo cognitivo de contexto
	Estrutura de gêneros: retomada de modelos
	Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida
BRINCADEIRA COM A LINGUAGEM	Desprezo deliberado por regras gerais de linguagem
	Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons
	Uso de figuras de linguagem (metáforas, ironia, gradação, símbolos)
	Harmonia e beleza da expressão
ORIGINALIDADE DE IDEIAS, AUTENTICIDADE, IMAGINATIVIDADE	Encontrando linguagem própria
	Desistência do pensamento lógico e racional
	Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes
	Criar novas condições e lugares
	Visão multiperspectiva do mundo

Durante nosso trabalho, surgiram diversas questões metodológicas que poderiam aprofundar a análise, mas tais questões demandariam um tempo maior de “mergulho” no nosso universo de textos, no nosso *corpus*, inclusive com a adição de textos produzidos no primeiro ano de aplicação do projeto didático Contos do Como e do Por que (2011).

Por meio da análise e dos resultados preliminares, conseguimos determinar a intertextualidade como índice, mas, tendo um prazo maior de estudos, poderíamos enriquecer nossa metodologia própria com termos cunhados por nós mesmos, avançando muito metodologicamente e inclusive fornecendo subsídios para projetos didáticos nos quais a intertextualidade seja o tópico de textualidade norteador do projeto. Há um grande potencial no estímulo à criatividade quando aos alunos é proporcionado um instrumental para o avanço da intertextualidade.

Com tais critérios desenhados, partiremos agora para a análise dos manuscritos. No próximo capítulo, iremos realizar a aplicação da nossa metodologia específica de análise com o intuito de provar que os textos que abrangem mais tópicos de intertextualidade são os mais criativos.

7. MANUSCRITOS ESCOLARES: A INTERTEXTUALIDADE COMO CRITÉRIO PARA TEXTOS CRIATIVOS

Conforme demonstrado no capítulo anterior, tivemos acesso a 143 manuscritos, sendo eles individuais, em dupla ou em trio. Com a metodologia específica já definida, nos aprofundamos, então, na leitura desse material. Uma análise prévia permitiu que pudéssemos “peneirar”, no sentido de extrair, algumas “pedras preciosas” dessa vasta “mina” de textos. Selecionamos, então, 29 textos – 8 do matutino e 21 do vespertino:

Quadro 6. Manuscritos pré-selecionados para análise

TURNO	DATA	TÍTULO	AUTORES
MATUTINO	04-06-2012	<i>A JUBA DO LEÃO</i>	CAIO E IGOR
		<i>POR QUE A BARATA É PEQUENA</i>	DAVI E JÚLIO
	11-06-2012	TEMA ÚNICO: <i>COMO SURGIRAM ASPALAVRAS</i>	MARÍLIA E SOFIA
			CAIO E IGOR
	13-06-2012	<i>POR QUE O SOL BRILHA</i>	MARÍLIA E SOFIA
18-06-2012	<i>POR QUE A GIRAFÁ TEM O PESCOÇO</i>	LUÍS EDUARDO	
VESPERTINO	11-04-2012	<i>POR QUE EXISTE AS PESSOAS</i>	ANA CLARICE
		<i>INSTRUMENTOS DANÇANTES</i>	MARIA LUIZA
	20-04-2012	<i>POR QUE O PAPAGAINHO FALA</i>	NATHALIA
	23-04-2012	TEMA ÚNICO: <i>POR QUE O CACHORRO FAZ AU-AU E O GATO FAZ MIAU</i>	ISA
			LETÍCIA
			MARIA LUIZA
	03-05-2012	<i>POR QUE A TARTARUGA ANDA DEVAGAR</i>	ANA CLARICE
<i>POR QUE A GALINHA FAZ CO-CO-RO-CO-CO</i>		ISA	

	07-05-2012	<i>POR QUE A MENINA FALA</i>	LETÍCIA
		<i>POR QUE AS MENINAS E MENINOS EXISTEM</i>	MARIA LUIZA
	14-05-2012	<i>O FOGO DO VULCÃO</i>	ANA CLARICE E MARINA A.
	21-05-2012	<i>POR QUE O ROCK EXISTE</i>	ANA CLARICE
	28-05-2012	TEMA ÚNICO: <i>POR QUE A BRUXA É MÁ</i>	ANA CLARICE E MARINA A.
ISADORA E SOFIA			

Nosso principal critério para essa seleção foi o de que os textos demonstrassem o maior número de tópicos delineados em nossa metodologia específica. Para tanto, foi necessária também a leitura atenta dos textos aos quais os alunos tiveram acesso por meio do projeto Contos do Como e do Por Que. Nossa seleção mostrou-se bastante heterogênea. Entre os temas únicos de escrita apontados pelo projeto, escolhemos três: “Como surgiram as palavras”, “Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau” e “Por que a bruxa é má”.

É evidente que essa pré-seleção observou os títulos também como índices intertextuais/criativos decisivos para a escolha. Alguns deles, como *Por que os dentes caem*, *Por que o rock existe*, *Por que as meninas e meninos existem* e *Instrumentos dançantes*, nos chamaram a atenção no processo, sendo decisivos para a escolha dos textos para uma análise mais profunda.

Foram selecionados 12 textos individuais (Matutino=1, Vespertino= 10), 8 textos de duplas (Matutino= 6, Vespertino= 2).

7.1 Análise dos manuscritos produzidos em duplas

Texto1: *A juba do leão* – transcrição:

1. A MUITO ATRÁS
2. O LEÃO NÃO TINHA JUBA. / A LEOA
3. PEDIU PARA UM HOMEM
4. QUE PLANTAVA ÁRVORES
5. DAR UMA JUBA PARA ELA /
6. QUANDO O HOMEM CHEGOU
7. COM O SACO DE SEMENTES QUANDO
8. O HOMEM IA DAR A SEMENTE
9. PARA A LEOA COMER O VENTO

10. FEZ QUE AS SEMENTES CAIREM
11. NA BOCA DO LEÃO, A SEMENTE
12. FEZ CRESCER UMA ~~JUBA~~
13. JUBA NO LEÃO/ E DES ESSE DIA TODOS OS LEÕES NASCEM
14. COM A JUBA

O texto *A juba do leão*, de Caio e Igor, carrega muitos dos tópicos que abordamos em nossa metodologia específica. A começar pelo título, que foge dos padrões dos contos etiológicos. Nele, os alunos escolhem eliminar o “Por que...” e investir na direção de sobre o que irão escrever, sinalizando seu universo temático. Os autores iniciam o texto com a frase de abertura, que, normalizada, assume a forma “Há muito atrás”, uma reformulação/corruptela de “Há muito tempo atrás”.

Durante a trama, os alunos apresentam indícios da intertextualidade do tipo temática, além da interdisciplinaridade, dialogando fortemente com o texto de temas científicos abordado nas aulas de Ciências. Na história, a Leoa pede para “um homem que plantava árvores” dar uma juba para ela. Nesse momento, eles realizam a intertextualidade temática, pois refletem o tema aprendido no universo das ciências, segundo o qual se plantam as sementes para que, assim, as árvores germinem. Nesse caso, a semente não seria plantada, e sim ingerida pela Leoa, assim como uma pílula ou medicamento que se toma para que algo aconteça. É um exercício de geração de sentidos, pelo qual, engolindo a semente, pode-se ter uma juba.

Os alunos seguem bem o modelo cognitivo de contexto. Trata-se de um texto narrativo, no qual, dentro de um espaço de tempo, um problema é apresentado, e logo surge uma solução para ele, há uma reviravolta na trama que dará sentido ao conto etiológico.

Numa reviravolta da trama, o vento faz com que as sementes espalhem-se e quem as engole é o Leão. Dessa maneira, assim como colocado pelos autores, as futuras gerações desse Leão nascerão sempre com juba, pois seu ancestral engoliu as sementes que fizeram com que nascesse “cabelo” em sua cabeça.

Não podemos dizer que, intencionalmente, os alunos fizeram um jogo de sentidos com a raiz de árvore e a raiz de cabelo. Porém, para o leitor com uma faixa etária mais avançada, essa percepção é despertada. Na construção do texto, faz total sentido que uma semente, em vez de gerar uma árvore, gere uma juba quando engolida pelo Leão. Nesse exercício de intertextualidade temática, o despertar de sentidos como esse é inevitável.

Texto2: *Por que a barata é pequena* – transcrição:

1. ERA UMA VEZ UMA BARATA
2. BEM GRANDE UM CIENTISTA FEZ
3. UMA ~~PORÇAM~~ PORÇÃO A BARATA
4. NAS DOIDIÇAS PEGOU A PORÇÃO E
5. ENGULIU TODINHA ELA ~~SEM-SEM~~
6. TIU UM GOSTO ESTRANHO QUAN
7. DO O CIENTISTA VOLTOU COM OUTRA
8. PORÇÃO MÁGICA A BARATA PIQUENI
9. NINHA E DOIDINHA FOI OLHAR ELE VIU
10. PEGOU UMA FACA PARA MECHER NA PORÇÃO ~~IALE A I~~
11. QUANDO ELE
12. MECHEU NA ~~PO~~ A PORÇÃ
13. O AI FOI TODA A PORÇÃO PAR
14. A CASA DELE E PEGOU NA
15. BARATA E PORISSO QUE A BARATA É PIQUENA

O texto *Por que a barata é pequena*, de Davi e Júlio, inicia com o título em formato clássico dos contos etiológicos. A trama é bastante confusa, envolve os experimentos de um cientista com uma barata. A barata, que era anteriormente um inseto grande, pega uma das poções e a engole, “nas doidiças”. Importante apontar que esse termo “na doidiça” é muito comum no universo coloquial do Nordeste brasileiro. Significa fazer algo “de qualquer jeito”, de forma “maluca”. Nesse processo, a barata sente um gosto estranho e torna-se um animal pequeno.

Podemos observar que há o uso de bens de consumo significados no momento histórico cultural. Os alunos fazem uma clara aproximação do trabalho do cientista clássico, aquele que passa os dias em seu laboratório trabalhando com fórmulas e realizando experimentos, com o da figura de um bruxo, ou mago, que faz as poções mágicas para realizar algum tipo de feitiço. Na reviravolta da trama, o cientista mexe uma diferente poção com uma faca, outro bem de consumo significado, e, por tal ato atrapalhado, faz com que a poção caia e se espalhe pela casa; dessa maneira, a barata ficou pequena para sempre.

Texto 4: *Como surgiram as palavras*, de Caio e Igor – transcrição:

1. A MUITO TEMPO ATRÁS NÃO ESISTAM AS PALAVRAS
2. E AS PESSOAS SE COMUNICAVAM ATRAVÉS DE
3. TELEFONES. UM HOMEM QUERIA
4. ESCREVER AS PALAVRAS, MAS ELAS NÃO EXISTIAM
5. E OUVIU DIZER QUE TINHA UM MAGO NA MONTANHA
6. MAIS ALTA QUE PODERIA AJUDÁLO. PARA ELE CHEGAR
7. NA MONTANHA TERIA QUE PASSAR POR FLORESTAS E
8. RIOS. NA FLORESTA ELE ENCONTROU TIGRES, COBRAS,
9. ARANHAS, MORCEGOS E ESCORPIÕES MAS CONSEGUIU
- PASSAR.
10. NO RIO ELE ENCONTROU COBRAS D'ÁGUA

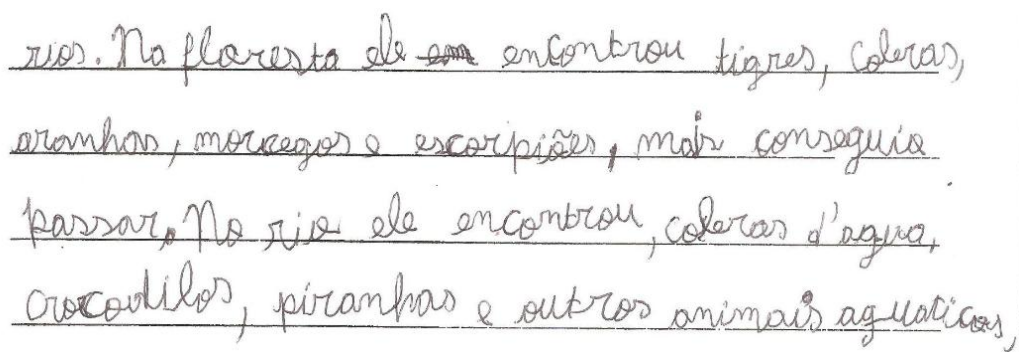
11. CROCODILOS, PIRANHAS E OUTROS ANIMAIS AQUÁTICOS, MAS PASSOU POR TUDO E CHEGOU NO
12. TOPO DA MONTANHA E PEDIU AO MAGO QUE ELE
13. CRIASSE AS PALAVRAS E FIM.

Os textos escritos pelos alunos no dia 11 de junho de 2012, apesar do título dado pela professora ser único para todos, demonstram, de maneiras variadas, como a intertextualidade pode ser demonstrada como índice criativo, a exemplo do texto de Caio e Igor, bastante rico nos tópicos que podemos observar.

A orientação temática é muito bem conduzida. O tema do surgimento das palavras leva os alunos a considerarem a diferença entre a palavra falada e a palavra escrita. Na história inventada, há muito tempo as palavras não existiam e as pessoas se comunicavam por telefones. Nesse momento, é clara a insinuação de que as palavras só podem ser assim consideradas quando estão escritas. A comunicação só podia ser feita pela palavra falada, por meio desse bem de consumo chamado telefone.

Um homem, então, queria escrever as palavras, que até aquele momento não existiam, por isso ele “ouviu dizer” que um mago que habitava as montanhas poderia ajudá-lo. Nessa etapa da trama, os alunos iniciam a intertextualidade intergênero. O conteúdo das aulas de ciências invade a história inventada: para chegar até esse mago e necessário que o homem, protagonista da história precisasse atravessar florestas e rios:

Figura 2. Intertextualidade temática no manuscrito *Como surgiram as palavras*



rios. Na floresta ele ~~se~~ encontrou tigres, cobras,
aranhos, morcegos e escorpiões, mas conseguia
passar. No rio ele encontrou, cobras d'água,
crocodilos, piranhas e outros animais aquáticos,

No trecho apontado acima, fica evidente a utilização da intertextualidade em um diálogo realizado entre a história inventada e os temas das outras disciplinas além da Língua Portuguesa. Os dois ambientes naturais, e os animais que ali se encontram, são inseridos na história como obstáculos para que o protagonista chegue até o mago. A intertextualidade implícita, da memória coletiva, é observada, memória que entende a trajetória do herói das histórias fantásticas como sendo geralmente complicada, cheia de

percalços. Após passar por tudo isso, subitamente a história termina. O mago cria as palavras e a história tem seu fim.

Texto 5: *Como surgiram as palavras, de Marília e Sofia* – transcrição:

1. A MUITO TEMPO ATRÁS VÁRIOS
2. TIPOS DE MACACOS E SÓ UM MESTRE,
3. QUE SÓ ELE SABIA FALAR, E ELE,
4. NUNCA ESPERAVA OS MACACOS UM DIA
5. OS MACACOS ESTAVAM COMENDO
6. PELA 1ª VEZ, O MESTRE MANDOU
7. ELES FAZEREM UMA ESCOLA MAS
8. ELES NÃO SABIAM O QUE ERA ESCOLA
9. ENTAO UM HOMEM FOI ENSINAR O QUE
10. ERA ESCOLA, ENTÃO QUANDO ELE
11. ENSINOU O QUE ERA ESCOLA ELE
12. DISSE: – VOCÊS MACACOS VÃO APRENDER
13. NA ESCOLA, DEPOIS QUANDO ELES APRENDERAM
14. VÁRIAS LÍNGUAS ELES DERÃO
15. UMA LIÇÃO NO REI, MAS DEPOIS O REI DEU
16. OUTRA LIÇÃO OUTRA LIÇÃO PARA ELES PARA QUE
17. ELES PARASSEM DE DAR LIÇÃO NO REI
18. PORQUE O PROFESSOR NÃO IDO
19. MAS NUNCA PARA ESCOLA O REI
20. ENSINOU UMA NOVA LÍNGUA QUE
21. ERA A LÍNGUA DOS MACACOS
22. E OUTRAS LÍNGUAS QUE ERAM DOS
23. HUMANOS E É POR ISSO QUE SURGIRAM
24. AS LÍNGUAS

O manuscrito de Marília e Sofia, do mesmo dia e com o mesmo título, aborda a não existência das palavras de uma maneira bastante peculiar. No começo da história, há dois tipos de personagem: um mestre e alguns macacos. Na trama, só esse mestre sabia falar, então ele solicita que os macacos construam uma escola. Porém, esses macacos não sabiam o que era a escola e nesse ponto surge outra personagem, um homem, que vai ensinar aos macacos o que era escola. Assim, o mestre demanda: “Vocês, macacos, vão aprender na escola?”. Aparentemente, a escola começa a funcionar e aí surge outra personagem, o rei. Não fica muito claro se o rei e o mestre são a mesma personagem na história.

Na escola, os macacos aprendem várias línguas. As alunas demonstram entender línguas como unidades nas quais as palavras tomam forma. O conflito desenvolve-se, os macacos dão uma lição no rei. Em retaliação, o rei aplica uma lição aos macacos, assume a posição de professor e ensina a língua dos macacos e também a língua dos humanos. Foi assim que, segundo as alunas, surgiram as línguas.

Mas o título não era *Como surgiram as palavras?* Nesse exercício de criação, ao optar pelo abandono do raciocínio lógico, as autoras afastaram-se tanto do ponto central da trama que chegam a concluir com uma afirmação diferente da do título. Fica bem clara a associação semântica que as alunas realizam entre **língua** e **palavra**, deixando-nos a pista de que, para elas, uma não existe sem a outra, e é na língua que as palavras tomam forma. Outro tópico a se levar em consideração é a linguagem institucionalizada socio-historicamente pela escola, para onde os macacos vão aprender as línguas. Na confusão do desfecho, as alunas aplicam a produção de comicidade como norte.

A imaginação também se mostra presente, pois elas unem os objetos distantes, por meio da antropomorfização dos macacos, que viram alunos de uma escola e não sabem falar, mas que, de certa forma, dialogam com o homem que veio ensinar o que era a escola, com o mestre, único falante, e com o rei. A fala é tida, desse modo, como identidade dos alunos.

Texto 6: *Por que o sol brilha*, de Marília e Sofia – transcrição:

1. A MUITO TEMPO ATRÁS O SOL NÃO
2. BRILHAVA UM DIA O DRAGÃO PEDIU AO VUCÃO
3. PARA EMPRESTAR UM POCO DO SEU FOGO, O DRAGÃO
4. DISSE PARA O VUCÃO, O VUCÃO DISSE QUE
5. ELE IA FICAR SEM FOGO, O DRAGÃO MAUGRIADO FOI E PEGOU
6. O FOGO DO VUCÃO MAIS QUANDO ESTAVA SAINDO PISOU
7. NO ESPINHO O VUCÃO DISSE BEM ALTO: –ESSE E O SEU
8. CASTIGO, O DRAGÃO GRITOU E SAIO FOGO DIRETA-MENTE
9. DELE ATE O SOL O SOL FICOU FELIS
10. POIS ESTÁ BRILHANDO DE NOVO
11. O DRAGÃO PERGUNTOU A O SOL SE
12. ELE PODERIA DEVOUVER O FOGO, O SOL DISSE NÃO POR QUE
13. ELE NÃO PODIA SAIR DE LÁ E O DRAGÃO
14. FICOU SEM VOZ DE TAN AUTO QUE ESTAVA FALANDO,
15. QUANDO O DRAGÃO TEVE SUA VOZ DE VOUTA ELE VOUTO COM
16. O SEU FOGO E O DRAGÃO PEDIA A O SOL
17. OBRIGADA POR TE MIN DADO UM POUCO DO FOGO, MAIS
18. O SOL ESQUECEU DE COLOCAR FOGO
19. NO VUCÃO E FOI JOGAR FOGO NO VUCÃO E O VUCÃO
20. FICOU FELIZ E É POR ISSO QUE O SOL BRILHA
21. FIM

O texto *Por que o sol brilha*, de Marília e Sofia, apresenta uma série de características dignas de nota. Na trama, há três representantes do fogo: o sol, o dragão e o vulcão. O Dragão pede um pouco de fogo emprestado para o Vulcão, que nega, mas o Dragão, sendo “malcriado” (expressão essa bastante utilizada para se recriminar os maus atos das crianças, mesmo que em vez de atestar a incompetência das crianças

acaba atestando a dos pais...), pega um pouco de fogo do Vulcão. Ele pisa em um espinho e, com seu grito, expelle fogo, que atinge o Sol, deixando-o feliz.

As alunas fazem, então, um interessante jogo semântico entre a voz do Dragão e o fogo que ele expelle. De tanto gritar/expelir fogo, o Dragão ficou sem voz. Após recuperar sua voz, ele vai pedir ao Sol que devolva um pouco do fogo, ao que o Sol responde que não pode fazer isso, visto que está muito longe. O final do texto é um pouco confuso. Aparentemente, as alunas quiseram dar a entender que, ao tomar um pouco do fogo do Vulcão emprestado, o Dragão fez com que ele ficasse sem fogo, mas esse fogo é redistribuído e no fim da história todos terminam felizes.

Na história inventada, podemos perceber traços de intertextualidade temática (ligação do Dragão, personagem ficcional, com as personagens Sol e Vulcão, pertencentes aos temas de Ciências); seguem também o modelo cognitivo de contexto, com uma narrativa que apresenta início (problema), desenvolvimento (resolução do problema/criação de outros) e conclusão (todos felizes, cada um com seu “fogo”).

Texto 7: *O fogo do vulcão*, de Ana Clarice e Marina A. – transcrição:

1. A MUITO TEMPO ATRÁS EXISTIAM 2ª
2. FADAS CHAMADAS BLOOL E FLORA, NESSE
3. TEMPO A FLORA FEZ UMA PORÇÃO PARA
4. O VULCÃO CRIAR VÁRIOS TIPOS DE FLORES
5. (EM VEZ DE FOGO) MAS BLOOL ACHOU ERRADO MAS FLORA QUERIA O VULCÃO
6. BONITO ENTÃO ELAS DISCUTIRAM E CHE-
7. GARAM A UM ACORDO, SEM QUERER
8. ELAS JUNTAM OS PODERES ENTÃO
9. CRIOU ÁGUA, ENTÃO ELAS NÃO SABIAM
10. O QUE FAZER, FORAM ATÉ A GELADEI-
11. RA E QUERIAM COCA-COLA MAS A
12. COCA ESTAVA CONGELADA, ENTÃO LEM-
13. BRARAM DO FOGO A BLOOL IA
14. FAZER A MAGIA SÓ QUE A MAGIA
15. NÃO ESTAVA CARREGADA, PEGARAM O MAPA NA GELADEIRA E FORAM EM
16. BUSCA DO MAGO DE PERNAMBUCO
17. E O MAGO PEGOU A PORÇÃO JOGOU
18. NA BLOOL, FORAM DIRETO PARA O VUL-
19. CÃO E BLOOL FEZ O FOGO E ATÉ HOJE O VULCÃO TEM FOGO
20. FIM

Em *O fogo do vulcão*, Ana Clarice e Marina A. utilizam duas personagens já existentes em outro contexto, as fadas Bloom e Flora, estrelas de um jogo *on-line*. As alunas escrevem o nome de Bloom com a grafia Blool, mas fica claro que tiraram o

nome das fadas desse joguinho *on-line*¹⁴. Esse tipo de jogo, em *Flash*, que não requer a instalação do *software* no computador, é muito comum no universo infantil, principalmente no feminino. No jogo *Bloom vs. Flora*, o desafio é vestir as fadas com algumas peças de roupas disponíveis. É uma competição *fashion* entre elas. As alunas terem utilizado o nome das fadas em sua história é um claro indício de intertextualidade temática: tratam-se de personagens de um jogo, um suporte *on-line* no qual personagens são desenvolvidas, entrando em uma história ficcional.

O texto de Ana Clarice e Marina A. trata-se de uma história divertidíssima, na qual as fadas entram em um dilema estético: Flora fez uma poção para que o vulcão tivesse vários tipos de flores, em vez de fogo. Blool não concordou, o que gerou uma discussão entre as fadas, que, ao unir os poderes, fogo+flores, criaram a água. Ao criarem a água, elas não sabiam o que fazer. Nesse momento, sem saber como agir, vão até a geladeira tomar uma Coca-Cola. Porém, a Coca-Cola estava congelada e necessitaria do fogo para descongelar. Só que agora o fogo não existia mais, ou, como as alunas escrevem, “a magia não estava mais carregada”. As fadas, então, pegam um mapa na geladeira e vão em busca da ajuda do Mago de Pernambuco, que joga o fogo em Blool – fogo esse que vai direto para o vulcão e se mantém até hoje.

Há muitos pontos a serem analisados nesse manuscrito. No que concerne aos tópicos da criatividade, encontramos harmonia e beleza de expressão (“foram em busca do Mago de Pernambuco”), a desistência do pensamento lógico e racional (um vulcão que tem flores em vez de fogo), a imaginação, a habilidade de unir objetos distantes (fadas, flores, Coca-Cola, mapas, vulcão, mago) e uma visão multiperspectiva do mundo.

As alunas seguem muito bem, também, o modelo cognitivo de contexto e utilizam demais os bens de consumo significados no momento histórico-cultural. A Coca-Cola entra na história como algo corriqueiro, que se faz enquanto se pensa sobre determinado problema; há o mapa grudado na geladeira, que leva as fadas até Pernambuco. Outro fato que chama a atenção é a afirmação das alunas de que “a magia não estava carregada”, em uma linguagem típica de jogos (nos quais os poderes têm que estar carregados – “*loaded*” – para serem acionados). As autoras fazem uma interessante

¹⁴ Descrição do jogo: “Bloom e Flora querem mostrar que mesmo sendo fadas entendem de moda tanto quanto nós e você terá de criar um *look* para as duas, combinando cada peça de roupa e não se esquecendo das asas delas”. Disponível em: <<http://clickjogos.uol.com.br/jogos/winx-club-fashion-bloom-vs-flora/>>.

intertextualidade temática. A presença do Mago, comum em boa parte dos manuscritos escritos em duplas, atesta o desfecho clássico de alguns textos etiológicos, nos quais existe sempre uma personagem superior, que oferece um desfecho para a trama.

Nos dois manuscritos com tema único *Por que a bruxa é má?*, podemos notar a indiscutível presença da historinha clássica *João e Maria*¹⁵.

Texto 8: *Por que a bruxa é má*, de Ana Clarice e Marina A. – transcrição:

1. A 1000 ANOS ATRÁS A BRUXA ERA MUITO
2. BOAZINHA GOSTAVA DE DAR DOCES, PIRULITOS,
3. BOMBONS, MAS UMA MENINA E UM MENINO
4. NÃO QUERIAM NADA, A BRUXA ENSISTIO MAS
5. NÃO QUERIAM ATÉ QUE UM DIA ELA FEZ UM DOCE
6. INVENENADO MAS NÃO FOI POR MAL, ELES
7. COMERAM O DOCE ENVENENADO, E QUASE
8. VOMITARAM, AÍ ELA SAIU
9. EM BUSCA DE CRIANÇAS QUE QUERIAM COMER DOCES
10. MAS NENHUMA QUERIA, ELA FICOU
11. TÃO BRAVA QUE SÓ SOUBROU ISSO AQUI
12. DE BOAZINHA. ELA PEGOU OS NETOS DE-
13. LA E COLOCOU UM MONTE DE DOCES
14. NA FRENTE DELES MAS ELES NÃO QUERIAM
15. E A BRUXA PERDEU A BOMDADE. E ATÉ
16. ONTEM HOJE AMANHÃ A BRUXA É MÁ

No texto de Ana Clarice e Marina A., segue-se a estrutura de contos de fadas. A historinha começa com “A 1000 anos atrás”. O discurso do senso comum também entra na historinha, no trecho “até que um dia ela fez um doce envenenado, mas não foi por mal” – não fica claro para nós porque alguém faz um doce envenenado que não seja por mal... Utilizar a expressão “não foi por mal” evidencia o falar rotineiro, quando se comete um erro sem intenção de fazer o mal, embora o que possa ter levado a Bruxa a cometer esse “deslize” foi o fato de que o Menino e a Menina não queriam os doces que ela oferecia. Também não fica claro no texto porque, se antes eles não queriam os doces oferecidos pela Bruxa, acabaram comendo os que estavam envenenados e quase vomitaram.

¹⁵Originalmente intitulada *HänselundGretel*, a história, traduzida para o português como *João e Maria*, foi coletada pelos Irmãos Grimm a partir de uma narrativa oral europeia. Na trama, muito conhecida, os irmãos João e Maria desobedecem à mãe, deixando a casa toda bagunçada em sua ausência. Como punição, a mãe os manda à floresta para catar frutos; porém, os irmãos se perdem e são tentados por uma bruxa a adentrarem sua casa. Regalando-se de doces e salgados, os dois percebem que isso era um plano da bruxa para depois comê-los. Em um final “feliz”, eles enganam a bruxa, utilizando ossos de galinha em vez dos dedos, que atestavam que ambos estariam engordando, e escapam. Em 2013, uma versão moderna do conto foi filmada, com João e Maria tendo se tornados caçadores de bruxas.

Após o acidente do Menino e da Menina, a Bruxa sai em busca de crianças que queiram os doces que ela oferece, mas não encontra nenhuma que esteja disposta. Então, coloca todos os doces em frente aos seus netos. Nesse momento, o modelo cognitivo de contexto mostra-se forte. A velhice da Bruxa evidencia o aspecto clássico dessa personagem: se a Bruxa é velha, provavelmente ela terá netos, que as alunas logo inserem como personagens da história. Podemos colocar isso também como intertextualidade implícita, uma vez que, em nossa memória coletiva, memória da cultura, entendemos sempre a Bruxa como sendo, classicamente, uma personagem velha, com aparência fantasmagórica. O texto também apresenta harmonia e beleza de expressão, além de busca por uma linguagem própria.

As alunas utilizam termos como “saiu em busca” e “só sobrou isso aqui de boazinha”. Quando falamos “só sobrou isso aqui de boazinha”, geralmente necessitamos dos nossos dedos para mostrar o quão pouco alguma coisa ficou, e elas colocam isso no texto sem problemas. A busca por linguagem própria fica clara no trecho “até ontem hoje amanhã a bruxa é má”, uma estrutura diferente do que seria o final esperado, algo como “até hoje a Bruxa é má”; mas, quando as alunas colocam que até ontem, hoje e amanhã a Bruxa é má, fica evidente que a raiva que ela teve das crianças que não queriam comer seus doces a fez permanecer má em diferentes eras.

Texto 9: *Por que a bruxa é má, de Isadora e Sofia – transcrição*

1. HÁ MUITO E MUITO TEMPO ATRÁS EM 1190 A
2. BRUXA NÃO ERA MÁ. EM TANO ENTÃO
3. ELA DISTRIBUÍA DOCES E UM DIA UMA MOÇA
4. SE FINGIU DE MA BRUXA COMO A
5. BRUXA FAZIA E UM DIA A UM VELHO
6. BATEU NA PORTA DELA (A BRUXA) ELE DISSE ASSIM
7. –OBRIGADO POR DISTRIBUIR DOCES DE MORANGO
8. EM VEZ DE ABACAXI –MAS EU NÃO DIS-
9. TRIBUI NADA DEZ DESDE O MÊS PASS-
10. ADO ESTAVA DOENTE – EM TAM ENTÃO
11. PERAI QUEM DIZ DES DISTRIBUI DOCES
12. PARA A AUDEIA ALDEIA? – NÃO SEI MAIS VOU DIS CUBRI
- DESCOBRIR, E ELA PIOROU E
13. FOI PARAR NO HOSPITAL ELA
14. DESMAIOU E A MOÇA FOI NO HOSPITAL
15. FALANDO QUE FOI ELA QUE DISTRIBUIU
16. DOCES A BRUXA DISSE PODEMOS SER AMIGAS
17. VOU LI DAR MAIS UMA CHANCE
18. ELAS FORMARAM UMA DUPLA DE BRUXA
19. S E FOI ASSIM QUE BRUXAS
20. SÃO MÁ S E TAMBÉM INVENTARAM O HALLOWEEN
21. UMA QUERIA SER MÁ E OUTRA BOA FIZERAM
22. PAR OU ÍMPAR A BRUXA MÁ GANHOU, E GRITOU A-
23. SSIM: – EBAAAAA! VAMOS SER MÁ S!!! A

24. MOÇA BOA GOSTOU DE SER MÁ E
25. FIM!!!!
26. FIM!!!!
27. FIM!!!!

Isadora e Sofia iniciam seu texto com o mesmo título e de forma muito semelhante a Ana Clarice e Marina A., apenas colocando o ano específico para o início da história: “Há muito, muito tempo atrás, em 1190, a Bruxa não era má”. O enredo passa certa confusão, mas conseguimos encontrar o fio da narrativa: uma bruxa era boazinha e distribuía doces pela aldeia. Um dia, ela cai doente e outra pessoa se faz passar por ela. Um velho bate na casa da bruxa, que tinha caído doente, e agradece por ela ter distribuído doces de morango em vez de abacaxi. Dando-se conta de que tinha sido substituída, a bruxa sai em busca da farsante, mas acaba tendo uma recaída e vai parar no hospital. Lá, ela recebe a visita da farsante e, de repente, ambas decidem tornar-se uma dupla de bruxas, jogando no par ou ímpar se seriam boas ou más, e nessa disputa acabam escolhendo ser más.

É uma historinha confusa, mas que apresenta indícios de intertextualidade interessantes. Primeiro, podemos apontar a retomada de modelos, colocando a história em um tempo definido no passado e tendo uma aldeia como cenário. Temos também bens de consumo significados no momento histórico-cultural, como o hospital no qual a bruxa se encontra. As alunas promovem também o recurso interessante ao escrever o diálogo entre a bruxa real e o velho que bateu em sua porta:

VELHO: Obrigado por distribuir doces de morango em vez de abacaxi.
BRUXA: Mas eu não distribuí nada, desde o mês passado estava doente.
VELHO: Então, per aí, quem distribuiu doces para a aldeia, então?
BRUXA: Não sei, mas vou descobrir.

Podemos ver, nesse diálogo, que as alunas apresentam beleza de expressão, colocam vozes nas personagens, com uso da conjunção adversativa “mas”, e a corruptela de espere aí, “per aí”, construindo um diálogo muito próximo do que praticamos no dia a dia. Ao optar por dar vozes às personagens, elas avançam no domínio simbólico da história inventada, demonstrando criatividade. O fim da história também dá voz à bruxa “real”:

BRUXA: Podemos ser amigas, vou lhe dar mais uma chance.

Um trecho muito interessante das alunas é o que foi riscado da história. Diz o seguinte: “E FOI ASSIM QUE BRUXAS SÃO MÁ S E TAMBÉM INVENTARAM O HALLOWEEN”. O Halloween é uma festa de origem europeia, celebrada atualmente

em vários outros países além da Europa, uma iniciativa muito comum em escolas de idiomas, por exemplo. No Brasil, ele é conhecido como Dia das Bruxas e foi outro objeto de consumo significado que as garotas utilizaram, embora tenham decidido suprimi-lo da versão final do texto, que é concluída com a voz da Bruxa má gritando: “Ebaaaaa, vamos ser más”.

7.2. Análise dos manuscritos produzidos individualmente

Texto 9: *Por que a girafa tem o pescoço*, de Luís Eduardo – transcrição:

1. ERA UMA VEZ UMA GIRAFA QUE TINHA O PESCOÇO
2. BEM PEQUENO E GOSTAVA MUITO DE TRABALHAR
3. ANDAVA QUILOMETROS PARA ACHAR COMIDA
4. E ACHAVA MUITA COMIDA QUE VENDE
5. COMIDA E UM LOBO FICOU COM INVEJA E
6. FOI NA CABANA COPRA COMIDA E PEGOU A
7. COMIDA DICE PRA GIRAFA ESQUESI MEU DINHEIRO
8. E CASA E DICE PARA A GIRAFA POSO DAR
9. DINHEIRO AMANHÃ E GIRAFA RESPONDEU SIM
10. SE PASSARAM DINHAS E ELE FOI PARA A CASA
11. DO LOBO E ENCONTROU ELE E O LOBO DISSE QUE
CONHECIDENCIA
12. EU IA TE DAR O DINHEIRO AGORA MAS
13. ELE CAIU NO CANO E A GIRAFA DICE EU PEGO E A GIRAFA
DICE
14. AQUI NÃO TEM NADA E O LOBO TEM SIM
15. TEM SIM TA LA NO FUNDO E A GIRAFA DICE ME PUXE VOCÊ
16. PODE SER ATÉ DE GRAÇA E O LOBO SIM PUXO
17. TANTO TANTO MAS SAIÓ E FICOU COM O PESCOÇO
18. LONGO E FIM

Em *Por que a girafa tem o pescoço*, sentimos falta, no título, dos adjetivos comprido e longo. Mas essa falta não se faz grande quando começamos a entender o exercício de sentidos que o aluno Luís Eduardo inicia. Na trama que ele cria, a girafa tinha pescoço bem pequeno, mas gostava muito de trabalhar. Andava quilômetros em busca de alimentos. A utilização da unidade de medida quilômetro nos indica a interdisciplinaridade no texto de Luís. Na retomada do modelo conto etiológico, o autor indica a rotina da girafa de pescoço curto, que, de tanto colher alimentos, os vendia na aldeia.

O lobo, com inveja, vai até a casa da girafa, compra seu alimento, mas diz ter esquecido o dinheiro em casa. Dias se passam e a girafa vai até a casa do lobo em busca do seu dinheiro. O lobo diz: “Mas que coincidência, ia te dar o dinheiro agora, mas ele caiu no cano”. A girafa vai, então, olhar no cano e diz não encontrar nada, mas o lobo insiste para que ela continue procurando. A cabeça da girafa fica presa no cano e ela

pede para que o lobo a ajude a soltá-la, prometendo que a dívida seria perdoada se ele conseguisse. O lobo consegue soltar a girafa e assim ela fica com o pescoço comprido.

Sentimos que a utilização de bens de consumo significado no momento histórico-cultural faz-se presente na historinha de Luís, que traz à tona a utilização de dinheiro para a troca por produtos de ordem alimentícia, colocando a girafa como sendo uma coletora de alimentos que, em seu excedente, são vendidos à aldeia. Outro bem de consumo interessante de se acompanhar é o do encanamento hidráulico, representado na historinha por meio do cano no qual a cabeça da girafa fica presa.

Voltando à retomada de modelos, sentimos, na história, a utilização do Lobo como sendo o personagem clássico dos contos de fada, sempre sabichão, querendo passar a perna, retirar algum bem ou mesmo comer os outros animais. Nesse caso, o Lobo vira um caloteiro que, com inveja, tenta passar a perna na girafa – que, por sua vez, inocentemente, aceita o fiado do Seu Lobo.

Texto 10: *Por que existe as pessoas*, de Ana Clarice – transcrição:

- 1.A MUITOS SÉCULOS ATRÁS NÃO EXISTIA
- 2.PESSOAS ERA ANIMAL PARA LÁ E PARA CÁ
- 3.MAS UM DIA ELES FICARAM CANSADOS DE NÃO
- 4.TER PESSOAS. ELES FORAM PROCURAR A ÁRVORE
- 5.FALANTE ELAS DICE VÁ PELA DIREITA DE-
- 6.POIS ENCONTRARAM O GUIA COELHO VÁ PELA
7. DIREITA, ENCONTRARAM O GIGANTE MAIS ELE SÓ FALAVA SE
ADIVINHACEM A XARADA 8.ELE FALOU O QUE BEBE COMO
GATO ANDA
- 9.COMO GATO E MIA COMO GATO MAS NÃO É
- 10.GATO. O MAIS ESPERTO ERA O PASSARINHO ELE
11. GATA, ELE ASSERTOU, O GIGANTE
- 12.VA DIRETO ENCONTRARAM UMA
- 13.FADA FEZ DEZ DESEJOS O PRIMEIRO FOI TER
14. PESSOAS. E É POR ISSO QUE EXISTE PESSOAS.
15. FIM

Em *Por que existe as pessoas*, de Ana Clarice, há muitos séculos atrás não existiam as pessoas, apenas animais, para lá e para cá. Um dia, esses animais ficaram cansados de não haver pessoas e foram conversar com a Árvore Falante, que indicou o caminho, pela direita, para que elas encontrassem o Guia Coelho, que os levou até o Gigante, que afirmou que só ajudaria os animais se eles acertassem uma charada. Acharada era “O que bebe como gato, anda como gato e mia como gato, mas não é gato?”. O mais sabido, o passarinho, respondeu: “Gata”. E assim, o Gigante abriu passagem para o grupo de animais, que encontrou uma fada que permitiu que fizessem

dez pedidos, sendo o primeiro deles que existissem as pessoas. E assim se encerra subitamente a história.

Vamos aos índices. É evidente a retomada de modelos dos contos de fadas: um cenário no qual havia apenas animais, “para lá e para cá”, é colocado, mas, sem haver uma razão específica, apenas um cansaço, os animais decidiram que devia haver gente. Surgem na trajetória quatro personagens muito comuns no universo das histórias infantis: a Árvore Falante, o Gigante, o Guia Coelho e a Fada. Apesar de comuns em algumas histórias clássicas ou modernas, como *Alice no País das Maravilhas* e *Peter Pan*, nenhuma das personagens está presente nas histórias do projeto Contos do Como e do Porque, o que atesta existirem relações intertextuais não intencionais entre o texto que a jovem estudante escreve e alguns contos clássicos do universo da ficção.

Outro ponto muito interessante é a utilização de uma charada, muito presente no universo infantil, como técnica didático-pedagógica para a resolução da penúltima etapa do problema de “não haver pessoas” naquele cenário. Isso poderia atestar uma intertextualidade temática (trazendo uma prática do universo falado/lúdico) ao manuscrito, incluída quase como um “decifra-me ou te devoro” ao texto. Outro ponto interessante é o da existência da Fada que permite que os animais façam dez desejos: seria uma fada com características de gênio da lâmpada.

Texto 11: *Instrumentos dançantes*, de Maria Luiza – transcrição:

1. ERA UMA VEZ VÁRIOS INSTRUMENTOS ERAM
2. SUPER CALADOS E AI UM DOS INSTRUMEN-
3. TOS FALOU EI PORQUÊ AGENTE NÃO COMEÇA
4. A DANÇAR DISSE O MICROFONE TODOS
5. DISSERAM VOU PENSAR E AI PASSO 1 ANO
6. DEPOIS 2 ANOS DEPOIS 20 ANOS E ELES
7. NÃO DISSERAM O QUE PENSAVAM AI O
8. MICROFONE FALOU EI PORQUE VOCÊS NÃO
9. ME FALARAM O QUE PENSARAM OLHA
10. MICROFONE É PORQUE EU TAMBEM TIVE
11. UMA IDEIA É AGENTE SER TOCADOS
12. AI TODOS GOSTARAM DA IDEIA E
13. AI O MICROFONE FALOU PORQUÊ AGENTE NÃO FAZ AS DUAS
IDEIAS TODOS
14. CONCORDARAM E AI ELES DAÇAVAM
15. E AI A BANDA MARI E AMIGAS
16. COMPRARAM E HOJE INDIANTE MARI E AMI-
17. GAS FAZEM OS INSTRUMENTOS DANÇAREM
18. FIM
19. MORAL DA HISTÓRIA
20. A HISTÓRIA ENSINA QUE NOS DEVEMOS
21. BALANÇAR OS INSTRUMENTOS NO SHOW
22. E NÃO DEVEMOS NE UM SHOW FICAR
23. PARADOS VAMOS DANÇAR SE ANIMA

24.NO SHOW NÃO É PRA CHORANDO E AÍ
25.TODOS OS INSTRUMENTOS VÃO FICAR
26. FELIZES

Instrumentos dançantes, de Maria Luiza, é um dos manuscritos mais “gostosos” de serem lidos. Primeiramente, porque coloca os instrumentos musicais como personagens de uma história. A narrativa começa com os instrumentos sendo muito calados. Um dia, o Microfone dá uma ideia: “Ei, por que a gente não começa a dançar?”. Não nos parece ser por acaso o fato da aluna ter colocado o microfone como aquele instrumento que fala, que dá a ideia; o microfone é onde se fala para se sair a voz, então é dele que sai a ideia de todos dançarem. Os instrumentos são inicialmente resistentes à proposta, pedem um tempo para pensar, só que se passam “1 ano, depois 6 anos, depois 20 anos” e o Microfone pergunta: “Ei, por que vocês não me falaram o que pensaram?”.

Os instrumentos afirmam, então, que tiveram uma ideia, que é a de que eles fossem tocados. Todos concordam com a ideia. É nesse momento que a aluna coloca-se como personagem da história. Na narrativa, a banda Mari e as Amigas compra os instrumentos e, “de hoje em diante”, os fazem dançar. A aluna também avança no domínio simbólico incluindo uma “moral da história”, algo muito comum nas fábulas, como as de Esopo e La Fontaine, nas quais, por meio da exposição de um tema, chega-se a alguma conclusão sobre um fato corriqueiro. A moral da história de Maria Luiza é, normalizando sua escrita e preenchendo algumas lacunas: “A história ensina que nós devemos balançar os instrumentos no show e não devemos ficar parados. Vamos dançar, nos animar. No show não é para ficar chorando e aí todos os instrumentos vão ficar felizes”. Possivelmente, a aluna está inserida de alguma forma no universo da música, infelizmente não sabemos se por influência dos pais, dos meios de comunicação ou da escola. O que ela advoga, de uma maneira bastante bem-humorada, é que em uma apresentação musical os componentes de uma banda ou orquestra devem colocar os instrumentos para dançar, e assim os irão fazer felizes.

A inserção de elementos do universo musical pode ser tida por nós como intertextualidade temática, pois a autora inclui, na narrativa, tópicos de outro universo discursivo/cultural. Há também o discurso anônimo do senso comum, o de que não se vai a um show para se ficar chorando, e sim para se expressar alegria ou contentamento. A intertextualidade tipológica ainda é presente por meio da apresentação do conto que a

garota faz, incluindo a moral da história como parte integrante do manuscrito e ainda o título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida.

Texto 12: *Por que o papagaio fala*, de Nathalia – transcrição:

- 1.PORQUE O PAPAGAINHO FALA
2. A MUITO TEMPO
- 3.UM PAPAGAINHO NÃO FALAVA PROCURANDO E
- 4.PROCURANDO UMA COMIDA MÁGICA PARA
- 5.COMER PRA FICAR MÁGICA QUANDO ELA
- 6.PEDIU PRA PASSAR NA RUA QUANDO PASSAVA
- 7.ELA ENTROU EM UMA CAVERNA ELA COMEU UMA
- 8.SOPA DE LETRAS E TOMOU UMA SOPA DE LETRAS
- 9.E FALOU E FALOU ELA GOSTOU MUITO DESSE
- 10.GGGCIO E CONVERSOU E FIM

Por que o papagaio fala, de Nathalia, cometendo a não adequação à norma gramatical e grafando papagaio como sendo “papagainho”, é um texto muito simples, muito sucinto, conciso, mas que alça voos à imaginação pelo fato de que, na narrativa, há muito tempo o papagaio não falava e vivia em busca de uma comida mágica que o fizesse falar. Ao entrar em uma caverna, ele come uma sopa de letrinhas, diz que gosta muito desse negócio e começa a falar.

A jovem escritora optou por uma trama de rápida resolução, sem reviravoltas nem presença de outra personagem. Ela colocou apenas o papagaio em busca da resolução do seu problema, que era não falar. Aí, insere um bem de consumo significado no momento histórico-cultural: a sopa de letrinhas. Como muitos devem saber, a sopa de letrinhas é preparada com macarrão industrializado no formato de pequenas letras, que, ao serem cozidas, ganham mais volume. É um recurso utilizado por pais para atrair os filhos para o universo da alimentação saudável; é muito perspicaz a utilização da sopa de letrinhas na história de Nathalia. Claro que, ao comer a sopa, o papagaio irá começar a falar. Ele irá codificar aquelas letras em transformar em voz. Mesmo sem ainda saber, a aluna faz uma clara associação entre a linguagem escrita e a linguagem falada, do sistema língua.

Texto 13: *Por que a tartaruga anda devagar*, de Ana Clarice – transcrição:

- 1.A SÉCULOS ATRÁS A TARTARUGA ERA O
- 2.ANIMAL MAS RÁPIDO DO MUNDO UM
- 3.DIA ELA FICOU MUITO CANSADA DI-
- 4.ZIAM QUE A ANTA SABIA SOBRE A
- 5.LENTIDÃO E RAPIDEZ, ELA FOI ATRÁS DE-

- 6.SSA TAL ANTA SABIDONA QUANDO A EN-
- 7.CONTROU A TARTARUGA DISCE: ENTÃO
- 8.ANTA EU QUERO SER DEVAGAR E AÍ COMO
9. EU FAÇO ISSO! BOM EU NÃO SEI ONDE ES-
- 10.TÁ O MAPA DA FADA VOU VER SE TÁ
- 11.NA GELADEIRA QUANDO VIO A GE
- 12.LADEIRA ESTAVA LÁ ABRIU O MAPA
- 13.FORAM EM BUSCA DA LENTIDÃO SEGUI-
- 14.RAM NA ÁRVORES MENTIROAS ACHARAM
15. A FADA ELA FEZ A MAGIA E ATÉ
16. HOJE A TARTARUGA É LENTA FIM

Ana Clarice, em seu texto *Por que a tartaruga anda devagar*, afirma que há séculos a tartaruga era o animal mais rápido do mundo, só que um dia o cansaço a tomou e ela resolveu ir atrás da anta, que sabia sobre a “lentidão e rapidez”. A tartaruga afirma: “Então, anta, eu quero ser devagar, e aí como eu faço isso?”. A anta diz que não sabe onde está o mapa da fada, porém o acha na geladeira. As duas abrem o mapa e partem em busca da lentidão. Seguindo as árvores mentirosas, encontraram a fada, que fez a magia, deixando a tartaruga lenta até hoje.

Nessa história, encontramos mais uma vez a geladeira e o mapa como bens de consumo significados no momento histórico-cultural, a retomada de modelos e o discurso do senso comum, que aponta na direção de entender o andar lento da tartaruga como sendo resultado de um esforço por parte de um animal que anteriormente era rápido.

Texto 14: *Por que a galinha faz co-co-ro-co-co*, de Isa – transcrição:

- 1.A MUITOS E MUITOS ANOS ATRÁS A GALINHA ERA
- 2.MUDA E QUERIA SE COMUNI COMUNICAR UM DIA
- 3.APARECEU UM PELICANO AVISANDO – VAI TER UM
- 4.SHOW DE MÁGICA COM O REI DA SELVA
- 5.TODOS FICARAM ENTUSIASMADOS COM A NO-
- 6.VIDADE E NO DIA SEGUINTE TODOS FORAM BEM
7. ARRUMADOS PARA O SHOW E A GALINHA TAMBÉM
8. FOI PORQUE IA A TODOS OS SHOWS DE MÁGICA
9. POIS ACREDITAVA QUE IA CONSEGUIR
- 10.FALAR E SE COMUNICAR – ATÉ QUE FIM CHEGOU
11. O DIA DO SHOW EXCLAMOU A A GALINHA
- 12.ELA FOI PARA O SHOW COMPROU PIPOCA E
- 13.GUARANÁ, O LEÃO O MÁGICO CHAMOU A GALINHA
14. A GALINHA FICOU MAIS ENTUSIASMADA AINDA
15. O LEÃO FEZ UMA MÁGICA E ELA DISSE –AHA CONSIGO
- FALAR –O LEÃO DISSE –NÃONÃONÃO E FEZ OUTRA
- 16.MÁGICA E FEZ A GALINHA FALAR CO-CO-RI-CÓ
- 17.O QUE ELA ATÉ OJE FALA

Por que a galinha faz co-co-ro-co-co, de Isa, traz uma das narrativas mais completas dos manuscritos analisados. No conto, a galinha, há muitos e muitos anos, era

muda e queria se comunicar. Um pelicano surge, então, avisando que haveria um show de mágica com o Rei da Selva, e todos ficam entusiasmados com a novidade. No dia do show, vão bem-arrumados ao “evento”, inclusive a galinha, que ia a todos os shows de mágica, pois sonhava em se comunicar. Ela exclama, então: “Até que enfim chegou o dia do show!”. O Leão, Rei da Selva, faz uma mágica que faz com que a galinha comece a falar. Porém, quando ela começa a falar, ele realiza outra mágica, que faz com que ela diga apenas co-co-ro-co-có.

O texto é bastante criativo, apresenta uma intertextualidade temática, com a presença de alguns animais até incomuns para contos etiológicos, como o pelicano que anuncia o show. Além disso, vimos o discurso do senso comum, “todos foram bem arrumados para o show” – a questão dos bens de consumo, pois todos compraram pipoca e guaraná para assistir. Há brincadeira com os sons, entre a fala da galinha e seu cacarejar; há beleza de expressão, no uso de palavras como “entusiasmado” e pelo fato de a autora escrever que a galinha queria falar e se comunicar. Há o uso de figuras de linguagem como em “Aha, agora eu consigo falar”.

Texto 15: *Por que a menina fala*, de Leticia – transcrição:

1. A MUITO MUITO MUITO...TEMPO
2. UM VAMPIRO
3. E UMA MENINA ESTAVAM PASSEANDO
4. NO BOSQUE. E NAQUELA ÉPOCA
5. O VAMPIRO ERA LINDO DE DUER
6. E MUITO BONZINHO, O VAMPIRO
7. VIO A MENINA E SE APAIXONOU
8. POR ELA E PERGUNTOU QUAL É SEU
9. NOME? ELA NÃO DISSE NADA
10. E O VAMPIRO PERGUNTOU: QUAL
11. É SUA PROFISSÃO? E ELA NÃO
12. DISSE NADA POR QUE NAQUELA
13. ÉPOCA AS MENINAS NÃO FALAVÃO
14. E ELA PERGUNTOU EM LIBRAS
15. SE ELE QUERIA APRENDER ESSA
16. LÍNGUA E ELE DISSE SIM
17. E APRENDEU A LÍNGUA E CHAMOU
18. A MENINA PARA APRENDER A
19. LÍNGUA DELE E ELA DISSE SIM
20. E APRENDEU E O VAMPIRO FEZ
21. AS PERGUNTAS. QUAL É SEU NOME?
22. E ELA DISSE: MANUELLE
23. QUAL É SUA PROFISSÃO?
24. PERGUNTOU O VAMPIRO E ELA DISSE:
25. PROFESSORA DE MENINAS LINDA E O
26. VAMPIRO DISSE NÓS DOIS DAMOS
27. UM CASAL PERFEITO VAMO SE
28. CASAR AMANHÃ DE NOITE. FIM

No texto *Por que a menina fala*, de Letícia, observamos um jogo interessante: é o primeiro manuscrito no qual encontramos a professora colocada como personagem. Na história, há muito tempo um vampiro “bonzinho e lindo de doer” encontra uma menina. Faz perguntas a ela, que não responde, porque, naquele tempo, “as meninas não falavam”. A menina então pergunta, em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais, utilizada por portadores de deficiência auditiva e/ou mutismo), se ele gostaria de aprender essa língua. É muito interessante o jogo de sentidos que se estabelece, pois, se a menina naquela época não falava, é compreensível que utilizasse Libras para se comunicar. É a significação de um bem de consumo com um propósito, comunicar-se com o vampiro.

Já podendo se comunicar com a garota, o vampiro pergunta seu nome, “Manuelle”, e sua profissão, “professora de meninas lindas”. Ao fazer isso, a aluna coloca a professora na historinha, ao mesmo tempo em que elogia a si e as suas amigas. É a interdisciplinaridade, a intertextualidade da sala de aula sendo colocada em prática, inserindo no espaço da escrita a relação afetiva que se tem com aquela “professora de meninas lindas” que se torna uma BellaCullen¹⁶, personagem da série *Crepúsculo*. Há o modelo cognitivo de contexto colocado no bosque no qual se desenrola a narrativa, as relações intertextuais não intencionais (no vampiro bonzinho e lindo de doer, encontramos a semelhança com a série *Crepúsculo*). Apesar de a autora não conseguir responder por que a menina fala, o manuscrito nos soa criativo, principalmente pela inserção da professora e das meninas como personagens.

Texto 16: *Por que as meninas e meninos existem*, de Maria Luiza – transcrição:

1. A MUITO TEMPO ATRÁS SÓ EXISTIAM ANIMAIS
2. ENTÃO UM PEIXE DISSE: GENTE NÃO EXISTE
3. NEM MENINAS NEM MENINOS. ENTÃO UM ELEFANTE
4. DISSE: ALGUÉM TEM QUE INVENTAR UM MENINO
5. AÍ UMA TARTARUGA DISSE: SÓ UM MENINO
6. NÃO NÉ VÁRIOS MENINOS E MENINAS
7. EPA NÃO SE ESQUEÇA QUE NÃO EXISTE MENINOS NEM MENINAS. ENTÃO UM MACACO
8. DISSE COMO EU SOU O MAIS RÁPIDO
9. EU VOU A PROCURA
10. DOS MENINOS E DAS MENINAS ENTÃO
11. O MACACO PULOU O MAIS RÁPIDO
12. POSSIVEL E CHEGOU A UMA MANGUEIRA
13. MÁGICA E ABRIU AS MANGAS E AS
14. MENINAS E MENINOS SAÍRAM DAS MANGAS

¹⁶BellaCullen é a heroína da série *Crepúsculo*, escrita por Stephanie Meyer, que reviu os vampiros, colocando-os como galãs em tramas adolescentes, diferentes dos vampiros clássicos de BramStoker, que não podiam sair ao sol, nem tinham vida social na trama.

15. E ATÉ HOJE AS MENINAS E OS MENINOS
16. EXISTEM
17. FIM

Em *Por que as meninas e meninos existem*, de Maria Luiza, a ação toma lugar em um tempo onde só havia animais. Um peixe então disse: “Gente, não existem meninos nem meninas”. O elefante complementou: “Alguém tem que inventar um menino”. Uma tartaruga disse: “Só um menino não, né? Vários meninos e meninas. Epa, não esqueça que não existem nem meninos nem meninas”. Quem dá a solução ao problema é o macaco, que, como era o mais rápido, foi à procura de meninos e meninas. Pulou o mais rápido possível e chegou até uma mangueira, um “pé-de-mangamágico”. Ao abrir as mangas, saíram meninas e meninos, e até hoje eles existem.

Não há um conflito na história de Maria Luiza, há apenas um problema. É interessante notar que a construção do problema é feita coletivamente, com cada animal opinando de uma maneira. Quase como em uma sala de aula, eles vão “aumentando” o problema até que surja alguém com uma solução. E é o Macaco que, sendo o animal mais rápido, se propõe a ir atrás dos meninos e das meninas.

Na idade em que os garotos e as garotas que produziram os manuscritos encontram-se, é muito importante essa questão de divisão entre meninas e meninos. Eles interagem, mas ainda não se pode dizer que são totalmente integrados; existe até uma rivalidade presente. Por que será que a autora não criou uma historinha com o título *Por que as crianças existem?* No exercício de sentidos que ela constrói, é necessário que se criem meninas e meninos, assim, de forma dividida, e não crianças dos dois gêneros. Há a retomada do modelo conto etiológico, o discurso anônimo do senso comum, o título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida.

Texto 17: *Por que o rock existe*, de Ana Clarice – transcrição:

1. A SÉCULOS ATRÁS SÓ EXISTIA
2. O DIA A NOITE A TARDE ERA MUI-
3. TO CHATO UMA MENININHA MUITO
4. INCOMODADA PORQUE O MUNDO
5. ERA MUITO MUITO MUITO CALMO
6. ELA FOI ATRÁS DE UMA COISA MAIS
7. AGITADO ELA PEGOU O MAPA E
8. CORREU ATRÁS DO AGITO ACHOU
9. O COELHO BOBEIRO DEPOIS A ABELHA
10. CADELHA E O MACACO FRACAÇO
11. DEPOIS O PORCÃO COMILHÃO FINAL-
12. MENTE ENCONTROU UNS MENINOS
13. FIZERAM UMA BANDA CHAMADA
14. MUNDO AGITADO. E ATÉ HOJE EXISTE VA-

15. RIAS BANDAS DE ROCK E POP FIM.

Por que o rock existe?, de Ana Clarice, inicia com uma menina muito incomodada porque há séculos só existiam o dia, a noite e a tarde. Tudo era muito calmo. Essa garotinha vai, então, atrás de uma coisa mais agitada. Ela pega o mapa e corre atrás do agito. Junto ao Coelho Bobeiro, à Abelha Cadelha, ao Macaco Fracasso e ao Porcão Comilão, encontra alguns meninos e com eles forma uma banda chamada Mundo Agitado, e assim até hoje existem várias bandas de rock e pop.

Ana Clarice, em sua história, cria um mundo sem música. Nele, vive uma garota que se sente muito incomodada com isso. A música é, então, condição para que se exista um mundo agitado. Ana cria, assim, uma gama de personagens, com nome e sobrenome, que vão atrás de um lugar chamado Agito. O rock teria nascido, então, da busca por algo mais agitado, mais pulsante, contrário a um mundo no qual só havia a manhã, a tarde e a noite. Notamos aqui mais um caso de intertextualidade temática: a garota aproxima o mundo da música do seu universo ficcional. Podemos perceber que ela deve estar inserida de alguma forma nesse universo, até porque escreve com grafia correta na língua inglesa a palavra rock, assim como a palavra pop, e distingue bem uma da outra, compreendendo como sendo dois estilos diferentes.

Texto 18: *Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau*, de Isa – transcrição:

1. A MUITOS E MUITOS ANOS ATRÁS O CACHORRO E O GATO
2. NÃO FALAVAM NADA E ELES QUERIAM FALAR COM OS DONOS
3. MAS NÃO ERAM SERES HUMANOS PARA SABEREM LIBRAS
4. UM DIA O CACHORRO ESTAVA CANÇADO DE FICAR
5. MUDO E FUGIRAM DE CASA E PROCURARAM A CURA
6. DE FALAR MAS PASSARAM 100 HORAS CAMINHANDO ATÉ QUE
7. ENCONTRARAM UMA CAVERNA ONDE TINHA VÁRIOS SEGREDOS
8. E MINERAIS ATÉ QUE ENCONTRARAM UMA BORBOLETA FEITICEIRA
9. E ELA SAIU DA CAVERNA E DISSE: O QUE VOCÊS QUEREM
10. O CACHORRO RESPONDEU
11. NOS QUEREMOS FALAR OCHÊ COMO É QUE EU ESTOU FALANDO
12. –E ELE ESTAVA FALANDO MAS O GATO AINDA NÃO ESTAVA
13. CURADO E PEDIU A BORBOLETA QUE CURACE ELA MAS ELA
14. DISSE –NÃO SEI CURAR MUDOS MAS O GATO DISSE – MAS COMO
15. E QUE EU ESTOU FALANDO – E ELE ESTAVA FALANDO E A BORBOLETA
16. DISSE – É TODOS OS ANIMAIS MUDOS SE IMPRECIONAM COM
17. OS MEUS OLHOS SO QUE O GATO E O CACHORRO FICARAM DOENTES
18. E O CACHORRO COMEÇOU A FALAR AU-AU-AU E O GATO
19. MIAU-MIAU-MIAU

Vamos agora até os textos selecionados cujo tema único foi “Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau?”. O primeiro analisado é o de Isa. Aqui, notamos mais uma vez a utilização da Libras no texto. A autora diz que o cachorro e o gato, há muitos e muitos anos, queriam falar com os donos, mas não eram seres humanos para saberem Libras. Assim, eles fogem de casa, e após passar 100 horas caminhando encontram uma caverna, “onde tinha vários segredos e minerais”. A intertextualidade temática aqui se apresenta forte, com a escritora demonstrando conhecimento sobre o que está presente em uma caverna, conhecimento esse pertencente aos temas de Ciências.

Uma borboleta feiticeira sai da caverna e pergunta o que eles querem. Nesse momento, é interessante o jogo que ela faz. O cachorro diz: “Nós queremos falar, ochê, como é que eu estou falando”. Isa insere a interjeição “ôxe”, muito comum no universo nordestino, que serve para demonstrar surpresa ou desconfiança com relação a alguma coisa. O cachorro vê-se, então, curado; porém, o gato não teve a mesma sorte e pediu a uma borboleta que o curasse, ao que ela responde: “Não sei curar mudos”. O gato, porém, também já está falando a essa altura e diz: “Mas como é que eu estou falando?”.

A sentença final carrega uma beleza de expressão muito forte. A borboleta feiticeira diz: “É, todos os animais mudos se impressionam com os meus olhos”. E o que seria essa borboleta feiticeira? Uma espécie de medusa? Que impressiona com seus olhos?

Ao final, o cachorro e o gato ficam doentes, por isso começam a falar au-au e miau-miau, respectivamente. Podemos conjecturar também, no texto, a intertextualidade implícita que a autora faz com a canção *Borboleta*, que tem entre seus versos o trecho “Eu sou uma borboleta/ pequenina e feiticeira”.

Texto 19: *Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau*, de Maria Luíza – transcrição:

1. A MUITOS E MUITOS ANOS ATRÁS O GATO E O
2. CACHORRO NÃO FALAVAM OS DOIS ERAM CALADOS
3. AI O CACHORRO ENCONTROU UMA CACHORRA
4. E O GATO ENCONTROU UMA GATA E AI
5. O CACHORRO SE APAIXONOU PELA GATA E O
6. GATO SE APAIXONOU PELA CACHORRA OS DO
7. IS BRIGARAM O GATO SE MACHUCO E
8. O TEMPO TODO ELE FICOU CHORAMINGANDO MIAU, MIAU
9. MAS JÁ O CACHORRO NÃO SE FERIU
10. MAS SE MACHUCOU E O CHORO
11. DO CACHORRO ERA VIOLENTO AU, AU, AU
12. E O GATO MIAU

13. BEIJOS, MARIA LUIZA

No texto de Maria Luiza, de mesmo título, a trama ganha ares românticos. Há muitos e muitos anos, o gato e o cachorro eram mudos. O cachorro encontrou uma gata e o gato encontrou uma cachorra e os dois acabam brigando. O gato se machucou e o tempo todo ficou choramingando: “Miau, miau...”. Já o choro do cachorro era mais violento: “Au, au, au”.

Na visão da aluna, o som que o gato emite se parece mais com um choro, por isso ela decidiu colocar que, por conta da briga entre eles, o gato acabou ficando com esses sons para serem reproduzidos; já o cachorro, não: tinha um choro mais violento e por isso ficou com o au-au-au.

Interessante observar no texto de Maria Luíza que ela termina com um “Beijos, Maria Luiza”. Encerrar um texto de tal maneira promove uma intertextualidade tipológica com o gênero carta.

Texto 20: *Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau, de Sofia – transcrição:*

1. HÁ MUITO TEMPO ATRÁS
2. O CACHORRO NÃO FAZIA AU, AU, ROOF, ROOF SÓ QUE
3. A DONA DELE TINHA UMA BUZINA QUE FAZIA
4. AU, AU, ROOF, ROOF ELA SÓ ANDAVA COM
5. A BUZINA UM DIA QUANDO FOI
6. COLOCAR A RAÇÃO DO CACHORRO CHAMADO TOTÓ DERRUBOU
7. A BUZINA AGORA O CACHORRO FAZ AU, AU, ROOF, ROOF
8. O GATO PENSOU TAMBÉM QUERO FALAR
9. MAS NÃO AU AU E NÃO SEI MAS QUERO PROPRIA
10. LINGUA JÁ SEI MIAU, MIAU VAI FICAR ORIGINAL
11. ENTÃO ASSIM EM DIANTE O GATO FAZ MIAU
12. E O CACHORRO FAZ AU, AU

No texto de Sofia, a questão da ausência de fala no cachorro é preenchida com uma brincadeira com o fato de que a dona dele possuía uma buzina que fazia o som “au, au, roof, roof”. Essa dona só andava com a buzina. Um dia, quando foi colocar a ração do cachorro chamado Totó, derrubou a buzina e agora o cachorro fazia o som “au, au, roof, roof”.

O gato também queria falar, mas não “au, au”, então optou pela originalidade. E assim, o cachorro faz “au, au” e o gato faz “miau”. No texto, temos dois bens de consumo significados, a buzina e a ração; temos também a intertextualidade implícita, com a escolha do nome Totó para o cachorro, nome muito comum para cães de famílias brasileiras.

7.3 Reflexões sobre os resultados

Um trabalho de Mestrado é, antes de tudo, um trabalho não terminado. Faço aqui uma espécie de *detournement*, que, segundo Koch (2008, p.45), é um tipo de intertextualidade que “permite levar o interlocutor a ativar o enunciado original”. O enunciado original que estou tentando ativar é a frase “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”, da obra seminal de Euclides da Cunha, *Os Sertões*. Reativo esse enunciado para afirmar que os tempos e prazos de um Programa de Mestrado muitas vezes acabam sendo, de certa forma, limitadores para o desenvolvimento do trabalho. Quando mergulhamos em um *corpus* como o nosso, sentimos que muito ainda poderia ter sido analisado dessa infinidade de textos, mas temos que nos limitar a alguns aspectos para concluir o nosso estudo, nossa dissertação.

Porém, conhecimento é cumulativo. Pensamos que esse trabalho pode dar início a uma série de outros que podem se apoiar em nosso instrumental. Fomos fortes nesses últimos anos para desbravar terras ainda inóspitas, essas as da criatividade. Quase como um tabu, fomos de texto em texto, desenvolvendo a pesquisa para que pudéssemos nos munir cada vez mais de subsídios. Não foi tarefa fácil. A bibliografia, em português, da criatividade, principalmente quando estamos falando da criatividade em textos, ainda mais em textos de crianças, é muito limitada. Foi um trabalho de respirar fundo e fazer, e agora vamos conhecer as conclusões às quais chegamos.

7.3.1 Comparativo da presença dos critérios de análise nos manuscritos

Logo abaixo, iremos apresentar os textos analisados e quais os critérios que foram atingidos por eles para, por meio da intertextualidade e de alguns índices específicos de criatividade, tê-los como sendo mais criativos.

Quadro7.Comparativo da presença dos critérios de análise – intertextualidade e criatividade – nos textos de duplas

MANUSCRITOS EM DUPLA	AUTORES	CRITÉRIOS ATINGIDOS
<i>A JUBA DO LEÃO</i>	CAIO E IGOR	1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 4. Interdisciplinaridade; 5. Modelo cognitivo de contexto;

		<ol style="list-style-type: none"> 6. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 7. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>POR QUE A BARATA É PEQUENA</i>	DAVI E JÚLIO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intertextualidade temática; 2. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 3. Interdisciplinaridade; 4. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 5. Modelo cognitivo de contexto; 6. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 7. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>COMO SURGIRAM AS PALAVRAS</i>	MARÍLIA E SOFIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 4. Interdisciplinaridade; 5. Modelo cognitivo de contexto; 6. Encontrando linguagem própria; 7. Criar novas condições e lugares.
<i>COMO SURGIRAM AS PALAVRAS</i>	CAIO E IGOR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 4. Interdisciplinaridade ; 5. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 6. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 7. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 8. Imaginação: habilidade de unir objetos distantes; 9. Desistência do pensamento lógico e racional.

<i>POR QUE O SOL BRILHA</i>	MARÍLIA E SOFIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 4. Interdisciplinaridade; 5. Modelo cognitivo de contexto; 6. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 7. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 8. Encontrando linguagem própria.
<i>O FOGO DO VULCÃO</i>	CLARICE E MARINA A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intertextualidade temática; 2. Bens de consumo significados no momento histórico cultural; 3. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 4. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 5. Harmonia e beleza de expressão; 6. Encontrando linguagem própria.
<i>POR QUE A BRUXA É MÁ</i>	ANA CLARICE E MARINA A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 4. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 5. Uso de figuras de linguagem; 6. Harmonia e beleza de expressão.
<i>POR QUE A BRUXA É MÁ</i>	ISADORA E SOFIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Relações intertextuais não intencionais; 3. Intertextualidade temática; 4. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 5. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 6. Uso de figuras de linguagem; 7. Encontrando linguagem

		própria.
--	--	----------

Quadro8. Comparativo da presença dos critérios de análise – intertextualidade e criatividade – nos textos individuais

TÍTULO	AUTOR	CRITÉRIOS
<i>POR QUE A GIRAFA TEM O PESCOÇO</i>	LUÍS EDUARDO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interdisciplinaridade; 2. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 3. Modelo cognitivo de contexto; 4. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 5. Uso de figuras de linguagem (ironia); 6. Imaginação, habilidade de unir objetos distantes; 7. Visão multiperspectiva do mundo.
<i>POR QUE EXISTE AS PESSOAS</i>	ANA CLARICE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relações intertextuais não intencionais; 2. Intertextualidade temática; 3. Modelo cognitivo de contexto; 4. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 5. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 6. Uso de figuras de linguagem; 7. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>INSTRUMENTOS DANÇANTES</i>	MARIA LUIZA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso anônimo do senso comum; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade tipológica; 4. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 5. Modelo cognitivo de contexto; 6. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 7. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 8. Encontrando linguagem própria; 9. Desistência do pensamento lógico e racional; 10. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes; 11. Visão multiperspectiva do mundo.
<i>POR QUE O</i>	NATHÁLIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bens de consumo significados no

<i>PAPAGAIO FALA</i>		<p>momento histórico-cultural;</p> <ol style="list-style-type: none"> Estrutura de gêneros: retomada de modelos; Uso de figuras de linguagem (metáforas, ironia, gradação, símbolos); Desistência do pensamento lógico e racional; Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>POR QUE A TARTARUGA ANDA DEVAGAR</i>	ANA CLARICE	<ol style="list-style-type: none"> Discurso anônimo do senso comum; Estrutura de gêneros: retomada de modelos; Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>PORQUE A GALINHA FAZ CO-CO-RO-CO-CO</i>	ISA	<ol style="list-style-type: none"> Discurso anônimo do senso comum; Intertextualidade temática; Interdisciplinaridade; Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; Modelo cognitivo de contexto; Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons; Uso de figuras de linguagem; Harmonia e beleza da expressão; Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>POR QUE A MENINA FALA</i>	LETÍCIA	<ol style="list-style-type: none"> Discurso anônimo do senso comum; Relações intertextuais não intencionais; Interdisciplinaridade; Modelo cognitivo de contexto; Encontrando linguagem própria; Harmonia e beleza da expressão.
<i>POR QUE AS MENINAS E MENINOS EXISTEM</i>	MARIA LUIZA	<ol style="list-style-type: none"> Discurso anônimo do senso comum; Intertextualidade temática; Modelo cognitivo de contexto; Estrutura de gêneros: retomada de modelos; Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes; Desistência do pensamento lógico e racional; Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser

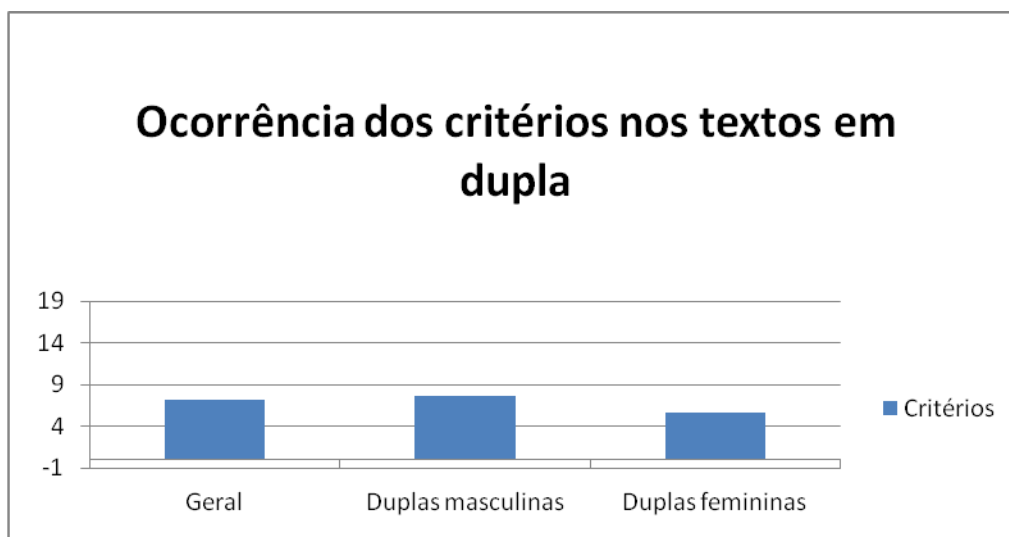
		empreendida.
<i>POR QUE O ROCK EXISTE</i>	ANA CLARICE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intertextualidade temática; 2. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 3. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 4. Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida; 5. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes; 6. Criar novas condições e lugares.
<i>PORQUE O CACHORRO FAZ AU-AU E O GATO FAZ MIAU</i>	ISA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relações intertextuais não intencionais; 2. Intertextualidade temática; 3. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 4. Interdisciplinaridade; 5. Modelo cognitivo de contexto; 6. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 7. Uso de figuras de linguagem; 8. Encontrando linguagem própria; 9. Desistência do pensamento lógico e racional; 10. Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes.
<i>POR QUE O CACHORRO FAZ AU-AU E O GATO FAZ MIAU</i>	MARIA LUIZA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intertextualidade tipológica; 2. Estrutura de gêneros: retomada de modelos; 3. Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons; 4. Desistência do pensamento lógico e racional.
<i>POR QUE O CACHORRO FAZ AU-AU E O GATO FAZ MIAU</i>	SOFIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intertextualidade implícita: memória coletiva; 2. Bens de consumo significados no momento histórico-cultural; 3. Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons; 4. Desistência do pensamento lógico e racional.

7.3.2 Comparativo quanto à frequência do surgimento dos critérios de análise nos manuscritos

Como tínhamos estabelecido previamente, nossa metodologia de análise é composta por 5 tópicos, e ao todo temos 19 critérios pré-determinados. A seguir,

estabeleceremos o gráfico da ocorrência dos critérios quando nos textos em dupla e nos individuais:

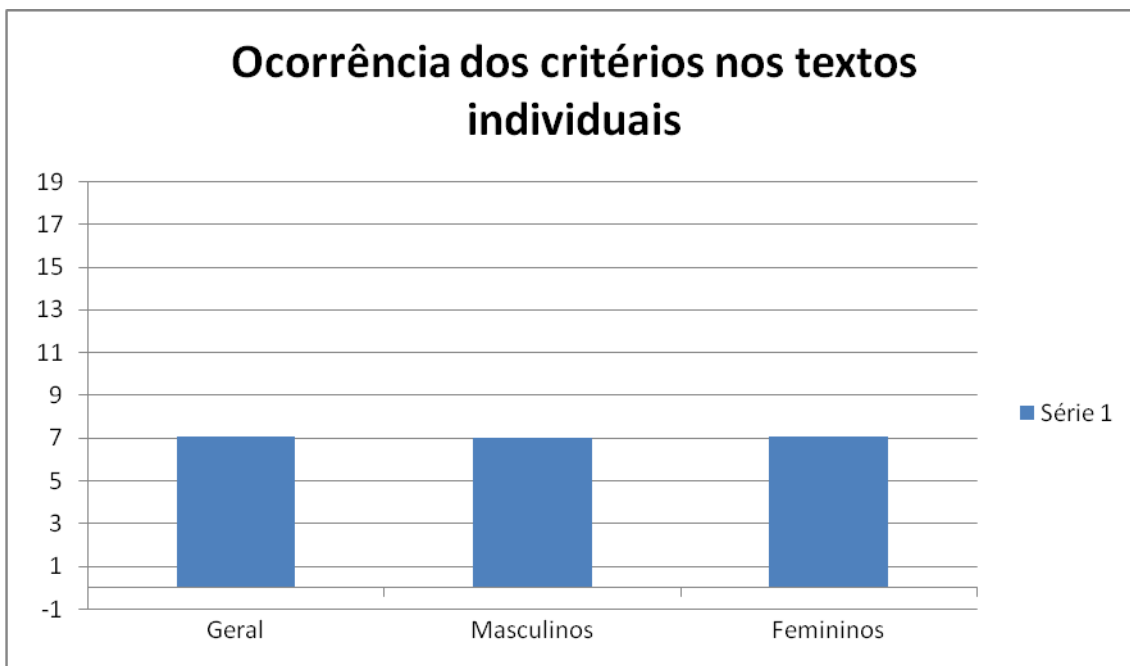
Gráfico1. Ocorrência dos critérios nos textos em dupla



Observamos que, nos textos em dupla, a média geral de ocorrência dos critérios estabelecidos foi de 7,125 critérios (37,5%), especificamente: duplas masculinas, 7,6 critérios (40%); duplas femininas, 5,6 critérios (29,4%).

Vamos agora ao gráfico sobre a ocorrência nos textos individuais:

Gráfico2. Ocorrência dos critérios nos textos individuais



Os textos individuais mantiveram médias de ocorrência semelhantes às dos textos em dupla. A média geral de ocorrência dos critérios foi de 7,08 critérios (37,26%). O único texto masculino individual garantiu a média de 7 ocorrências (36,8%) e os textos femininos mantiveram a média de 7,09 ocorrências (37,3%).

Não tivemos substanciais diferenças de número de ocorrência nos textos em dupla em relação aos individuais. Apenas nos chamou a atenção a diferença de ocorrência dos critérios nos textos femininos em dupla, 29,4%, dos femininos individuais, 37,3%. A partir dessa diferença, podemos pensar que o trabalho realizado individualmente pelas garotas avançou mais no domínio simbólico, embora não possamos conjecturar as razões específicas para tais diferenças.

Nossa intenção, agora, é apontar também qual foi a percentagem de ocorrência dos critérios nos textos, para assim estabelecer quais foram os principais pontos que nos fizeram escolher aquele determinado texto como sendo mais criativo.

Iremos utilizar o quadro com os critérios, que apresentamos previamente, para indicar qual foi a ocorrência dos tópicos nos textos individuais, em duplas e no contexto geral.

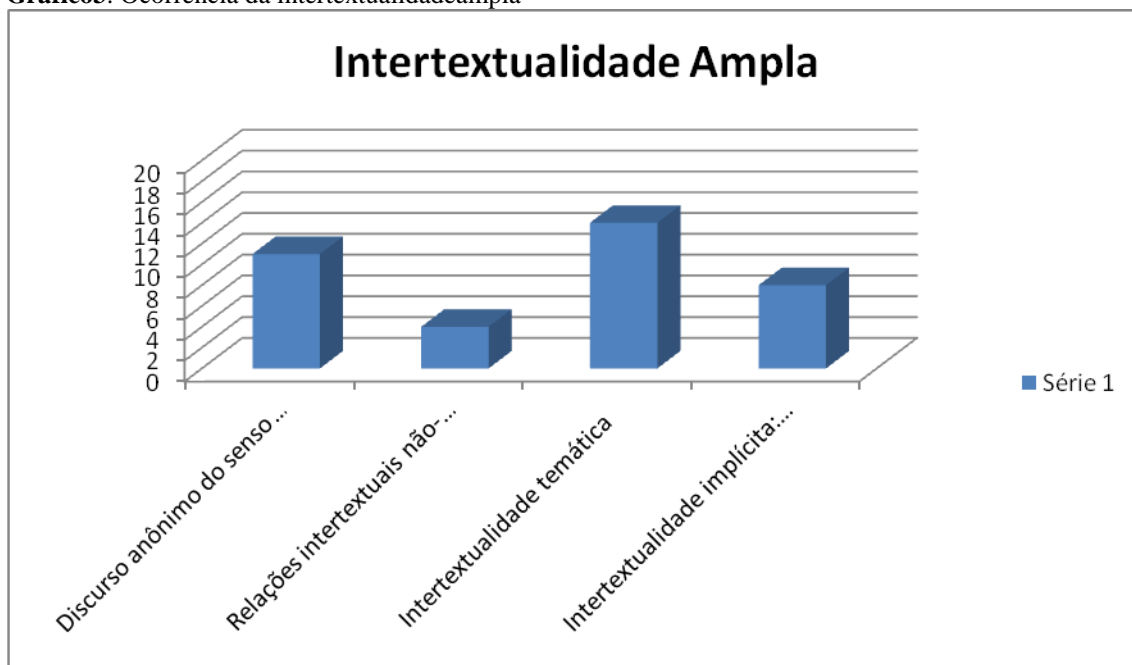
Quadro9. Ocorrência dos critérios de análise de intertextualidade e criatividade

TÓPICOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	OCORRÊNCIA
---------	----------------------	------------

		INDIVIDUAIS	DUPLAS
INTERTEXTUALIDADE AMPLA	Discurso anônimo do senso comum	6	5
	Relações intertextuais não intencionais	1	3
	Intertextualidade temática	8	6
	Intertextualidade implícita: memória coletiva	6	2
INTERTEXTUALIDADE PELA PADRONIZAÇÃO DA LINGUAGEM SOCIAL EM USO	Intertextualidade tipológica	0	2
	Interdisciplinaridade	5	4
	Bens de consumo significados no momento histórico-cultural	4	6
	Modelo cognitivo de contexto	3	7
	Estrutura de gêneros: retomada de modelos	0	9
	Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida	5	6
BRINCADEIRA COM A LINGUAGEM	Desprezo deliberado por regras gerais de linguagem	0	0
	Poder mágico das palavras: brincando com cores, palavras, sons	0	3
	Uso de figuras de linguagem (metáforas, ironia, gradação, símbolos)	2	5
	Harmonia e beleza da expressão	2	2
ORIGINALIDADE DE IDEIAS, AUTENTICIDADE, IMAGINATIVIDADE	Encontrando linguagem própria	4	3
	Desistência do pensamento lógico e racional	1	5
	Imaginação, habilidade de “unir” objetos distantes	3	9
	Criar novas condições e lugares	1	1
	Visão multiperspectiva do mundo	0	2

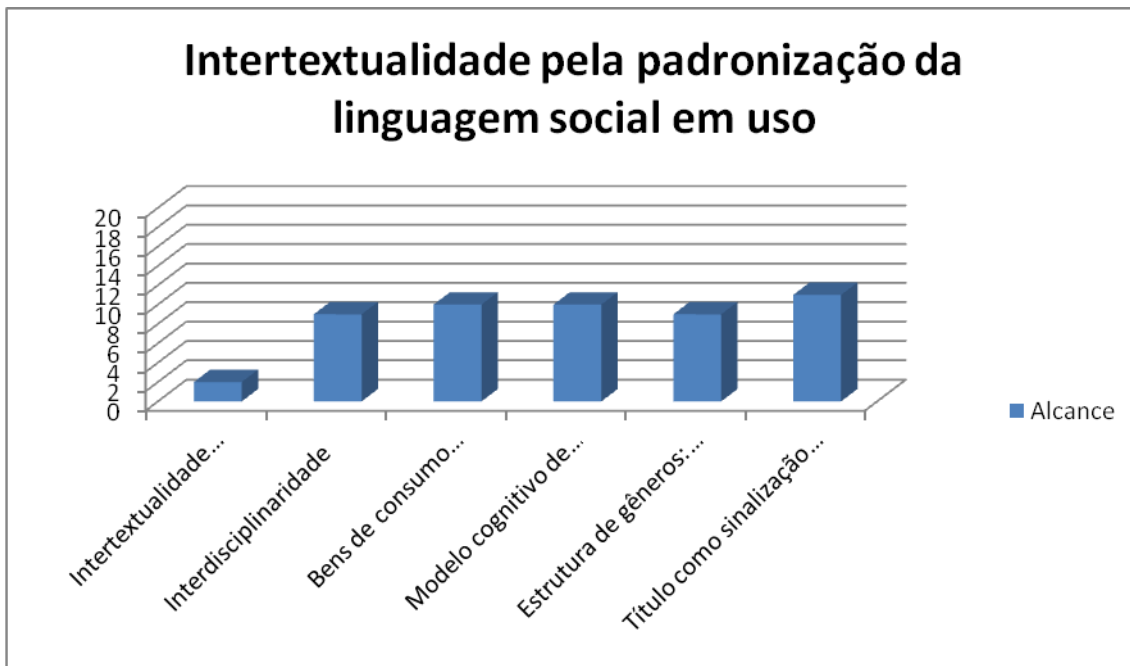
Podemos dividir os critérios de ocorrência pelas categorias mais amplas, pensando no fato de que nossos manuscritos de análise totalizaram 20 textos:

Gráfico3. Ocorrência da intertextualidade ampla



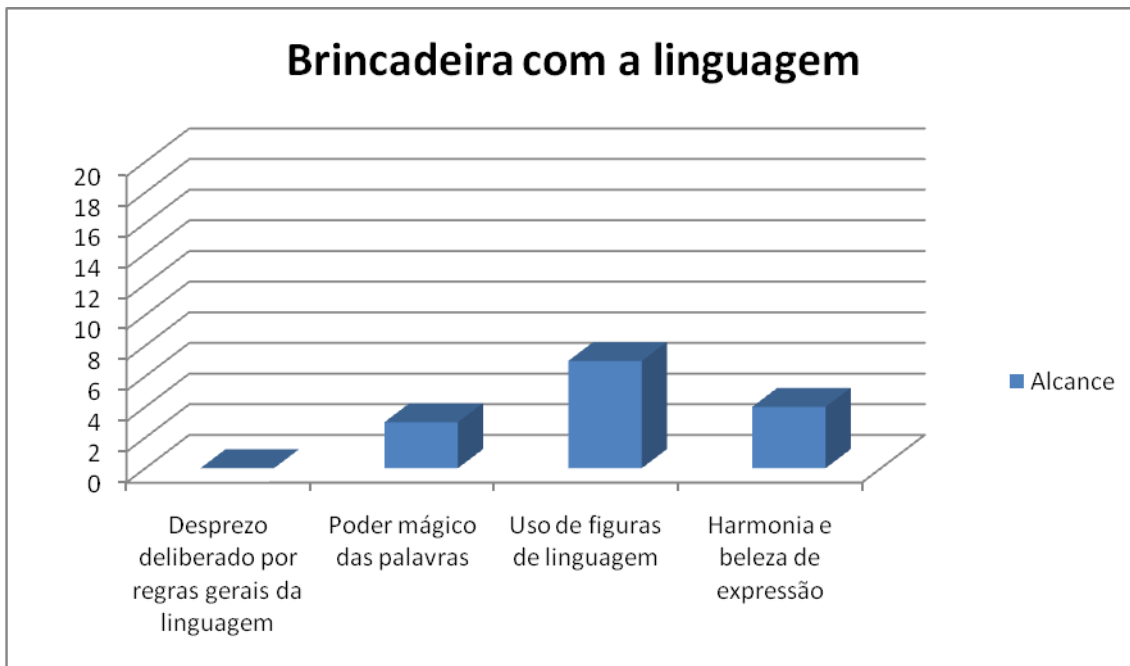
As ocorrências da intertextualidade ampla foram muito frequentes nos textos encontrados, tendo destaque a intertextualidade temática, presente em 14 dos 20 textos analisados, ou seja: em 70% dos textos, podemos observar a intertextualidade temática sendo aplicada aos manuscritos. A média de ocorrência de tópicos de intertextualidade ampla é de 7,75 ocorrências. Vamos agora aos dados de intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso:

Gráfico 4. Ocorrência da intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso



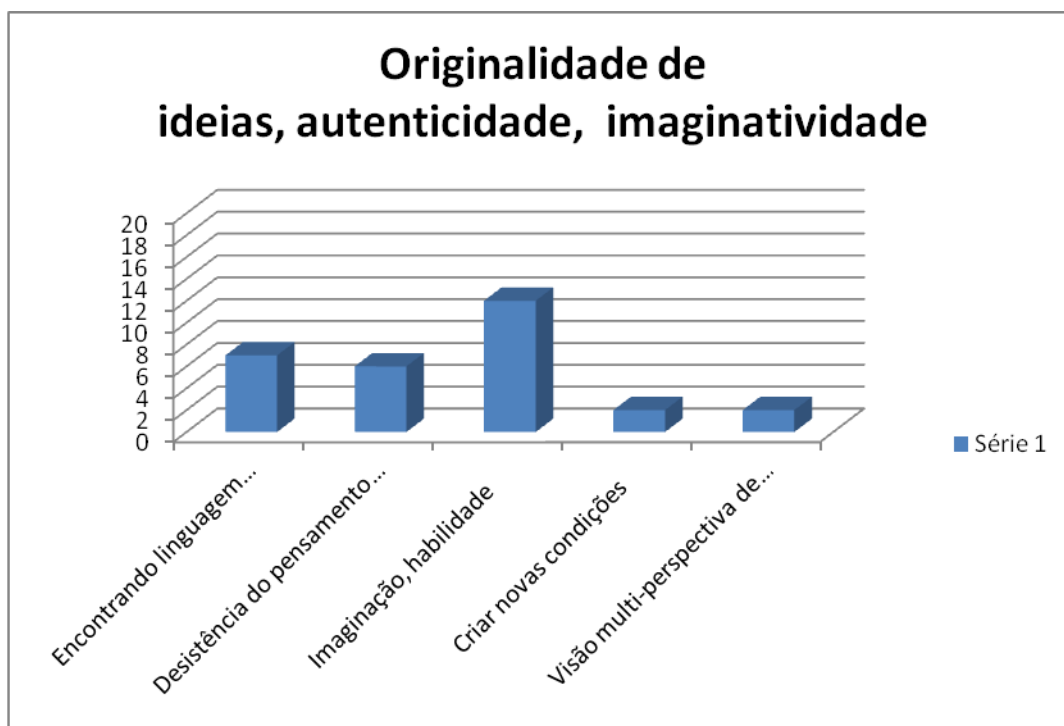
A intertextualidade pela padronização da linguagem social em uso também esteve muito forte nos escritos analisados, principalmente o Título como sinalização do universo em que a seleção de sentidos deve ser empreendida, com 11 ocorrências. A média geral desse tópico foi de 8,5 ocorrências em 20 textos, 42,5% do total. Vamos agora ao tópico específico da criatividade, a brincadeira com a linguagem.

Gráfico5.Ocorrência de brincadeira com a linguagem



A brincadeira com a linguagem não foi exatamente forte nos textos analisados. Muito se pode depreender do fato de que os alunos estão ainda recém-saídos da alfabetização, construindo sua maneira de escrever, e alguns dos processos descritos na brincadeira com a linguagem vão requerer mais leituras e mais aprofundamento nos fatores sociais e culturais do desenvolvimento dessas crianças. A média de ocorrência dos critérios de brincadeira com a linguagem foi de apenas 3,5, 16,75%. Finalmente, vamos agora ao tópico originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade.

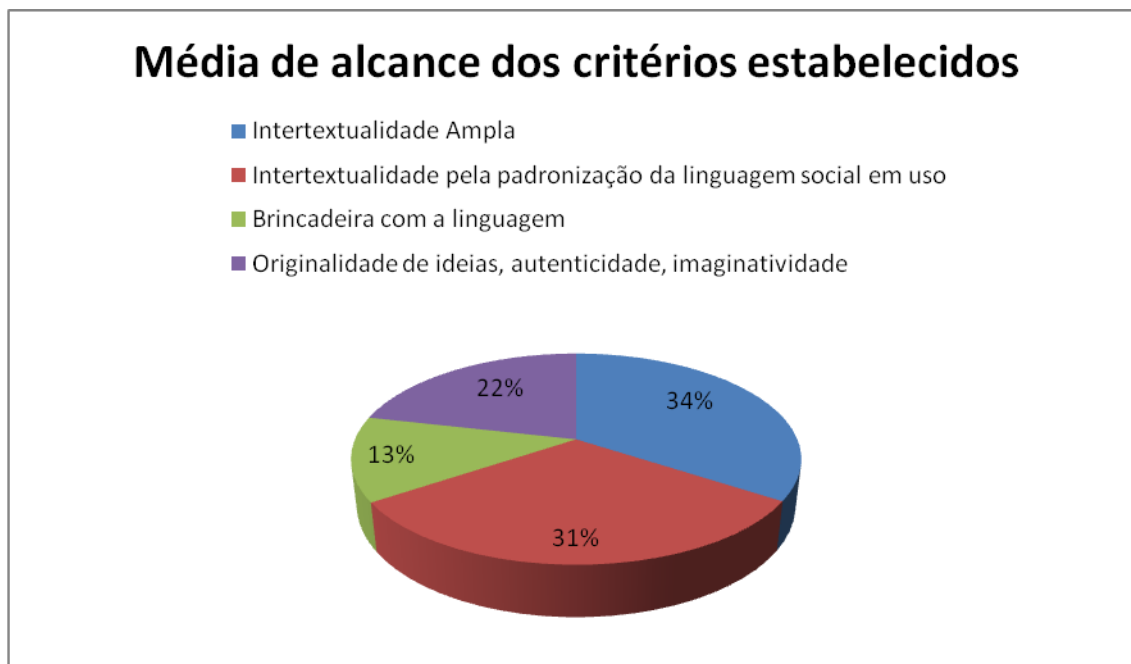
Gráfico6. Ocorrência de originalidade de ideias, autenticidade, imaginatividade



Este tópico já tem um pouco mais de presença do que o anterior, elevado, principalmente pela ocorrência, em 12 textos, do tópico imaginação, habilidade de unir objetos distantes. A média de ocorrência do tópico foi de 5,8 ocorrências, ou 29%.

Criaremos, agora, um gráfico com a média de ocorrência dos tópicos no amontoado geral de manuscritos e, após, faremos a conclusão do nosso trabalho. A soma total do alcance dos critérios, resultado da soma de alcance de cada critério dividido pelo número deles, foi igual a 27,05, dos quais:

Gráfico7. Média de alcance dos critérios estabelecidos



Os números nos ajudam a comprovar a aplicação da metodologia e nos oferecem os subsídios finais para que possamos definir nosso conceito de criatividade. Vamos agora às considerações finais a partir dos resultados de nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma conferência TED de 2010, a assistente social Brené Brown inicia sua fala contando sobre como um dia foi convidada a dar palestra em uma instituição e a organizadora do evento perguntou se poderia colocar no pôster do evento que ela era uma “contadora de histórias”. Brené ficou confusa, por um momento, se aquilo poderia ser a melhor definição para ela, uma cientista séria e comprometida, com PhD. De repente, a conclusão a que ela chegou foi a de que era, sim, uma contadora de histórias. E que histórias são dados de pesquisa com alma. O que ela tinha feito, em todos esses anos coletando dados, pesquisando, era algo que dava subsídios para que contasse histórias.

Poderemos dizer que estamos em sintonia com o pensamento de Brown, mas de uma perspectiva inversa. A partir de histórias, colhemos dados. E nossa intenção é a de que esses dados nos apontem caminhos e direções para estudos futuros e, além disso, que inspirem a trajetória de outros pesquisadores, principalmente aqueles responsáveis

pela elaboração dos materiais curriculares oficiais. Um trabalho em educação sempre é um trabalho com um forte caráter social.

Esta pesquisa nos permitiu observar que nos manuscritos em que selecionamos os critérios de intertextualidade se impuseram aqueles que colocamos como sendo critérios estritamente relacionados à criatividade. A proporção foi de 65% de intertextualidade para 35% de criatividade. Isso nos garante ter segurança para afirmar que, na criação de textos etiológicos por crianças recém-saídas da alfabetização, a intertextualidade é o ponto mais importante.

A resposta ao projeto Contos do Como e do Por que, que hoje vem sendo essencial a todos os trabalhos ligados ao Laboratório do Manuscrito Escolar e ao grupo de estudos Escrita, Texto e Criação, da Ufal, é a de que projetos didáticos como esse são essenciais para a formação dos jovens escritores. Entrar em contato com diferentes gêneros apresentados durante um período de tempo, lendo, relendo, ouvindo a professora contar e depois produzindo seus próprios textos é das iniciativas pedagógicas mais interessantes atualmente.

Sim, mas e a criatividade?

Após esses anos de estudo intenso, entrega, correção, facção; de entrega, correção, refacção..., nós podemos, sim, chegar a um conceito do que seja criatividade em textos de crianças recém-alfabetizadas. A partir dos dados que analisamos, primeiramente dos 147 textos aos quais tivemos acesso, dos quais escolhemos os 20 mais representativos, podemos afirmar que criatividade é a maneira pela qual o aluno avança no domínio simbólico da escrita por meio da intersecção que faz com outros textos. A criatividade é quando ele insere os bens de consumo do momento em que vive como elementos integrantes de um conto etiológico, quando ele realiza relações intertextuais não intencionais, trazendo personagens e fatos de outros universos para os contos, quando ele trabalha temas de outras disciplinas/suportes culturais. Um texto criativo viaja por diferentes espaços e pode, ainda assim, sofrer a influência do discurso do senso comum em seus preconceitos e em suas ideias socialmente estabelecidas. Um texto criativo retoma esses modelos e os desconstrói, os remodela, dá nova face, gosto, cheiro para aquele modelo. A criatividade nos textos já se anuncia pelos títulos: por eles já sentimos um pouco do que está por vir, ou mesmo no título não temos ideia de como aquele aluno ou aluna irá avançar nesse domínio simbólico.

A criatividade é o que encaminha o aluno para que um dia possa desprezar algumas das regras gerais da linguagem, que se torne poeta, romancista, prosador

poético, para que encontre a harmonia e a beleza de expressão, utilizando o vasto conhecimento que adquire quando lê, quando é apresentado a algum texto novo. Criatividade é criar lugares novos, mundos novos, personagens novas, sem deixar de dialogar com os clássicos, com o legado cultural dos que sentiram que o papel no mundo era o de ser um criador, dos que enfrentaram a solidão, o ostracismo, a briga entre a vaidade e a necessidade de sobrevivência para dar à humanidade o combustível para os sonhos.

É grande, enorme, nossa responsabilidade de chegar com um conceito desses. Mas sabemos que estamos falando com base no que lemos e no trabalho que desenvolvemos. Esse trabalho é inicial, a ponta de um *iceberg* enorme, que necessita permanentemente de diálogo com outros pesquisadores; necessita saber a opinião de outros, o crivo de outrem.

Nossa ideia é a de que, em breve, nas nossas pesquisas, nas nossas participações em congressos e discussões internas do grupo, possamos chegar a delinear nossas próprias categorias, fortalecendo uma metodologia da criatividade textual, de que a intertextualidade continue a nos guiar e que possamos concluir relações de intertextualidade até com ela. A sensação, desde agora, é a de que estamos apenas começando.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 5. ed. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulinas, 1984.

ALBERT, R. S.; RUNCO, M. A. A History of Research on Creativity. In: Sternberg, R. J. **Handbook of Creativity**. [Cambridge University Press](http://www.cambridge.org). p. 5, 1999.

ALBUQUERQUE, Maria de Fátima Mamede de. **A produção do texto criativo no contexto de sala de aula: o caso dos alunos de 12/13 anos**. Universidade de Aveiro: Dissertação de doutoramento em Didática do Português, 1992.

ALLEN, Graham. **Intertextuality**. Londres: Routledge, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAHIA, Sarah. **Quadros que compõem a criatividade: uma análise do Teste de Torrance**. Lisboa: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação, 2007.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Problems of Dostoyevski's poetics**. C. Emerson (tradução e edição). University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, 1984.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- CALIL, Eduardo (Org.). **Contos do Como e do Por que: Projeto Didático 2012**. Maceió: Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas, 2012.
- _____. **A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel**. São Paulo: Alfa; 54 (2), 2010b. p. 533-564.
- _____. **A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar**. São Paulo: Bakhtiniana, 7.ed., p. 24-45, jan-jun 2012.
- _____. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009a.
- _____. Um manuscrito escolar e a interferência da homonímia no processo de escritura. **Revista do Gelne**. João Pessoa: Idéia, 2004. v. 6, n. 2, p. 61-72.
- _____. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- _____. **La lengua es un sistema de citas** : relation entre les poèmes de poètes et les poèmes d'élèves brésiliens récemment alphabétisés. Anais du Les 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures. Enseigner les littératures dans le souci de la langue. Genève, 25, 26 et 27 mars, 2010a.
- CALIL, Eduardo; LIMA, Maria Hozanete Alves de. Nomes próprios em histórias inventadas: odores de um encadeamento. In: Eduardo Calil (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111-131.
- CALIL, Eduardo; DEL RE, Alessandra. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. **Multimodalidade e Intermidialidade: abordagens lingüísticas e literárias**. **Revista da Anpoll**. Florianópolis: Anpoll, 2009b. n. 27, v. 2, p. 13-41.
- CASCUDO, L. C. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. EUA: Harper Perennial, 1996.

COSTA, Marcos R. N. **A teoria da criação, segundo Santo Agostinho**. São Paulo: Ágora Filosófica (Unicap), 2007.v. 7, p. 7-26.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**.São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, Euclides da.**Os Sertões**.Maceió: Cepal, 2010.

FORDOŃSKI, Krzysztof; URBANŃSKI, Piotr. **Casimir Britannicus**: English Translations, Paraphrases, and Emulations of the Poetry of Maciej Kazimierz Sarbiewski. London: The Modern Humanities Research Association, 2008.

GARDNER, Howard. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.

_____. **Harvard Project Zero**: a personal history. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2013.

_____.**Inteligencereframed**: multiple intelligences for the 21st century.New York: Basic Books, 2000.

_____. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRAINGER, Teresa; GOOUCH, Kathy; LAMBIRTH, Andrew.**Creativity and writing**: developing voice and verve in the classroom. New York: Routledge, 2005.

GRACQ, Julien. **En lisant, en écrivant**. Paris: Ed. José Corti, 1980.

GREIMAS, A.J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966.

GRESILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GUILFORD, J.P. Creativity Research: past, present and future(1950).In: ISAKSEN, Scott G.(Org.). **Frontiers of creativity research**: beyond the basics.New York: BearlyLtd., 1987

HORÁCIO.**Arte Poética**. Trad. Mauri Furlan. UFSC: Núcleo de Latim, 1994. Disponível em: <<http://www.nucleodelatim.ufsc.br/wp-content/uploads/2012/05/5.b.-Ars-Poetica.pdf>>.

JUNG, Carl Gustav. **Modern man in search of a soul**.London: Routledge, 2005.

KIM, Kyung Hee. **Can we trust creativity tests?** A review of the Torrance Tests of Creative Thinking.London: Creativity Research Journal,2006. v.18, iss. 1.

KOCH, Ingedore. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.**São Paulo: Contexto, 2010.

KOESTLER, Arthur. The three domains of creativity. In: Bugental, J.F.T. **Challenges of Humanistic Psychology.** New York: McGraw Hill, 1967. p. 31-40.

KOLP, Pierre. **LA CREATIVITÉ considérée d'un point de vue historique et considérée d'un point de vue actuel.** Centre de Formation de l'enseignement de l'UVCB. Formation du 19 mars 2009 à Braine-l'Alleud. Disponível no endereço: <http://www.kolp.be/musiccreativity.pdf>

KRISTEVA, Julia. **Desire in language: a semiotic approach to literature and art.** Trad. Thomas Gora, Alice Jardine and Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1980.

_____. **Revolution in Poetic Language.** Trad. Margareth Walker. New York: Columbia University Press, 1984.

MAKSIĆ, Slavica; ŠEVKUŠIĆ, Slavica. **Creativity of Students' stories: case study at primary school.** In: Belgrado: Proceedings of the Institute for Educational Research, Year 44, Number 1, June 2012, p. 128-143.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.**São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASLOW, A.H. The creative attitude. In: MASLOW, A.H. **The farther reaches of human nature.**New York: Penguin, 1973. p. 55-68.

MESTI, D. N. **.O ethos da música e da cidade grega.** Artefilosofia (Ufop), v. 12, p. 30, 2012.

NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (NACCCE). **All our futures: creativity, culture and education.** England: Report to the Secretary of State for Education and Employment and the Secretary of State for Culture, Media and Sport, 1999.

NASCIMENTO, Zylpha B. C. do. As musas: fonte de inspiração para Platão. **Caderno de Atas da Primeira Reunião da Sociedade Brasileira de Platonistas (Anpof).**Suplemento ao *Boletim do CPA*, n. 10. ago/set2000, p. 157-166.

RIBOT, T. **Essay on the creative imagination.** London: Kegan, Paul, Trench, Trübner & Co. Ltd., 1906.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo: as teorias sobre imaginação, criatividade e inovações que despertam os talentos reprimidos.** Trad. Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: HSM Editora, 2012.

ROGERS, Carl. Toward a theory of creativity. In: _____. **On becoming a person.** Boston: Houghton Mifflin, 1961. p. 347-359.

SCHAILLÉE, Katherine;POLSENAERE, Anne;THYRION, Anne;CORNIL, Monique;THYRION, Françoise. **Art et créativité**. In: Les Cahiers du GRIF, N. 7., Dé-pro-ré créer, pp. 53-56, 1975.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. Trad.Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

STERNBERG, Robert J. **Handbook of creativity**. Cambridge, Eng: Cambridge University Press, 1999.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw. **A History of Six Ideas: an essay in aesthetics**. Melbourne: International Volume Series, 1980.

TORRANCE, E. P. **The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B**. Princeton. NJ: Personnel Press, 1966.

TRASK, R.L.**Dicionário de Linguagem e Linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

TREFFINGER, Donald J.;ISAKSEN, Scott G. **Creative Problem Solving: the history, development and implications for gifted education and talent development**. In: GiftedChildQuarterly. Fall 2005. v. 49 n. 4, p. 342-353.

WILLEMART, Philippe. **Bastidores da criação literária**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VERDOLINI, T. H. A. **A intertextualidade nos quadrinhos da Turma da Mônica**. São Paulo: Cadernos de Pós Graduação em Letras (Online), 2007. v. 7. p. 01.

VERÓN, E. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980.

ANEXOS

ANEXO 1 – MANUSCRITOS EM DUPLA ANALISADOS (ORIGINAIS)

Texto 1. *A juba do leão*, de Igor e Caio (original)

APRENDIZ: Ygor e Caio

DINAMIZADORA: Manuela

DATA: 04/08/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

A julga do leão

A muito atrás, o leão não tinha julga. A leoa pediu para um homem que plantava árvores dar uma julga para ela. Quando o homem chegou com o saco de sementes, ~~quando~~ o homem ia dar a semente para a leoa comer o vento fez que as sementes caíram na boca do leão, ~~as~~ sementezes cresceram uma ~~julga~~

jules no leão. E des esse dia
Todos os leões nascem com
a juba.

APRENDIZ: Wendell Jullio
DINAMIZADORA: marcelle DATA: 07/06/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

porque a larata é pequena

Éra uma vez uma larata
bem grande um curiata foi
uma pequena parca a larata
nas deixas ficou a parca e
ingulho deixo na da ~~parca~~ sem
ter um gosto de curiata quan
do o curiata voltou com outra
parca maior a larata ficou
triste e deu um jeito de
sugar uma peça para meter na
parca dai o curiata viu
meter na parca e ficou

È ai più una parca per
a casa del e regala
suarata. I pariso qui a
suarata è pigliata.

Texto 4. Como surgiram as palavras, de Caio e Igor(original)

APRENDIZ: Caio e Igor
DINAMIZADORA: Manuella DATA: 11.06.2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiram as palavras.

Um muito tempo atrás, não existiam as palavras.
E as pessoas se comunicavam através de
~~telefones~~ telefones. Um homem ~~este~~ queria
escrever as palavras, mas elas não existiam,
e ele olizou que tinha um mapa na montanha
mais alta que poderia ajudá-lo. Para ele chegar
na montanha teria que passar por florestas e
rios. Na floresta ele ~~se~~ encontrou tigres, cobras,
aranhas, morcegos e escorpions, mas conseguia
passar. No rio ele encontrou, cobras d'água,
crocodilos, piranhas e outros animais aquáticos,
mas passou por todos e ~~chegou~~ chegou na

tops da montanha e pedis os magos que ele
Giasso as palavras, e fim.

Texto5. Como surgiram as palavras, de Marília e Sofia (transcrição)

APRENDIZ: Sofia e Marília
DINAMIZADORA Manuelle DATA: 11, 06 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Como surgiram as palavras

A muito tempo atrás existiam
tipos de macacos e há um mestre,
que se ele ~~o~~ sabia falar, e ele
nunca esperava os macacos. Um dia
os macacos estavam comendo
pela ~~1ª~~ vez, o mestre mandou
eles fazerem uma escola mas
eles não sabiam o que era escola,
então um homem foi ensinar o que
era escola, então quando ele
ensinou o que era escola ele
disse - vocês macacos não aprendem

na escola, depois quando eles aprenderam
várias línguas ~~→~~ eles deram uma
lição no rei, mas depois o rei deu
outra lição para eles para que
eles parassem de dar lição no rei
porque o professor não tinha ido
mas nunca para escola, o rei
ensinou uma nova língua que
era a língua dos ~~macacos~~ macacos
e outras línguas que eram dos
humanos. e é por isso que surgiram
as línguas.

Texto 6. Por que o sol brilha, de Maríliae Sofia(original)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque o sol brilha.

É muito ~~tempo~~ tempo atrás o sol não ~~brilhava~~
brilhava, um dia o ~~dragão~~ dragão pediu ao vicião
para emprestar um ~~do~~ do seu fogo, o dragão
disse para o ~~vicião~~ vicião, o vicião disse ~~que~~ que
de ia ficar sem fogo, o dragão ^{foi} ~~foi~~ e levou
o fogo do vicião mas quando estava saindo ~~de~~
no caminho ~~o~~ vicião ~~disse~~ disse bem alto - esse é o meu
fogo, ~~o~~ o dragão ~~retou~~ ~~a~~ ~~o~~ ~~o~~ fogo
disse - nunca dele até o sol o sol ficou ~~de~~
por esta brilhando de ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
~~o~~ ~~o~~ o dragão perguntou ao sol se
deveria o fogo ~~de~~
de ~~de~~ ele poderia ~~de~~ o sol disse não por que

ele não podia sair de lá e o ~~do~~ dragão
ficou sem ver de novo até que ele ~~chegou~~, quando
abriu ~~o~~ ^{de} sua var de Vanta de Vanta com
o ~~seu~~ seu lago, e o dragão pediu a o rei
obrigada por ~~te~~ ^{min} ~~me~~ dar um ~~brinde~~ no ~~lago~~,
e ~~o~~ ~~rei~~ nel ~~seguir~~ de colocar lago no
través e foi ~~o~~ ~~lago~~ lago no ~~través~~ e o ~~través~~
ficou feliz e e é ~~o~~ ~~rei~~ ~~o~~ ~~que~~ o ~~rei~~ ~~três~~.
fim.

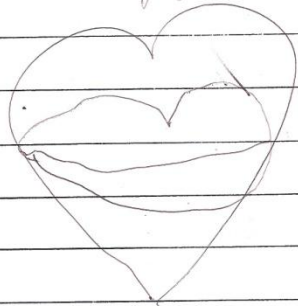
Texto7. O fogo do vulcão, de Ana Clarice e Marina A. (transcrição)

PRODUÇÃO DE TEXTO

O fogo do vulcão

A muito tempo atrás existiam 2^{as} fadas chamadas Babel e Flora, nesse tempo a Flora fez uma poção para o vulcão criar vários tipos de flocos (Em vez de fogo) mas Babel achou errado mas Flora queria o vulcão bonito então elas discutiram e chegaram a um acordo sem querer ~~elas~~ juntaram os poderes então criou água então elas não sabiam o que fazer foram até a geladaria e queriam Coca-Cola mas a

^{então}
Copa estava congelada, ~~mas~~ im-
briaram do jogo a Blod ia
fazer a magia só que a magia
não estava carregada, pegaram o
mapa na geladeira e foram em
busca do mago de Bernabuco
e o mago pegou a porção jogou
na Blod foram direto para o vul-
cão e ~~foi~~ fez o fogo e até hoje o
vulcão tem fogo FIM.



Texto 8. Por que a bruxa é má, de Ana Clarice e Marina A. (original)

APRENDIZ: Ana C. e Marina A.

DINAMIZADORA Manuelle

DATA: 28/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?

- A 1000 anos atrás a bruxa era muito
doçinha gostosinha de dar doces, pirulitos,
bombons, mas uma menina e um menino
não queriam nada, a bruxa insistiu mas
não queriam, até que um dia ela fez um doce
invenenado mas não foi por mal, eles
comeram o doce invenenado, e quase
~~morreram~~ vomitaram, aí ela saiu em
busca de crianças que queriam comer doces,
mas ~~nenhuma~~ nenhuma queria, ela ficou
tão brava que só soubera isso aqui
de doçinha - ela pegou os netos de -

la e colocou um monte de doces
na frente deles mas eles não queriam
e a bruxa perdeu a lembrança. E até
~~hoje~~ então hoje ambas a bruxa é
má.

Texto9. Por que a bruxa é má, de Isadora e Sofia(original)

APRENDIZ: Isadora e Sofia
DINAMIZADORA: Mamã DATA: 28, 09, 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a bruxa é má?
Há muito e muito tempo atrás em 1110 a
bruxa não era má. Era assim: Entre
as da distribuição de docas e um dia uma mãe
foi ^{família} ~~de~~ ~~uma~~ ~~bruxa~~ ~~como~~ a
bruxa ~~foi~~ ~~uma~~ ~~bruxa~~ ~~em~~ ~~um~~ ~~dia~~
batu na gente da (a bruxa) de distribuição
- Obrigada por distribuir docas de Manganês
em vez de abacati - Mas eu não disse -
também nada ~~de~~ ~~isto~~ ~~o~~ ~~mês~~ ~~passa~~
ou, ~~estava~~ ~~o~~ ~~ente~~ - ~~em~~ ~~João~~ ~~então~~
Por ^o ~~que~~ ~~foi~~ ~~de~~ ~~distribuir~~ ~~docas~~
para ~~em~~ ~~o~~ ~~trabalho~~ ^{além}? - Não sei mais

ANEXO 2 – MANUSCRITOS INDIVIDUAIS ANALISADOS
(ORIGINAIS E NORMALIZADOS)

Texto9. Por que a girafa tem o pescoço, de Luís Eduardo (transcrição)

APRENDIZ: Luís Eduardo

DINAMIZADORA manuelle

DATA: 18 / 06 / 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a girafa tem o pescoço

Era uma vez uma girafa que tinha o pescoço
bem pequeno e gostava muito de trabalhar
andava quilômetros para achar comida
e achava muita tanta comida que vendia
comida e um lobo ficou com inveja e
foi
~~foi~~ na calçada após comida e pegou a
comida e disse pra a girafa esquece meu dinheiro
e casa e disse pra a girafa poro dar o
dinheiro amanhã e girafa respondeu sim
se pararem dinheiro e ele foi para a casa
do lobo e encontrou ele e o lobo disse que
consciência eu do de dar o dinheiro agora mas

ele caiu no cano e a girafa disse eu pegou e a girafa
disse aqui não tem nada e o leão tem sim
ta lá no fundo a girafa disse me pule você
pode até ser de graça e leão sim puto
tanto tanto mais raio e ficou com o pedaço
longo e tim.

Texto 10. Por que existe as pessoas, de Ana Clarice (transcrição)

APRENDIZ: Ana Clarice

DINAMIZADORA: Manuelle

DATA: 11, 04, 2012

TÍTULO DO TEXTO: Porque existe as pessoas

AUTOR: Ana Clarice

() ORIGINAL () RECONTO

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque existe as pessoas

Li muitos séculos atrás não existia
pessoas era animal para lá e para cá
mas um dia eles ficaram cansados de não
ter pessoas, eles foram procurar a árvore
falante elas disse vá pela direita de-
pois encontraram o guia Colho vá pela
direita, encontraram o gigante mais ele
só falava se admiravam a xarada
ele perguntou, o que fala como gato anda
como gato e mia como gato mas não é
gato. O mais esperto era o passarinho ele
respondeu, gato, ele assentou, o gigante

disse na diretiva encontraram uma
folha fog 10 desejos o primeiro foi ter
pessoas e é porque que existe pessoas
FIM.

Texto 11. Instrumentos dançantes, de Maria Luiza (original)

APRENDIZ: Maria
DINAMIZADORA: Manuela DATA: / /
TÍTULO DO TEXTO: Instrumentos dançantes
AUTOR: Maria Luiza ORIGINAL () RECONTO

PRODUÇÃO DE TEXTO

Instrumentos dançantes

Em uma vez vários instrumentos eram
super valentes e aí um dos instrumen-
tos falou oi porque agente não começa
a dançar disse o microfone todas
dizeram vou pensar e aí passo 3 anos
depois 2 anos depois 20 anos e dos
não disseram o que pensaram aí o
microfone falou oi porque vocês não
me falavam o que pensavam e lá
microfone é porque eu também tenho
uma ideia qual é agente vai tocar
aí todos gostaram da ideia e

ai o microfone falou porque diferente
não faz as duas idades todas
começaram e ai elas dançaram
e ai a banda: mas e amigas
começaram e hoje indiano mas e ami-
que fazem os instrumentos dançaram
FIM!

Material da história

A história ensina que nós devemos
dançar os instrumentos no show
e não devemos no um show para
passadas vamos dançar a anima
no show não é para chorar e ai
todas os instrumentos vão ficar
felizes.

Texto 12. Por que o papagaio fala, de Nathalia (original)

APRENDIZ: Nathalia
DINAMIZADORA Mercelle DATA: 2010/01/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque o Papagaio fala

Porque o papagaio ^{fala} ~~é~~ a muito tempo
um papagaio não falava por um tempo e
~~para~~ ^{por} curar ^{uma} comida mágica para
comer pra escor mágica quando ela
pilha para passar na rua quando passava
ela entrou em uma casa e ela comeu uma
sopa de letras e tomou sopa de letras
e falou e falou ela gostou muito disso
gostou e comessou e Fim.

Texto 13. Por que a tartaruga anda devagar, de Ana Clarice
(transcrição)

CENTRO DE CULTURA E CONHECIMENTOS DA CRIANÇA

CRIAR E RECREAR

APRENDIZ: Ana Clarice

DINAMIZADORA: Mamulle

DATA: 03/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque a tartaruga anda ~~de~~ ^{devagar?}

A seculos atrás a tartaruga era
animal mas rapido de modo um
dia ela ficou muito cansada di-
ziam que a anta sabia sobre a
lentidão e Rapidez, ela foi atrás di-
ssa tal anta sabia que quando a en-
controu a tartaruga disse: então
anta eu quero ser devagar e foi como
eu faço isso! Bom eu não sei onde es-
tá o mapa da vida vou ver se tá
na geladeira quando viu a ge-
ladeira estava lá abriu o mapa

foram em busca da lentidão segui-
ram na esperança mentirosas acharam
~~a fada~~ ela fez a magia e até
hoje a tartaruga é lenta. FIM.

Texto 14. Por que a galinha faz co-co-ro-co-co, de Isa(original)

APRENDIZ: Isa

DINAMIZADORA Marielle

DATA: 03 / 05 / 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque a galinha faz
CÓ-CÓ-RO-CÓ-CÓ
A muitos e muitos anos atrás a galinha era
muda e queria se ~~comuni~~ comunicar, um dia
apareceu um feiticeiro avisando - vai ter um
~~show~~ show de magia com o rei da selva - vai
~~ter~~ - todos ficaram entusiasmados com a no-
vidade e no dia seguinte todos foram bem
arrumados para o show e a galinha também
foi por que ia a todos os shows de magia
Poris ~~acreditava~~ acreditava que ia conseguir
falar e se comunicar - até que fim chegou
o dia do show - acordou a a galinha
ela foi para o show comprou pipoca e

Quando, o leão o magico chamou a galinha
a galinha ficou mais entusiasmada ainda
o leão fez uma magia e ela disse - ela consigo
falar - o leão disse - não não não e fez outra
magica e fez a galinha falar co-co-ri-co
o que ela até se fala.

~~co-co-ri-co~~

Texto 15. Por que a menina fala, de Letícia (original)

APRENDIZ: Letícia _____
DINAMIZADORA: Manuella _____ DATA: 07/10/12

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que a menina fala?
A muito, muito, muito... ^{temos}
~~Em uma vez um vampiro~~
e uma menina estavam passeando
no bosque. E naquela época
o vampiro era lindo de dentes
e muito bonzinho, o vampiro
viu a menina e se apaixonou
Por ele e ^{perguntou:} qual é seu
nome? Ela ^{mas disse nada}
~~disse Manuella~~
e o vampiro perguntou: qual
é sua profissão? E ela ^{mas}
~~disse nada~~ ^{Por que na} ~~que~~
~~profissão de medicina~~ ^{linda}
época as meninas não falavam
principalmente a outra gar

Texto 16. Por que as meninas e meninos existem, de Maria Luiza(original)

APRENDIZ: Maria Luiza
DINAMIZADORA Tia Manuella DATA: 07,05,2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

~~Por que as meninas existem?~~
Por que ~~as~~ ^{Meninas} ~~meninas~~ e ~~meninos~~ existem?
A muito tempo atrás só existiam animais
então um pato disse: gente não existe
nem meninas nem meninos. Então um elefante
disse: alguém tem que inventar um menino
ai uma tartaruga disse: só um menino
não dá precisa meninas e meninas.
Epa não se esqueça que não existe
meninas nem meninos. Então um macaco
disse como eu sou o mais rápido
do bando eu vou a procura
das meninas e das meninas então
o macaco pulou o mais rápido.

Pessoal e chegou a uma mangueira
mágica e abriu as mangas e as
meninas e meninos saíram das mangas
e até hoje as meninas e os meninos
existem.

FIM!

Texto 17. Por que o rock existe, de Ana Clarice (transcrição)

APRENDIZ: Ana Clarice
DINAMIZADORA: Mamuelle DATA: 21/05/2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o Rock existe?

— A seculos atrás só existia o dia, a noite a tarde era muito chato uma moninha muito incommodada porque o mundo era muito muito muito calmo, ela foi atrás de uma coisa mais agitada ela pegou o mapa e correu atrás do agito achou o colho bobo depois a abelha Padelha e o Macaco braco depois o Porco comido finalmente encontrou ^{um} menino

9
fizeram uma banda chamada
Mundo agitado. E até hoje existe um
~~grupo~~ ^{grupo} bandas de Rock e Pop FM.

Handwritten text on a lined page:

fizeram uma banda chamada
Mundo agitado. E até hoje existe um
~~grupo~~ ^{grupo} bandas de Rock e Pop FM.

Texto 18. Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau, de Isa(original)

APRENDIZ: Isa

DINAMIZADORA Manuelle

DATA: 23 / 04 / 2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

Porque o cachorro faz au-au?

e o gato faz miau-miau?

Os muitos e muitos anos atrás o cachorro e o gato

não falavam nada eles queriam falar com os donos

Mas não eram seres humanos para saberem LIBRAS.

Um dia o ~~o~~ cachorro estava cansado de ficar

mudo e fugiram de casa e procuravam a cura

de falar Mas passaram 100 horas caminhando até que

encontraram uma caverna onde tinha vários segredos

e Minerais até que encontraram uma borboleta pituária

e ela saiu da caverna e disse que eles querem ~~o~~

~~o~~ - O cachorro respondeu

nos queremos falar só que eu estou falando

- E ele estava falando Mas o gato ainda não estava

curado e levou a bombolita que curou ela mas ela
disse não sei curar munda mas o gato disse - Mas como
e que eu estou falando - E de estava falando a bombolita
disse - E todos os animais munda se imbecilaram com
os. Muito elástico que o gato e a cachorra ficaram dentro
e a cachorra começou a falar au-au e o gato miau
miau

Texto 19. Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau, de Maria Luiza (transcrição)

APRENDIZ: Maria Luiza
DINAMIZADORA: Manuella DATA: 23,04,2012

PRODUÇÃO DE TEXTO

~~Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau?~~

É muitas e muitas anos atrás o gato e o cachorro não falavam ~~as~~ ^{as} deus eram calada ai o cachorro encontrou uma ~~cachorra~~ ^{cachorra} e o gato encontrou uma gata e ai o cachorro se apaixonou pela gata e o gato se apaixonou pela cachorra e os dois brigaram o gato se machucou e o tempo todo ele ficou choramingando miau, miau ~~e~~ ^{mas} já o cachorro não se feriu mas se machucou e o choro do cachorro era violento au, au, au e até hoje o cachorro faz au, au e o gato miau. Beijar maria Luiza

Texto 20. Por que o cachorro faz au-au e o gato faz miau, de Sofia (transcrição)

APRENDIZ: Sofia
DINAMIZADORA: Mamelle DATA: 23/09/2022

PRODUÇÃO DE TEXTO

Por que o cachorro faz au-au? E o gato faz miau?
~~Tem mais coisas...~~
O cachorro não faz au-au, meow, meow só que a dona dele tinha uma cachorra que fazia au-au, meow, meow, meow ela só andava com ela e um dia ela fugiu um dia quando foi colocada a mãe do cachorro quando ela começou a fazer au-au e o cachorro faz au-au, meow, meow.
~~É o gato faz miau.~~
O gato também quer falar mas não consegue e não sabe qual a palavra que ele usa então ele miau miau não fica original então assim em diante o gato faz miau.
~~Tem mais coisas...~~

e o Codex by answ

~~1000~~