

A escrita criativa dos alunos¹

Pedro C. Cerrillo*

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à aquisição de umas competências, mas inclui a capacidade de se poder envolver, com sucesso, na sociedade do conhecimento, compartilhando com toda uma colectividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora fomentada pelas práticas de leitura e de escrita. O autor justifica a necessidade de ensinar a escrita criativa no âmbito da escola, oferecendo diversos exemplos de textos realizados por crianças de diferentes idades.

Palavras-chave: Escrita. Criatividade. Leitura.

Introdução

Hoje ninguém questiona que o ensino da língua nos primeiros níveis educativos deva ter como objetivo básico o uso correto e progressivo da linguagem oral e da linguagem escrita; contudo, é surpreendente como no âmbito escolar – às vezes – o oral e o escrito caminham, se não por veredas totalmente diferentes, pelo menos, com frequências e ritmos distintos, provavelmente porque, como diz Víctor Moreno (2005, p. 161), “la afirmación de que leer es más fácil que escribir es una de las grandes confusiones que todavía están presentes en la visión del profesorado. De ahí, al parecer, su empeño en hacer lectores y olvidarse, casi por completo, de la escritura”.

* Catedrático de Didáctica da Língua e da Literatura da Universidade de Castilla La Mancha. Director del CEPLI (Cuenca, Espanha).

¹ Sobre este tema o autor publicou *Escribir para leer y leer para escribir*. In: CERRILLO, Pedro C.; GARCÍA PADRINO, Jaime (Org.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 1999. p. 55-70, e *Lectura y escritura creativas*. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 139-157.

Data de submissão: março de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

O principal objetivo do ensino da “linguagem” nos primeiros níveis da escolaridade deve ser o uso da linguagem oral e escrita o mais correctamente possível, tendo em conta a maturidade psicológica da criança e a sua progressão na aprendizagem. A realização deste objectivo passa, necessariamente, pela prática habitual de estruturas linguísticas e, sobretudo, por despertar e manter viva a capacidade criativa e imaginativa da criança. Infelizmente, em não poucos casos, o potencial criador e imaginativo da população escolar não se fomenta na escola tanto quanto seria desejável, antes, pelo contrário – primando o ensino e a prática de conteúdos e destrezas gramaticais –, pouco a pouco, se vai reduzindo esse potencial.

Leitura *versus* escrita

Socialmente, tende-se a valorizar a aprendizagem da leitura em face à da escrita, o que não deixa de ser uma sequelagem do nosso próprio passado, pois a escola, já século XIX, tinha como missão essencial a de ensinar a criança a ler; o ensino da escrita era menos importante e costumava reduzir-se à aprendizagem da caligrafia. Leitura e escrita não foram, pois, atividades cuja aprendizagem se tenha realizado sempre simultaneamente. Também no século XIX, em quase toda a Europa muitas pessoas – sobretudo mulheres – sabiam ler, mas não sabiam escrever. Aliás, mais recentemente, já no século XX, quase todas as campanhas

de alfabetização de massas (incluídas as da Unesco), tanto nos países desenvolvidos como nos países subdesenvolvidos, preocuparam-se em estender e em desenvolver a capacidade de ler, não a de escrever.

Efetivamente, temos tendência a destacar – também no âmbito escolar – que há que ler para saber, para conhecer, para desfrutar, para sentir, para sonhar; inclusive, afirmamos que “ler é viver”. Mas raras vezes propomos ler para escrever e vice-versa, como atividades complementares para além do estrito período de aquisição dos mecanismos lecto-escritores, como se se esquecesse que a escrita é uma forma de comunicação importantíssima, que, ao contrário da linguagem oral, oferece a possibilidade de reproduzir, guardar e recriar os textos.

Do mesmo modo que ler não é apenas decodificar, mas também compreender e interpretar o que se leu, escrever não é apenas codificar: a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias, em que ganham importância aspectos como o receptor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito; uma pessoa pode escrever algo inteligível, mas, se não tem significado próprio, será apenas uma mera transcrição. A aprendizagem da leitura e da escrita permitirá a aquisição de competências que capacitarão a pessoa a poder desenvolver-se na sociedade do conhecimento com

sucesso, compartilhando com toda uma coletividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora proporcionada pelas práticas de leitura e de escrita.

A leitura, sem mais, não nos conduz à escrita. Todavia, podemos escrever sem sermos leitores, porque desde crianças fomos criando um intertexto leitor do qual formam parte textos literários que nos chegaram oralmente: canções, cantilenas, trava-línguas, contos maravilhosos, ladainhas de diversos tipos. O reconhecimento do intertexto facilita a compreensão, e, se há compreensão, pode haver interpretação, que só é possível se o leitor possui uma competência leitora e, no caso dos textos literários, competência literária, quer dizer, como assinala Antonio Mendoza (2001, p. 58), o “intertexto como somatório de experiência leitora e experiência de compreensão”.

Não quero dizer, a propósito desses comentários, que a escrita seja uma actividade mais necessária ou importante que a leitura, mas gostaria que o argumento apresentado servisse para desmontar algumas ideias bastante enraizadas no sistema educativo, pelo menos até há uns anos, como a de que a aprendizagem da leitura era imprescindível para aceder à escrita, porque é certo que a competência lecto-escritora, entendida como um todo, começa com a leitura, não com a escrita (vid. Cantero 2002, p. 97). Em qualquer caso, leitura e escrita são complementares, na medida em que ambas são necessárias no processo

de formação do indivíduo leitor. Tanto a leitura como a escrita foram tratadas, em quase todos os níveis educativos, de um modo mecânico: a leitura como descodificação da linguagem de signos e a escrita como transcrição literal das mensagens orais. Esse tratamento originou, quase sempre, exercícios e actividades escolares automáticos que foram a causa de muitos analfabetismos funcionais: sabe-se que, uma vez terminado o tempo do ensino obrigatório, muitas pessoas deixam de ler e de escrever, iniciando, assim, um caminho que as levará a saberem reconhecer as letras e as palavras, mas sem chegar a compreender o que leem; ou, no caso da escrita, a saberem copiar uma mensagem ditada, mas sem poderem se expressar pela escrita.

Lemos para aprender, para nos divertirmos, para nos informarmos, para imaginar, para sonhar, para sentir. Mas e escrever? Para que escrever? Por que escrever? Para quem escrever? Se quem escreve acredita que essas questões possuem resposta, poderá superar esses aspectos normativos da língua, que, como dizíamos, tendem a se impor na actividade escolar, e chegar a praticar a escrita livre e criativamente.

A imaginação é uma forma de atuação da mente humana

A imaginação é uma forma de atuação da mente humana, tão necessária para criar uma obra de arte como para aplicar

a mais avançada tecnologia. Além disso, a imaginação é patrimônio de todos os homens, não só de uns poucos escolhidos ou com umas atitudes especiais. O trabalho dos docentes deve procurar o desenvolvimento de mentes criativas, aplicadas também à aprendizagem e expressão linguísticas. Uma mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições. Nesse sentido, o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade, tendo como fundo uma única matéria: a realidade, enfocada de todos os pontos de vista, começando pela realidade próxima, a comunidade escolar, que facilita o estar juntos e o trabalhar em proximidade.

A manifestação da criatividade pessoal deve estar presente sem descon continuidades ao longo de todo o processo de aprendizagem e deve ser sustentada por uma metodologia que promova a produção de textos e a reflexão acerca destes. Mas também não podemos deixar de considerar um outro aspecto: o da conquista de uma expressão correta (ortografia, sintaxe, léxico), porque, se não fosse assim, tudo perderia sentido e eficácia. Para isso é necessário um enfoque metodológico apropriado: da prática à teoria, quer dizer, uma aprendizagem indutiva. De nada serve saber o que é um complemento circunstancial de lugar se não sabemos usá-lo com naturalidade. É recomendável partir daquilo que é

próprio da criança (ou particular) e caminhar em direção ao geral e ao social: partir-se-á, pois, da fala para chegar à língua.

Praticaremos e desenvolveremos hábitos expressivos escritos como meio de formação de habilidades pessoais para narrar, descrever ou criar diálogos que, posteriormente, servirão para amar, considerar, interpretar ou fazer um juízo sobre um texto literário. Praticaremos e desenvolveremos hábitos expressivos orais como meio de formação de habilidades pessoais para perguntar, responder, dialogar, enfatizar ou discutir, porque a linguagem

no es una unidad, sino un repertorio indefinidamente ampliable de *juegos de lenguaje*, de sistemas de comunicación distintos entre sí, que engranan con el mundo de diversos modos y se gobiernan por distintos conjuntos de reglas. Cantar, por ejemplo, es un juego de lenguaje, como relatar historias, dar órdenes, rezar o insultar. (DEAÑO, 1981, p. 84).

Dá-se demasiada importância, às vezes quase exclusiva, aos mecanismos que conduzem à aprendizagem lecto-escritora nos primeiros estádios da infância. Por meio deles a criança acede à linguagem. Mas quando isso se conseguiu, passa-se diretamente ao estudo, absolutamente formal e rigoroso, das estruturas e funções gramaticais, o que origina muitas vezes um abandono paulatino do interesse pela “linguagem”, com total falta de preocupação pela

competência leitora e, menos ainda, pela competência literária.

Além disso, cultivava-se pouco o aspecto lúdico e criativo da linguagem. Qualquer estudo o demonstra: a expressão escrita dos alunos está notavelmente atrasada neles em comparação com as suas capacidades de expressão oral. A criança entende que a fala é uma reação natural, viva, dirigida a outros, uma resposta ao exterior; mas não compreende para que deve usar o discurso escrito. A metodologia tradicional do ensino da “expressão escrita” costumava pedir-nos que escrevêssemos a partir de um tema que nos era imposto e em relação ao qual, além disso, nos era exigido um ajuste, o mais exato possível, à realidade e ao estilo das leituras que, paralelamente, eram compulsivamente feitas. Eram temas muitas vezes estranhos à criança, frequentemente incompreensíveis, e quase sempre temas que não estimulavam a imaginação nem apoiavam a capacidade criativa que, como crianças, potencialmente, possuíamos. Não havia nem uma única indicação que nos permitisse ver que a linguagem podia ser bela ou divertida.

Por isso, o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com o seu caudal

linguístico. É fundamental compreender que a verdadeira tarefa da educação linguística não é um transplante precoce da linguagem do adulto para a criança, mas, sim, prestar-lhe a ajuda necessária para elaborar e formular a sua própria linguagem.

Tudo isso nos possibilitará a formação progressiva da criação literária na criança. O adulto deve limitar-se a proporcionar-lhe os estímulos necessários e o material adequado. Não queremos, nem pretendemos, que todos sejam excelentes autores literários, mas, sim, que todos sejam capazes de usar a sua própria língua a partir de postulados criativos e pessoais. Que fazer, portanto? Com caráter geral, e entre outras coisas, propor uma ampla série de temas variados para a composição escrita, possibilitar a leitura de composições de outras crianças, não trabalhar nem corrigir ao mesmo tempo quer a composição, quer a caligrafia quer a ortografia, o que se fará a partir da própria composição, e, ao mesmo tempo, tornar possível que o escrito seja lido por outros, porque, como dizia António Machado (1995, p. 267): “Nunca guardéis lo escrito. Porque lo inédito es como un pecado que no se confiesa y se nos pudre en el alma, y toda ella la contamina y corrompe.”

E, em conclusão, por que todo este trabalho em busca do desenvolvimento criativo da linguagem e, em especial, da expressão escrita? Porque a sua prática ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as

destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico.

A escrita na escola: a escrita criativa dos alunos

Ainda que a leitura e a escrita sejam atos individuais, o seu tratamento escolar requer um certo banho de coletividade, no qual o docente deve cumprir o papel de animador e, chegada a situação, o de corrector.

Os exercícios e as práticas de escrita não são aquilo que deveriam ser no âmbito escolar, se excetuarmos as propostas que se fazem para resumir o lido, responder a certas perguntas ou preencher espaços em branco em frases soltas ou em textos breves. Contudo, produzindo textos com os seus alunos, o professor pode “ensinar a escrever”, propondo que as crianças comuniquem, por escrito, o que aprenderam, o que viveram, o que sentem ou o que pensam. Quando essas práticas são habituais, encontramos com magníficos exemplos de textos escritos infantis, os quais nos demonstram que, todavia, não têm ainda hipotecada a sua criatividade e a sua espontaneidade pelas imposições escolares dos adultos. Há uns anos, o professor Arturo Medina proporcionou-me uma composição de uma criança francesa de oito anos que ele, pela sua parte, tinha conseguido no Museu Pedagógico de Paris, no qual se conservava como modelo de criatividade.² O professor tinha pedido aos alunos

da sua turma para realizar a descrição de um mamífero ou de uma ave; a criança, autora do texto, que em seguida se reproduz, tinha tido, nas últimas aulas, algumas lições de “ciências da natureza”, pelo que não teve grande problema em iniciar o seu trabalho, fazendo-o do seguinte modo:

O pássaro de que vou falar é a coruja. A coruja não vê de dia e de noite é mais cego que uma toupeira. Não sei grande coisa da coruja, pelo que continuarei com outro animal que vou escolher.

Chegado a este ponto, a criança, sem nenhum pudor e com a frescura e espontaneidade que lhe dão os seus poucos anos, decidiu mudar de animal, escolhendo outro relativamente ao qual os seus conhecimentos – ele assim pensava – eram maiores que os que tinha podido demonstrar com a coruja, nascendo assim esta pequena pérola da linguagem absurda e da lógica disparatada, que tem por título “A vaca”:

A vaca é um mamífero. Tem seis lados: o direito, o da esquerda, o de cima, o de abaixo; o da parte detrás tem um rabo de que lhe pende uma cauda. Com esta cauda espantam-se as moscas para que não caiam no leite.

A cabeça serve para que lhe saiam os cornos, e além do mais, porque a boca tem que estar em alguma parte. Os cornos são para combater com eles. Pela parte debaixo tem o leite. Está equipada para que se possa ordenhar.

Quando se ordenha, a leite vem e já não pára mais. Como o consegue a vaca?

Nunca o pude compreender, mas cada vez sai o leite com maior abundância.

O marido da vaca é o boi. O boi não é um mamífero porque não tem mamas. A vaca não come muito, mas o que come come-o duas vezes, de tal modo que já é bastante grande. Quando tem fome e quando não diz nada é porque está cheia por dentro de erva.

As suas patas chegam-lhe até ao solo. A vaca tem o olfacto muito desenvolvido, pelo que se a pode cheirar desde longe. Por isso é que o ar do campo é tão são.

Às vezes, esquecemo-nos de que a escrita põe em circulação o nosso mundo interior, porque é um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias; e a fantasia é como uma consequência da imaginação: de outro modo, não poderíamos explicar a capacidade para a escrita criativa que as crianças têm, mesmo quando estudam num sistema escolar que não favorece essas práticas.

Vejam os outros exemplos. São duas experiências com estudantes do ensino fundamental, escolhendo como motivo a história de *Chapeuzinho Encarnado*. A primeira delas fizemo-la com crianças dos últimos anos do ensino fundamental (aos que, em princípio, não agradava a ideia, pois consideravam que o conto era para crianças mais pequenas), a quem propusemos a livre reinvenção

dessa personagem universal. Algumas das criações foram muito interessantes, como a “Capeuzinho demoníaco”, que escreveu Francisco Monteagudo, de 11 anos (Las Pedroñeras, na província de Cuenca, Espanha), na qual podemos perceber vários elementos intertextuais muito claros (referências a outros contos populares, sobretudo):

Era uma vez uma menina que sempre andava vestida de demónio. Tinha como mascote três porquinhos que sempre tinham muita fome. Uma vez esta menina colheu umas tesouras e quando encontrou o lobo cortou-lhe o pêlo. O pobre lobo estava sem pêlo e tinha frio, pelo que a acompanhou, mas ao chegar estavam os três porquinhos destruindo-lhe a casa, passaram muitos dias e o lobo tinha frio, mas chegou a madrastra, e como tinha poderes fez-lhe uma casa muito resistente. A madrastra disse ao lobo:

– Gostarias de ser a minha mascote?

É que o noivo da princesa Branca-de-Neve, ou seja, o príncipe, caça lobos no bosque e os sete anões ajudam-no – disse-lhe a princesa.

O lobo respondeu-lhe – Pois claro! – e os dois viveram muito acompanhados.

Mais interessante ainda é a *Chapeuzinho Diabo*, e surpreendentemente disparatada, que aparece na Imagem 1, da qual é autor Óscar, de dez anos:

Imagem 1

*Chapeuzinho Diabo é muito travessa.
Leva saltos altos porque gostaria de ser
mais alta. Na cesta leva uma garrafa de
aguardente para que a sua avó apanhe
uma bebedeira, já que se sente muito
bem com ela quando ela está mais
animada. Também leva um galo para a
despertar quando dorme muito depois da
bebedeira.*

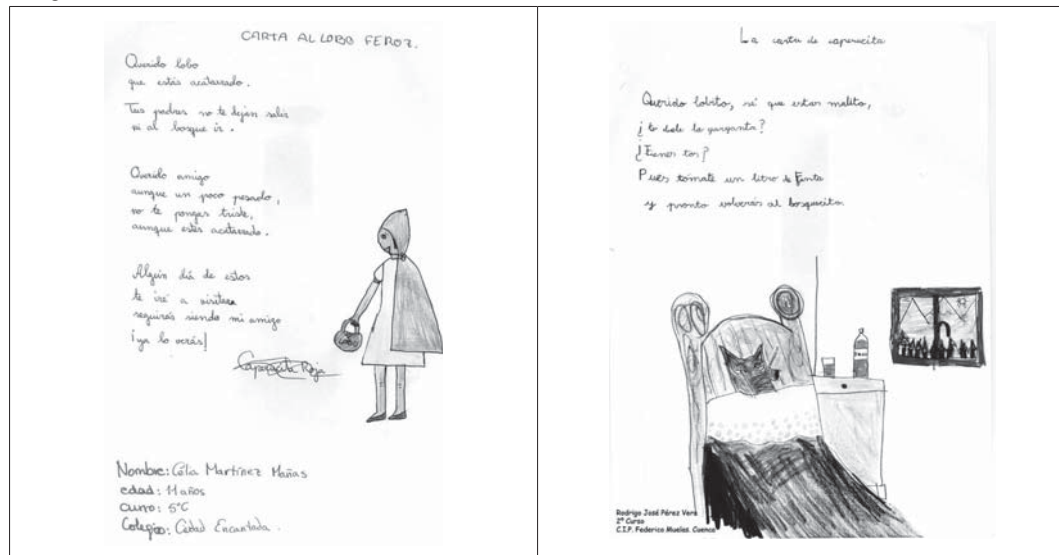
Óscar Martínez Moreno
10 anos



A segunda experiência realizamo-la em 2007.³ De novo a partir da leitura ou releitura de *Chapeuzinho Encarnado* e seguindo uma técnica muito usada por Rodari (a que ele chama “inclusão de palavras”), inventamos uma situação que alterava substancialmente a história original: o Lobo está doente e não pode

ir ao bosque; Chapeuzinho apercebe-se disso e decide escrever-lhe uma carta em verso, o que é que ela lhe poderá dizer? Os participantes tinham de escrever essa suposta carta em verso de Chapeuzinho ao Lobo. Algumas dessas cartas foram as duas que incluimos na Imagem 2:

Imagem 2



A escrita na formação do leitor

As práticas escolares demonstram que a escrita é uma excelente estratégia para a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos:

El alumno que ha cultivado la escrita de un modo riguroso, de acuerdo a las orientaciones precisas que el profesorado le ha proporcionado acerca de cómo los textos adquieren entidad como tales, suelen tener menos dificultades de comprensión, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, un mensaje implícito o lleno de inferencias o una estructura narrativa “in media res”... (MORENO, 2005, p. 163).

Não podemos esquecer que a formação leitora (tal como a formação linguística) é um processo tão longo como a vida leitora de cada pessoa. Nesse processo, as práticas de escrita, sobretudo quando partimos dos significados que as crianças já partilham, desempenham um papel decisivo. Aroa, uma menina da localidade de cidade de Tarancón, tinha doze anos quando redigiu o soneto que segue, no qual podemos perceber, de uma maneira um pouco peculiar, o tema do tempo, com alguma referência à fruição do tempo presente, que nos lembra, mesmo remotamente, o clássico *carpe diem*.

Se agita mi mente al agotar el día,
se hace la mi jornada recalar,
penas y gozos se hacen recordar;
mejorar se intenta el siguiente día.
Todo parece magia y alegría
cuando se oye a los pájaros cantar,
cuando se observa al sol nuevo brillar,
¡Ha vuelto otro maravilloso día!
Y así, día a día y noche a noche

va pasando un tiempo inesperado
como los metros pisados de un coche.
Permite marcharse a muchos pasados
y libra futuros como un gran broche.
¡Haz que el tiempo se vea aprovechado!

Aroa expressa-se nesse soneto com a ingenuidade e a espontaneidade que lhe conferem os seus poucos anos, mas também com total liberdade (excetuando as obrigações que lhe impõe o próprio esquema métrico escolhido, que, por outro lado, a leva a cometer claras e previsíveis imperfeições). Por que o teria ela escrito? Era uma consequência da sua forte adesão literária, que já nos havia comunicado em ocasiões anteriores? Em parte, sim, claro, mas não totalmente, pois rapidamente soubemos que Aroa acabava de estudar, na correspondente aula, a forma métrica do soneto, bem como os temas mais comuns quando essa forma métrica começou a ser cultivada na poesia espanhola.

Como tinha se sido interessado por ela, estava consciente da sua importância e como, além disso, gostava dela, não resistiu à tentação de compor um soneto; ela, que já tinha escrito outros poemas, com este se sentiu particularmente feliz, e assim no-lo fazia saber: “Envio-vos outro dos meus poemas, mas desta vez muito mais aperfeiçoado. O seu tema é um tema a que todos devemos prestar atenção. O seu esquema é perfeito, trata-se de um soneto com uma rima ABBA ABBBA DCD CDC, que possui uma perfeita isometria hendecassilábica; o seu género literário é a Lírica e dentro dele pertence ao subgénero da elegia.”

Ou seja, a prática de diversos tipos de textos proporcionava a esta menina não só a capacidade de os compreender com maior facilidade, mas também de os produzir. Como bem diz Sanchez Corral (2002, p. 69):

Habría que plantear dos grandes ámbitos de actividades en el aula: un ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el texto y otro ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el lector. La capacidad para asimilar discursos que tienen los chicos es ilimitada, sin que, por ello, sus textos pierdan sencillez, frescura y espontaneidad, incluso en aquellos casos en los que el motivo del que se parte pueda estar lejos de su interés.

O desenvolvimento da expressão escrita escolar tem sido levado a cabo em pormenor por pessoas que, como Gianni Rodari (2000), têm apostado muito nos valores educativos e formativos da escrita. Ainda que a prática da escrita possa se iniciar com outras atividades diferentes (pensar, ler, fazer perguntas, falar), o professor não deve esquecer duas coisas: que a escrita é uma habilidade que se aprende praticando-a e que o exercício mesmo da escrita envolve um certo desnudamento (ideológico, emocional, vivencial) do autor. Por isso, como animador e mediador, o professor – no momento da correção dos textos escritos pelos alunos – deve enfatizar os aspectos positivos de cada escrita, limitando-se a propor correções que ajudem a adequar aquilo que o autor quer comunicar com o que, na realidade, está comunicando; as correções ortográficas devem ser feitas *a posteriori*, tais como as gramaticais,

sempre que estejam em consonância com a fase escolar, que é aplicável a cada caso.

A maioria dos estudantes e muitos professores ainda associam a escrita com a ortografia ou com a gramática, não tendo consciência dos valores, incluindo escolares, da escrita criativa. Por isso, será bom estabelecer uma relação precoce da criança com a escrita criativa, para além do seu entendimento como prática escolar; do mesmo modo que a criança lê o que outros escrevem, a criança escreve para ser lida por outros. A partir do momento em que se inicie a aprendizagem da leitura, devem se iniciar as práticas de escrita. Acerca do que nessa idade tão precoce pode ser feito, Emília Ferreiro afirma:

Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro..., describir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir... Este contacto inicial con la escritura no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores. (Vid. Quinteros 1999, p. 215).

A prática da escrita proporcionará uma ferramenta com a qual as próprias crianças poderão se familiarizar com aquilo que é o conteúdo e com o que é a forma de um texto, ou com a organização. Assim, selecionarão informação, ordenarão as ideias, justificarão os argumentos e cuidarão da expressão mais do que na linguagem falada.

O certo é que não se conseguirá praticar da noite para o dia uma actividade para a qual se requerem entusiasmos, hábitos sólidos, confiança e desenvolvimento das capacidades criativas. Tudo isso podemos conseguir com a prática de técnicas conhecidas desde há muito tempo: escrita no ar, caligramas, versos encadeados, poemas desarticulados, narrações em cadeia, poemas ao acaso; o já citado livro de Rodari (*Gramática da fantasia*) contém várias propostas que podem servir de esplêndido exemplo: “La piedra en el estanque, binómios fantásticos, saladas narrativas, inclusão de palavras, hipóteses fantásticas...”

Para além das técnicas comentadas, seria importante falar de outros exercícios de uso mais frequente desde há mais tempo: a exposição, a redação ou a composição. Desde há muito (Forgione, 1973) se assinalaram as vantagens da composição em face das outras duas actividades, porque ajuda as crianças a se iniciarem no mundo da criação literária. Por isso, é essencial que os exercícios escolares, a partir de uma determinada idade, proponham a criação de poemas, narrações, descrições, pequenos contos, adivinhas, ladainhas de diversos tipos, diálogos, etc. Se as propostas são paralelas ao exercício leitor dos mesmos tipos de textos ou de textos que falem dos mesmos temas, os resultados serão mais gratificantes. Exporei uma experiência que fizemos⁴ com rapazes dos últimos anos do ensino fundamental. Apresentamo-la assim:

Quais de nós não temos o mar na porta da casa, isto é, todos os que vivemos afastados das costas, terra adentro, sempre nos sentimos fascinados, em algum momento das nossas vidas, pelo mar, pela sua visão, pelas suas águas, pelos seus habitantes, pelas escarpas em que rompem as suas ondas, pelos barcos que os sulcam, pelos pássaros que o sobrevoam.

O mar foi tema e motivo de inspiração para muitos escritores e, em geral, para muitos artistas; há obras, lidas em todo o mundo, nas quais o mar é o grande protagonista (*O velho e o mar*, *Moby Dick*, *A Odisseia*,...); e há personagens que ultrapassaram o seu tempo, sempre associados à sua vida no mar: Capitão Gancho, Ulisses, John Silver, etc. Inclusive há canções infantis que falam do mar ou de algum dos seus segredos: ¿*Dónde están las llaves / matarile, ríle, ríle...*?

Neste nosso primeiro concurso deste ano, pedimos-vos que escrevais sobre o mar: mas tem que ser em verso, isto é, um poema (de não mais de quinze versos) onde se fale do mar, ou de personagens, animais, acontecimentos, etc., que tenham tido como cenário o mar.

Os resultados foram muito satisfatórios: os poemas, ilustrados pelas próprias crianças que os escreveram, ofereciam-nos propostas muito originais (vid. Imagens 3, 4 e 5), nas quais se podiam encontrar viagens fantásticas de anónimos marinheiros, experiências pessoais de quem escrevia, episódios muito concretos de diversos animais marinhos (cavalo-marinho, tubarão, caranguejo, delfins, estrelas, polvos ou raias), assim como exemplos de metáforas, comparações, personificações ou estruturas repetitivas. Todo um mundo literário havia sido criado a partir de uma proposta que tinha na “leitura do mar” o seu ponto de partida.

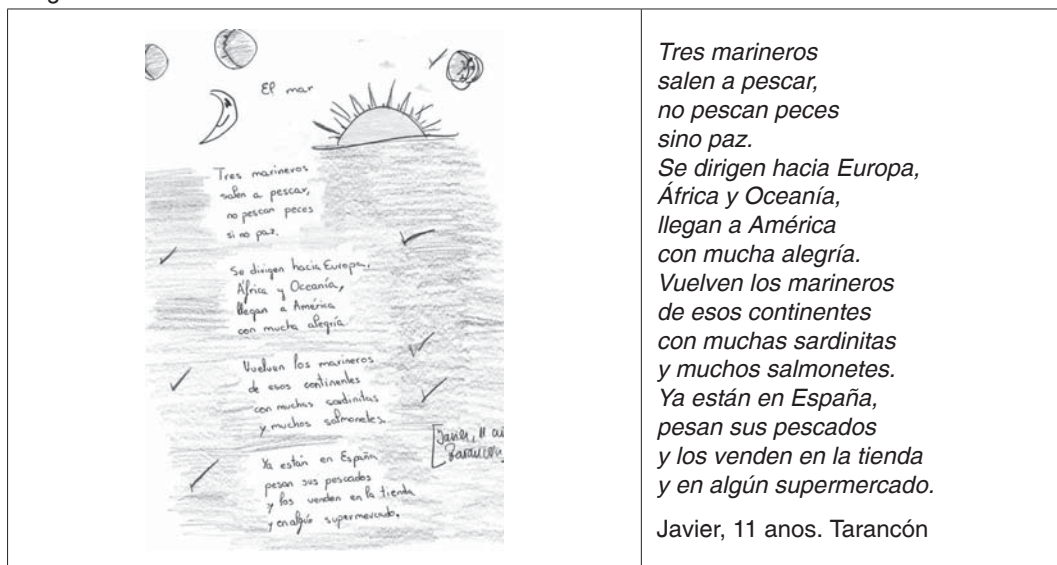
Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



No que toca à idade do início da prática da composição, Gloria García Rivera fala dos oito anos como idade mínima, já que a partir dela “hay una etapa de desarrollo, de expansión comunicativa que impulsa al niño a escribir, sobre todo, aquello que le es familiar o le llama la atención. Además, el conocimiento inicial de ciertos géneros y medios expresivos, le facilita que empiece a hacer descripciones, narraciones o explicaciones de sus propias ideas”. (GARCÍA RIVERA, 1995, p. 146).

A colocação em prática de qualquer uma dessas técnicas será muito mais eficaz se for capaz de complementar a leitura e a escrita, participando os próprios alunos na dupla faceta de leitores e de autores. Não podemos esquecer que no ato da leitura se produz uma comunicação entre o leitor e o escritor do texto, na qual se relacionarão dois mundos: o criado pelo autor no seu livro e o que é próprio do leitor sobre o mesmo assunto. São dois mundos que podem ou não se corresponder, porque o que é importante para um pode ser apenas uma anedota para o outro. (MENDOZA, 1995, p. 4 ss).

O que sucede é que, para o bom desenvolvimento dessas práticas, o professor deve diferenciar os diversos tipos de texto e conhecer o modo como se organizam internamente: argumentativos, narrativos, expositivos, descritivos, instrutivos, informativos, tendo em conta, durante as suas práticas, a focalização, a composição, a intencionalidade e, por último,

certos aspectos linguísticos. (SÁNCHEZ CORRAL, 2002, p. 67). Do mesmo modo, deve planificar as práticas de escrita com coerência, tendo em conta, pelo menos, três momentos sucessivos:

- a escolha do tipo de texto a escrever;
- a escrita do texto;
- a supervisão e correção.

Ou, num momento mais avançado dessas práticas, as fases de pré-escrita, escrita e reescrita. Alguns exercícios de escrita podem ajudar os alunos a resolver problemas que lhes podem colocar algumas leituras. Para isso, é preciso que o professor apresente ao aluno os aspectos textuais e estruturais que identificam um texto em relação a outro e que o ajude a diferenciar as práticas criativas ou lúdicas das que intentam seguir um modelo determinado ou daquelas que fazem parte de exercícios escolares que possuem outra finalidade imediata. Além disso, uma vez finalizado o processo da escrita, é necessário que o professor proponha a leitura de outros textos, escritos por diferentes autores, de modo que se possam conhecer outras formas de expressão ou o uso de outros procedimentos compositivos ou estilísticos.

Parece-me imprescindível que qualquer programa de formação ou desenvolvimento de hábitos leitores seja acompanhado do exercício sistemático da escrita criativa. A prática da escrita é não só como mecanismo básico de comunicação, mas também como actividade expressiva

capaz de criar mundos autônomos, como exercício criativo condutor de histórias e transmissor de emoções, porque a compreensão de textos redonda numa melhoria da produção de textos e vice-versa. E tudo isso como passo prévio ao ensino da literatura, porque, como assinala Antonio Mendoza (1995, p. 8):

La enseñanza de la literatura requiere necesariamente un buen dominio de las estrategias de lectura, en toda la amplitud del término, puesto que el uso literario de la lengua recurre a la potencial flexibilidad normativa (los textos literarios son exponentes de recursos de codificación escrita y de expresividad lingüística y semiótica en la elaboración de los textos y en su llamada a la competencia del lector). Esto es preciso incluso cuando se quiere potenciar la dimensionalidad lúdica de la lectura.

Mas a escrita não tem sentido se não há um leitor, um leitor que compreenda e interprete num momento e num espaço concretos: “El lenguaje escrito ha sido, pues, el inmenso espacio cultural en el que la existencia de los hombres ha podido ampliar la frontera de su efímera temporalidad.” (LLEDÓ, 1998, p. 102). Não devemos esquecer que a leitura sempre é, com anterioridade, a escrita de outro. O domínio da complexidade da leitura, que mais não é que a propriedade da competência que tem o leitor, proporciona-lhe uma grande autoridade, pois permite-lhe a releitura ou a omissão de passagens, ou a leitura rápida, ou a reflexão pausada, ou a discordância de um argumento. Pela sua parte, a prática da escrita, como atividade consciente e voluntária que é, permite ao autor controlar o significado do seu texto, algo

que não é possível, da mesma maneira, na leitura.

A leitura não é nada sem a escrita. As palavras não são nada se os seus significados não são compartilhados por quem as diz e por quem as recebe, tal como assinalam as teorias dialógicas da linguagem. O futuro da leitura e da escrita está indissoluvelmente ligado: enquanto existam pessoas que escrevam, haverá pessoas que leem, e vice-versa. Isso é algo que, para as crianças, é muito mais claro do que para os adultos; por isso, os seus textos estão cheios, ao mesmo tempo e num surpreendente paradoxo, de simplicidade e de complexidade. Para finalizar, fixemo-nos nesta história, escrita por Ruth, uma criança de Cuenca, com onze anos, intitulada “As três bruxas”, na qual se sucedem acontecimentos de maneira avassaladora, sem dúvida porque, para a autora, é muito evidente que, no mundo da fantasia, tudo é possível sem ser necessário explicá-lo:

Era uma vez três bruxas: Tigr, Grati e Grita. Perguntais onde viviam, já vos contarei a história destas três bruxas. Viviam num castelo na serra, eram bruxas boas, simpáticas e espertas. Eram professoras com muito estilo.

Mas desde que se divorciaram viviam sozinhas, tornaram-se feias, más e cozinhavam as crianças más, metiam-nos num caldeirão de água a ferver, tinham rugas e vestiam-se de preto, na sua casa havia aranhas, ratos e ratazanas. Tinham um pátio donde tudo era negro e uma alcova. Na alcova havia um livro de maldições.

Os seus quartos eram pequenos e dormiam em ataúdes.

As bruxas morreram e a casa ficou encantada. Mas, um dia, uma criança entrou na alcova, abriu o livro dos maldições e as bruxas reviveram.

Students'creative writing

Abstract

Literacy practices are not only the acquisition of some competences but also the achievement of the ability to manage by selves in the knowledge society. The acquisition of literacy proficiency, through practices of reading and writing, allows sharing messages, stories and the imagery with the collectively. The author justifies the necessity of teaching creative writing in schools and offers examples of texts written by children from several ages.

Key words: Writing. Creativity. Reading.

Notas

- ² Em alguma página da internet este trabalho aparece como resposta num exame de um rapaz entre catorze e dezasseis anos, o que não é certo; isso pode ser “engraçado”, mas, desse modo, desvirtuou-se o que é um exercício de escrita criativa de uma criança mais pequena e que, como tal, figura no citado museu parisiense.
- ³ Fizemo-la a partir da rede de diários regionais *El Día*, que se publica nas cidades de Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo (España), onde dirigimos uma página semanal, *La Luna de Papel*, dirigida aos mediadores na leitura. A resposta foi avassaladora: mais de 150 trabalhos enviados.
- ⁴ A partir da página semanal de livros infantis antes mencionada, *La Luna de Papel*, propusemos que os professores e bibliotecários que quisessem, a partir da leitura – mais ou menos recente – de histórias ou poemas que falassem do mar, que oferecessem aos alunos e alunas a possibilidade de compor um poema que falasse do mar, dos seus habitantes ou das suas personagens lendárias. (Vid. *El Día de Cuenca*, 28 de septiembre y 9 de noviembre de 2005).

Referências

- CANTERO, Francisco. Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 75-97.
- DEAÑO, A. *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza, 1981.
- FORGIONE, R. *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- GARCÍA RIVERA, Gloria. *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal, 1995.
- LLEDÓ, Emilio. *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.
- MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena*. Madrid, Alianza, 1995.
- MENDOZA, Antonio. *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1995.
- _____. *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM., 2001.
- MORENO, Víctor. Lectores competentes. *Revista de Educación*, n. esp., p. 159-170, 2005.
- QUINTEROS, Graciela. *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de contar historias. Buenos Aires: Colihue, 2000.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis. Tipología textual y lectura comprensiva. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 37-69.