



Universidade do Minho
Instituto de Educação

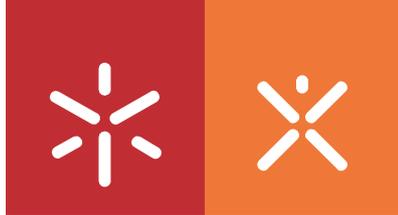
Maria Cristina Nogueira Lança de Mello

**Do Sentir ao Ler.
Contributo do texto poético para
a compreensão da leitura.**

Maria Cristina Nogueira Lança de Mello

**Do Sentir ao Ler.
Contributo do texto poético para
a compreensão da leitura.**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Nogueira Lança de Mello

**Do Sentir ao Ler.
Contributo do texto poético para
a compreensão da leitura.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança,
Área de Conhecimento de Literatura para a Infância

Trabalho efectuado sob a orientação de

Fernanda Leopoldina P. Viana

- Instituto de Educação da UM (Prof. Associada)

e de

Maria de Fátima Neves Sequeira

- Instituto de Educação da UM (Prof. Catedrática - aposentada)

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

SABER LER NA VIDA

Saber ler na vida – folhear honestamente a vida
Apaixonadamente a vida
Nas arcas da noite, nas arenas do dia:
Risos, lágrimas, serenos rostos aparentes
Como se abrissemos cada dia a verde lima do espanto.

Chamarás ciência cultura vida dor espada
Ou espanto a tudo isto
Ou ilegível monotonia.
Nada. Mas lê.

Matilde Rosa Araújo

Ao meu Filho.

AGRADECIMENTOS

A quantos contribuíram, de diversos modos, para a realização deste estudo, vão os meus agradecimentos pela força, pelo encorajamento e pela generosidade que me dispensaram.

Todavia, impõe-se particular destaque:

Em primeiro lugar, as minhas orientadoras, Professora Doutora Maria de Fátima Sequeira, e Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, pelo acompanhamento, apoio e incentivo manifestados ao longo da elaboração do trabalho, propiciando-me plena liberdade para a sua concepção e concretização.

Em segundo lugar, a dois amigos e colegas muito especiais: à Maria Teresa Gonçalves Teixeira, pela colaboração e palavras de estímulo com que me incentivou; ao Pinho Neno que fez a revisão deste estudo e cuja disponibilidade e espírito crítico muito contribuíram para a sua realização.

A todos, pois, a minha amizade e reconhecimento.

RESUMO

Este estudo sugere e proporciona uma aproximação à instrução literária. Uma combinação de ideias construtivas, que envolve técnicas de solução de problemas, é apresentada, negociando com áreas da linguagem e desenvolvimento literário, com a linguagem oral, com a leitura e a escrita, de forma concorrente e inter-relacionada.

A linguagem ajuda o aprendiz a dar significado ao mundo, a compreender e a ser compreendido. Como resultado, a linguagem e o sentido não podem ser separados um do outro, pois o desenvolvimento de um realça o desenvolvimento do outro.

A literatura joga um papel importante na área literária: serve como modelo para a aprendizagem da linguagem e propicia uma forte motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com efeito, é um trampolim para muitas actividades relacionadas com a literacia, que são ancoradas em experiências escolares.

Estas implicações devem ser suportadas por uma perspectiva teórica da compreensão da linguagem e da leitura.

Neste sentido, este estudo foca estratégias instrucionais, descrevendo um programa que sustenta um desenvolvimento literário a partir do nascimento até ao sexto ano de escolaridade.

É reconhecido que as crianças começam a desenvolver formas precoces de linguagem e de capacidade literária de modo paralelo desde o nascimento. As condições que promovem as primeiras aprendizagens linguísticas constituem as mesmas condições que promovem um total desenvolvimento literário, dado que são criadas no contexto social que envolve as crianças – a família e a escola –, ao fornecer-lhes numerosos exemplos de aproximação à escrita e à leitura.

Assim, deve ser desenvolvida uma atitude de promoção de aspectos criativos que permitam que as crianças explorem mundos míticos e imaginados através da poesia. Deste ponto de vista, o texto

poético é uma fonte para outros tipos de comunicação quer linguística quer simbólica. É evidente o prazer criado pelos jogos de linguagem. Os jogos poéticos encorajam a criatividade, transformando-a numa ferramenta básica que facilita o exercício da imaginação. A linguagem literária torna-se, pois, uma fonte autêntica de conhecimento humano, promovendo uma profunda motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante salientar que a literatura é uma forma de conhecer; daí que estejamos conscientes de que os materiais propostos para finalidades instrucionais são necessários para construir modelos de aprendizagem literária, dado que a contribuição da literatura precoce para o desenvolvimento literário das crianças mais jovens constitui uma marca duradoura.

Este estudo não tem um intuito prescritivo.

Não existe uma única maneira “certa” de implementar um programa literário. Os professores devem ser encorajados a estabelecer processos para desenvolver as suas próprias unidades. O estudo fornece somente uma abordagem à instrução literária que trata os benefícios dos textos poéticos que foram seleccionados com o propósito de desenvolver a capacidade crítica.

A fim de tornar este estudo mais legível, as diversas áreas da literacia foram tratadas em capítulos diferentes.

ABSTRACT

This study provides an approach to literacy instruction. A blend of constructivist ideas that involve problem-solving techniques are presented dealing with areas of language and literacy development, oral language, reading and writing as concurrent and interrelated. Language helps a learner make sense of the world, understand and be understood. As a result, language and meaning cannot be severed from one another. The development of one enhances the development of the others.

Literature plays an important role in literacy environment. Literature serves as a model for language learning and provides strong motivation for learning to read and write. It is a spring board for many literacy related activities anchored in real classroom experiences. These implications must be supported by a theoretic view of language and reading comprehension.

In this sense, this study focused on instructional strategies, described a program that nurtures a literary development from birth to sixth grade. We know that children begin to develop early forms of language and literary ability concurrently from the day they are born. The conditions that promote first language learning are the same conditions that promote total literacy development. These conditions are created in the social context surrounding children – family and school, providing numerous examples of approximations of writing and reading.

We must develop an attitude of promotion of creativity that allows children to explore mythic imaginary worlds through poetry. From this point a view, the poetic text is a bridge to other kind of communication: linguistic and symbolic. It is evident the pleasure created by the playful use of language. Poetic play encourages creativity and transforms itself into a basic tool making easier the exercise of imagination. The literary

language becomes an authentic source of human knowledge and provides strong motivation for learning to read and write.

Most important, literature is a way of knowing. We are aware that materials designed for instructional purpose are necessary for skill development and to accomplish standards for literacy learning. The contribution of early literature to literacy development of young children is a lasting one. The intent of this study is not prescriptive.

There is no one “right” way to implement a literature-based program. Teachers must be encourage to engage in the process of developing their own units.

It provides only an approach to literacy instruction that deals with benefits of poetic texts selected for the purpose of developing the capacity of critical awareness.

To make this study more readable, we have treated the different areas of literacy in different chapters.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – O construtivismo | 15 |
| 1. A Construção do conhecimento | 15 |
| 2. Processos de construção do conhecimento | 24 |
| Capítulo II – Factores do desenvolvimento da linguagem | 33 |
| 1. Ouvir ler e ouvir contar | 34 |
| 2. O brinquedo e o jogo | 40 |
| 3. Pré-história da linguagem escrita | 45 |
| 4. A consciência fonológica e a leitura | 53 |
| 5. Palavras para dizer e palavras para jogar | 61 |
| Capítulo III – Pedagogia funcional da actividade criativa | 109 |
| 1. Reconstrução de textos | 110 |
| 2. Leitura como jogo | 111 |
| 3. Improvisação dramática | 118 |
| 4. As potencialidades operatórias do conceito de focalização do narrador | 121 |
| 5. Interacção sinestésica | 135 |
| 6. Jogos para a resolução de problemas | 142 |
| 6.1 O Dilema | 142 |
| 6.2 A consciência moral | 147 |
| 6.3 O princípio da justiça retributiva | 151 |
| 7. Intertextualidade | 155 |

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo IV – Dimensões pragmáticas da linguagem | 165 |
| 1. O triângulo da significação | 169 |
| 2. A palavra como unidade de significado | 172 |
| 3. Motivação fonética | 176 |
| 4. Motivação morfológica e semântica: relações de sentido | 180 |
| 5. Funções da linguagem | 196 |
| 5.1 Função Metalinguística | 201 |
| 5.2 Função Apelativa | 203 |
| 5.3 Função Emotiva | 210 |
| 5.4 Função Poética | 219 |
| 5.5 Função Fática | 232 |
| 6. Níveis de língua | 235 |
| | |
| Capítulo V – Do objecto poético | 245 |
| 1. Universos poéticos | 266 |
| 2. Percursos de leitura | 271 |
| 3. Poética da narrativa | 283 |
| 3.1 O sentido educativo do maravilhoso | 283 |
| 4. Apreensão do simbólico | 293 |
| 5. Ficção do real no texto não literário | 297 |
| 6. Gramática da poética narrativa | 300 |
| | |
| Considerações finais | 309 |
| | |
| Bibliografia | 311 |

INTRODUÇÃO

No último quarto do Século XX, o conceito de literacia, tal como hoje é entendido, não fazia parte do discurso da educação formal. A expressão literacia era o denominador comum de programas de instrução não formal destinados à educação de adultos com a finalidade de os fazer adquirir capacidades e saberes básicos de leitura e de escrita, providenciando, assim, uma segunda oportunidade a todos aqueles que, por diferentes razões (desemprego, criminalidade, doença, abuso de droga ou outros problemas de ordem vária) tinham perdido, circunstancialmente, a possibilidade de aceder a uma educação literácita.

Segundo Lankshear e Knobel (2003), de maneira geral, a iliteracia não colhia apenas as franjas da marginalidade social nos países desenvolvidos, mas expandia-se por largas faixas da população mundial, com relevo para os países do Terceiro Mundo – África, Ásia e América Latina. Para Mace (1992), qualquer educação literácita radica no contexto da vida dos indivíduos.

“Adult literacy education, both its promises and its controls, is deeply entangled with these contexts. Its very existence depends on the political context in which it operates (...). The principal of context means that no literacy education is free of either the personal or the political contexts in which it is being offered. To put it positively, the context of people’s felt experience in reading and writing is precisely the material from which literacy education grows” (pp. 43-44).

Outro momento crucial da consciencialização do problema coincidiu com as profundas mudanças económicas operadas nos EUA,

no período pós-industrial, afectando mercados de trabalho, organizações e instituições. Uma verdade insofismável emergiu então: as populações trabalhadoras, na sua maior parte, não estavam preparadas para as mudanças exigidas pelos novos condicionalismos sociais e económicos, porque as escolas tinham perdido a capacidade de promover a actualização das competências básicas requeridas pela situação sociocultural emergente. Nesta conformidade, *iliteracia* e *iletrado* tornaram-se expressões associadas a desfavorecimento social. Como escreveu Taylor (1986), o iletrismo era visto como um flagelo ou uma epidemia, assim etiquetando os iletrados como doentes, intelectualmente fracos ou socialmente inadaptados. Noutros termos: a falência de competências literárias básicas empurrava, inexoravelmente, os cidadãos para as margens das sociedades, excluindo-os da interacção com outros sistemas de formação, de trabalho e de produção, negando-lhes as oportunidades que apenas a educação pressupunha.

A Unesco (*the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), estabelecida depois da Segunda Guerra Mundial, deu prioridade aos programas de promoção da literacia, assumindo a existência duma forte relação entre literacia e crescimento económico.

De acordo com David Barton (1996), a literacia *“has been treated as a variable which is measurable and then related to other variables of development, such as economic development and modernity. The idea has been that resources are put into literacy and this then aids development. It has been seen as something external which is brought into a society. In Unesco campaigns and in industrialized countries, unfortunately, functional literacy is associated with imposing literacy on others, rather than starting from people’s own perceptions of their needs”* (p.194).

A promoção da literacia seria, portanto, o passo essencial para ajudar os países subdesenvolvidos, contribuindo para eliminar a

pobreza, a doença e as formas improdutivas de organização social, elevando, conseqüentemente, os níveis de produtividade e de qualidade de vida das populações. Este ponto de vista político nem sempre era coincidente com a óptica dos povos visados, que reivindicavam a satisfação de necessidades básicas mais imediatas.

Tal desfasamento obrigou a que a noção de literacia fosse examinada de outra perspectiva: a da conformidade com as necessidades e com os interesses dos sujeitos implicados. Para isso, foi preciso inverter a situação. Paulo Freire, um educador brasileiro, é o exemplo paradigmático do impulsionador de campanhas para a promoção da literacia ancorada no desenvolvimento dos povos. A sua acção teve grande impacto entre 1960 e 1970 com grupos de camponeses brasileiros e chilenos. Estes, devido ao limitado acesso à escolarização, tinham sido incapazes de enfrentar os desafios económicos de um mundo que lhes era hostil e dominado por forças sociopolíticas que, através dos tempos, os tinham reduzido à “*cultura do silêncio*”.

A promoção da literacia nos meios desfavorecidos requeria, portanto, intervenções que despertassem o sentido crítico dos povos perante as políticas vigentes, assim como a percepção da realidade, da *sua* realidade, capacitando-os para um impulso transformativo dos contextos que, até então, lhes tinham negado a oportunidade de participação no seu devir.

Assim, em primeiro lugar, Paulo Freire (1973) fez-lhes “*perceive the reality of oppression not as a closed world from which they can no exit, but as a limiting situation which they can transform. This perception is necessary but not a sufficient condition for liberation; it must become the motivating force for liberating action*” (p. 34). Em segundo lugar, com base numa abordagem dialógica, Paulo Freire iniciou uma acção libertária que consistia na tradução da realidade dos aprendentes através de palavras que consubstanciassem as suas necessidades, os seus receios, os seus medos, os seus problemas e as suas esperanças. A capacidade de leitura e de escrita dessas palavras-chaves tornou os

sujeitos participantes do seu próprio crescimento intelectual, fazendo-os assumir a sua experiência pessoal como ponto de referência. Assim, o seu sentido crítico foi gradualmente despertado na tomada de consciência das forças sociopolíticas que tinham dado forma à sua realidade. Essa consciencialização impeliu-os para a necessidade de exercer os seus poderes criativos no sentido da transformação do mundo, porque *“to exist humanly, is to name the world to change it. Once named, the world in its turn reappears to the namers as a problem and requires of them a new naming. Men are not built in silence, but in word, in work, in action-reflection”* (idem, ibidem, p.76).

Isto significa que a realidade é um processo susceptível de uma constante transformação. Por isso, Paulo Freire, ao considerar a educação um processo construtivo, reflexivo e crítico, repudiou o método tradicional de educação suportado pelo conceito de *banking*, um acto de depósito, no qual os alunos eram os receptáculos e os professores os únicos depositantes do conhecimento. Implícito neste princípio subjazia a dicotomia entre o homem e o mundo: o homem estava no mundo e não com o mundo. O homem era apenas um espectador, *“an empty ‘mind’ passively open to the reception of deposits of reality from the world outside”* (idem, ibidem, p.62).

Assim, contrariando o conceito bancário de uma educação que tornava os aprendentes depositários de uma informação “pronta-a-usar”, Freire contrapôs-lhe uma abordagem dialógica que tornasse os indivíduos participantes do seu próprio processo de aprendizagem e da transformação do mundo no seu devir, como seres práticos e auto-reflexivos no encontro com o *Outro* na tarefa colaborativa de uma educação mútua.

Em Portugal, o problema da literacia da população adulta tem vindo a fazer parte da agenda política das últimas décadas. O *Estudo Nacional de Literacia* coordenado por Ana Benavente (1996) foi o primeiro estudo realizado em Portugal com base em trabalhos pioneiros desenvolvidos nos Estados Unidos da América e no Canadá, e utilizou uma metodologia de avaliação directa das competências de leitura,

escrita e cálculo de uma população compreendida entre os 15 e os 64 anos.

Os resultados deste estudo revelaram (talvez de forma dramática) que a maior parte dos inquiridos se situava em níveis de literacia muito baixos, com índices de aprendizagens insuficientes e mal sedimentadas, “*sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia*” (Benavente, 1996: 121). Neste estudo, a clarificação dos conceitos de alfabetização e de literacia foi muito importante. Se por alfabetização se traduzia o acto de ensinar e aprender (a Leitura, a Escrita e o Cálculo), o conceito de literacia implicava a capacidade de usar essas competências de leitura, escrita e cálculo. A literacia definiu-se, então, como a capacidade de processamento de informação e escrita na vida quotidiana, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida social, profissional e pessoal (Benavente, 1996: 4).

Anos antes, um estudo realizado a nível mundial, – The Evaluation of Educational Achievement (1990-91) –, no qual participaram 32 países, incluindo Portugal, incidiu sobre uma população escolar entre os 9 e os 14 anos de idade (4.º e 9.º anos de escolaridade) mostrou resultados preocupantes. A prova incluiu, para além da avaliação do desempenho em leitura, organizado para níveis de compreensão, três questionários de contexto que possibilitaram a recolha de informações sobre hábitos e práticas de leitura dos alunos, e ainda a recolha de dados sobre formação, hábitos de leitura e tipos de estratégias pedagógicas usados pelos professores no contexto da sala de aula. O estudo pretendia caracterizar o desempenho dos estudantes portugueses em dois patamares de escolaridade: 4.º e 9.º anos do ensino básico. A prova dava ênfase ao tipo de material a ler – *domínios* –, e a um conjunto de capacidades envolvidas na leitura – *competências específicas* (Sim-Sim, Ramalho, 1993).

De acordo com o relatório deste estudo, existiam “*problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura e escrita, derivando para a vida adulta uma falta de domínio das competências necessárias*”

ao sucesso nas tarefas do dia-a-dia, ao amor pela leitura, à envolvimento na arte em todas as suas dimensões, à aprendizagem ao longo da vida” (Sequeira, 2002: 51-60).

Perspectivado em termos de acesso ao conhecimento e à informação, o conceito de literacia é um signo multidimensional, socialmente construído, que cobre uma multiplicidade de sentidos e de funções em diversas áreas: educação, economia, direito, informática, cinematografia, entre muitas outras áreas do saber.

Este facto levanta a questão da significação do conceito, dada a complexidade que a noção de literacia coloca à nossa compreensão. A literacia é mais do que uma lista de ‘skills’. É uma prática social que varia de contexto para contexto, como parte do conhecimento cultural e comportamental e não simplesmente uma competência técnica *“to be added on to people as though they were machines being upgraded. (...) Literacy practices are now seen as social and cultural practices, related to people’s cultural identity, their sense of self, their knowledge and world view, their epistemology”* (Street, 2001: 293). Como fenómeno social, a literacia é parte do meio ambiente. Influencia-o e é influenciada por ele, pois *“it engages with multiple identities and multiple cultural practices that are embedded in relations of power through cultural specific literacy practices”* (idem, ibidem, p. 298).

Esta circunstância implica, portanto, uma interacção dinâmica entre seres humanos e o seu meio ambiente. As pessoas vivem, ao longo da sua existência, múltiplas literacias associadas a diferentes domínios culturais, tais como a casa, a escola, a igreja e o trabalho, nos mais variados contextos que se expandem em amplas relações sociais. Esta interacção é sintetizada por David Barton (1996) por uma metáfora ecológica. Esta abordagem permite compreender como as literacias estão enraizadas em todas as actividades humanas: na vida social, no pensamento, no seu posicionamento na história, na linguagem e na aprendizagem, associando as práticas sociais a sistemas simbólicos específicos e às respectivas tecnologias.

Cada literacia não é uma simples variável. O termo engloba formas e aspectos de extensa actividade social, tais como os *eventos* e as *práticas* em domínios muito diferenciados. A linha divisória que os separa é, por vezes, imprecisa e ténue, porque depende do contexto, das finalidades e dos participantes que os vivem.

A leitura que uma mãe faz ao filho na hora de o deitar, a elaboração de uma lista de compras, o preenchimento de um formulário, a assinatura de um cheque, a redacção de uma carta reivindicativa com propósitos de publicação num periódico qualquer, são eventos literácitos. Mas, neste último caso, se a planificação do conteúdo da carta dirigida ao jornal for feita por dois participantes e, se for posto o problema sobre *quem* faz o *quê*, *onde* e *quando*, e se forem tomadas em consideração as *funções de linguagem* e o *nível de língua* a utilizar na mensagem, os dois participantes farão uso de práticas literácitas. “*There is not one way of reading and writing, there is not one set of practices. Each of them involves very different literacy practices*” (Barton, 1996: 37).

Resumindo: Eventos e práticas são duas unidades básicas de análise literácita. Os eventos identificam-se pelo seu carácter repetitivo e regular. As práticas utilizam a literacia para corporizar acontecimentos literácitos. Street (2001) divide estes acontecimentos em *dominantes* e *vernaculares*.

Ambos são importantes meios de comunicação. Os *dominantes* possuem um carácter mais formal. Abrangem contextos muito distintos e, por isso, dão lugar a literacias sustentadas por objectivos particulares. É o caso, por exemplo, da escola onde as práticas são valorizadas culturalmente e o conhecimento é controlado e avaliado. A informalidade, a espontaneidade e até a criatividade marcam, geralmente, as actividades literácitas que se desenvolvem no lar. Mas não existe uma verdadeira dicotomia entre as actividades instituídas e obrigatórias – as dominantes –, que ocorrem em instituições, e as actividades informais que matizam a vida quotidiana. É que diferentes espécies de leitura e de escrita provindas de muitas fontes têm lugar no

lar. Muitas vezes entrecruzam-se e sobrepõem-se. A mesma actividade pode ser diferentemente valorizada de forma positiva ou negativa. Tudo depende das percepções, dos sentimentos e das emoções que afectam os participantes em determinado contexto.

Os *vernaculares* estão enraizados no quotidiano e dizem respeito a pormenores da vida social. A organização da vida implica o uso de agendas, diários e arquivos vários: números de telefones, endereços, registos de despesas domésticas, notas de compras, compromissos sociais, etc.. A comunicação pessoal abarca todas as espécies de mensagens enviadas e recebidas: notícias, convites, saudações, celebrações, aniversários, nascimentos, matrimónios, falecimentos... Muitas actividades literácitas são mediadas por documentos importantes que balizam a existência pessoal, tais como diplomas académicos, “certificados de comportamento moral e civil”, histórias clínicas e arquivos de ordem vária que se guardam por gerações. A participação social está também ligada a associações de natureza múltipla, conforme os interesses das pessoas: vida animal, desporto, religião, política, solidariedade, etc., que estão ligadas a actividades literácitas de muitas espécies. É importante conhecer as formas através das quais a leitura deve ser promovida e suportada, identificando o domínio das actividades literácitas.

A leitura, como prática cultural, implica compreender os interesses e as motivações dos leitores. É na casa familiar que as crianças têm as primeiras experiências de leitura e de escrita e onde são lançadas as fundações da aprendizagem da literacia. Trata-se de uma literacia emergente que se manifesta após o nascimento e se prolonga por vários anos de aprendizagens diversificadas, dada a sua multiformidade.

Os primeiros anos de vida constituem o alicerce sobre o qual se aprofunda o amor pelo livro, se faz a descoberta do simbólico e se desperta para o sentido das coisas. Como escreveu Sequeira (2002), *“governantes, famílias, professores, associações, cidadãos, têm de tomar consciência da importância deste ciclo de aprendizagem e actuar em*

conformidade. Evitar-se-ão nos ciclos seguintes muitos insucessos, remediações, frustrações”.

De acordo com Verhoeven e Snow (2001), a literacia é crucial para o desenvolvimento do pensamento. Literacia e pensamento são inseparáveis, pois é através da sua unidade que os indivíduos são capazes de aprender conceitos, construir sentidos, partilhar ideias, testá-las e articular questões em conformidade.

“The task for the teacher is to engage children by introducing concepts that can modify and expand students’ existing knowledge schemes. Students must learn how to use new knowledge as a basis for developing higher level skill in comprehension and thinking. Effective teachers help children select relevant study topics, model their own way of using comprehension strategies, and prompt students to make inferences from the text” (Verhoeven e Snow, pp. 4-5).

A literacia cobre vastos espaços de cultura e toca tópicos como a escolaridade dos jovens, o trabalho na idade adulta e múltiplas formas de actividade nas mais diferentes áreas da aprendizagem. A construção social da literacia subjaz na raiz das atitudes, das acções, das finalidades e dos valores em interacção constante.

A socialização nestes campos é condição imprescindível para uma participação produtiva. E como acentua Sá-Chaves (2004):

“este gosto pela cultura como matriz de leitura da vida tem inquestionavelmente a sua génese nas vivências e nas experiências escolares iniciais. Escolas culturalmente pobres, ambientes formativos redutores, paradigmas e estratégias de acção fechados sobre si mesmos, climas pouco estimulantes e pouco questionantes não podem ser geradores de cidadãos reflexivos, críticos e abertos ao conhecimento e aos seus deslumbres”.

É na perspectiva atrás descrita que a criança constrói e desenvolve a sua vida física e psíquica pela acção transformadora dos seres, dos fenómenos e das coisas que constituem o seu meio ambiente, num fluxo activo e contínuo. O conceito de actividade é a chave do seu desenvolvimento como pessoa, na sua singularidade e na sua totalidade indivisa, em direcção à sua potencial autonomia.

É no circuito criança-meio que é construído o *eu* e o seu *mundo* na acção recíproca das potencialidades que são postas em movimento através da observação e da assimilação das relações entre as coisas. Com estas, efectivamente, se atam os laços afectivos e se funda o desejo de querer comunicar, de querer agir e de querer aprender. Neste processo progressivo, em contacto com objectos culturais, se faz a impregnação dos sistemas de significação relativamente às suas capacidades simbólicas e semióticas.

Assim, tendo em atenção a necessidade de valorizar a educação estética, desde as mais tenras idades, este estudo propõe que sejam ponderados os seguintes objectivos gerais:

- Pôr em relevo a leitura de textos poéticos a fim de promover o prazer de ler: fornecendo materiais interessantes – formativos e informativos; clarificando sentidos; despertando respostas, dado que o ler, o apreciar e o avaliar são importantes finalidades do “currículum”. A leitura não constitui apenas a aquisição de um conjunto de “skills” isolados; é, pelo contrário, a capacidade de compreender, apreciar e fruir os mais diversos contextos.

- Fomentar o prazer do sentido poético da palavra nas suas mais diversas formas;

- Proporcionar modelos estimulantes que actuem sobre a sensibilidade e sobre o imaginário;

- Promover a adaptação das diferentes actividades literárias às fases do desenvolvimento psicológico de cada criança.

Em função destes objectivos, foram planificadas várias etapas educativas, cujas linhas de força foram desenvolvidas nos capítulos seguintes:

Capítulo I – Este capítulo aborda a gênese e o desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito em interação com os objectos da aprendizagem, os quais, de acordo com os dados da psicogênese, explicam a construção do conhecimento pela elaboração contínua das operações com as novas estruturas. Em conformidade, foram postas em relevo as teses de Piaget, de Vygotsky, de Lourenço e de Fosnot, que sublinham os pontos mais pertinentes da relação do desenvolvimento com a aprendizagem. Esta ocorre através das mudanças nas estruturas do conhecimento por via dos mecanismos de adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Capítulo II – Este capítulo abarca os factores do desenvolvimento da linguagem, apontando para a importância de envolver a criança, desde muito cedo, em actividades que promovam a sua capacidade de pensar. Entre estas actividades destacam-se o ouvir ler e o ouvir contar histórias que possibilitam o contacto com a linguagem nas suas dimensões comunicativas, estéticas, lúdicas e culturais. Os jogos, nas suas mais diversas formas, devem incluir tudo aquilo que é motivo para a acção, satisfazendo necessidades imediatas ou acalmando tensões criadas por desejos que não são realizáveis de imediato. Situam-se entre eles os jogos sociodramáticos que emanam das relações sociais estabelecidas entre a criança e quaisquer outros participantes nos jogos. Entre eles destacam-se os jogos de “faz-de-conta” que constituem suporte de representações simbólicas, criando, simultaneamente, espaços de liberdade e descoberta. A relação funcional com as coisas contribui também para o desenvolvimento de complexas formas intelectuais e comportamentais.

Pela percepção, a criança tem consciência dos objectos e dos fenómenos sensíveis que a rodeiam. É através dos órgãos dos sentidos que a criança conhece, identifica e avalia as mensagens que os mais diversos signos veiculam, enriquecendo, de maneira notável, a experiência e o conhecimento linguístico. Pela comparação e pela metáfora, entra em contacto com a linguagem figurada, adquirindo a capacidade de entender significados que excedem a dimensão

referencial das palavras ao aprender a jogar com os sentidos literais e metafóricos, o que exige compreender a valoração de analogias e de similaridades. A nomeação expressiva das palavras abre caminho à produção criativa da língua.

Capítulo III – É pela acção experimental que a criança tem acesso a actividades que concretizam objectivos comportamentais no domínio da expressão, mediante a leitura como jogo; a improvisação dramática; as potencialidades operatórias do conceito de focalização do narrador; a interacção sinestésica; a resolução de problemas; a intertextualidade.

A reconstrução de textos consiste na consolidação da estrutura narrativa; é mais um exercício de inteligência relacionadora do que um exercício de memória, pois implica enriquecimento e criatividade pelo acrescentamento de novas estruturas linguísticas em consonância com o conteúdo prefigurado.

A leitura como jogo é também um tipo de criatividade reconstrutiva dos textos, mas num formato diferente de reescrita que pode tomar a forma de reconto, resumo ou história em quadrinhos.

A improvisação dramática constitui uma proposta de trabalho, na qual se efectua a transformação de textos virtualmente não dramáticos em matéria dramática, compreendendo três momentos: escrita de um argumento a partir de um texto dado; improvisação de diálogos correspondentes às personagens em acção; dramatização da história.

As potencialidades operatórias do conceito de focalização do narrador configuram as diversas acepções da narrativa enquanto enunciado, na qual o narrador é detentor de uma voz que, em termos operatórios, se traduz em pontos de vista ou perspectivas ao longo do processo narrativo, tomando a forma de um narrador exterior à história; de um narrador-testemunha ou de um narrador-personagem.

A interacção sinestésica levanta o problema da sensorialidade veiculada pelas palavras, dependente da capacidade perceptiva individual. Daí decorrem valores afectivos e poéticos induzidos pela construção de alianças e correspondências perceptivas.

A clarificação de valores é um dos problemas da axiologia educacional, pelo que a escola é um espaço aberto onde deve ser desenvolvida a sua compreensão, bem como a sua prática. Nesta linha, foram considerados alguns exercícios que põem a tónica sobre dilemas e resolução de questões colocadas.

A intertextualidade, como fenómeno de simbiose cultural, é um modo de diálogo entre textos. Em termos cronológicos, põe-se o problema da existência de subtextos ou de intertextos que subjazem, de forma latente, na reescrita de outros textos posteriores que, ao absorvê-los, apagam ou transformam noutros formatos o material prévio.

Capítulo IV – A mensagem como instância onde se concretiza o acto verbal foi considerada sob o título abrangente de “dimensões pragmáticas da linguagem”. Como tal, é o lugar onde se constitui a sua significação, em que são registadas as marcas pragmáticas dos intervenientes e também todas as coordenadas do contexto de situação. O contexto é essencial na significação das formas linguísticas. Mais importante do que considerar o sentido de uma palavra num contexto formal ou psicológico é ter em atenção o seu uso no texto. Mesmo no caso em que uma expressão aparece como inequívoca, o conceito pode variar semanticamente em extensão, em valor social e em valor afectivo. Tal acontece por mercê da subjectividade do sujeito, pois há uma realidade extralinguística que constitui o pano de fundo de toda a gramática da comunicação. Daí, a importância das marcas das funções da linguagem (metalinguística, apelativa, emotiva, poética e fática) e dos níveis de língua para definir uma situação contextual.

Capítulo V – A didáctica da Língua e a didáctica da Literatura sobrepõem-se nas teorias de ensino no que respeita à pragmática da comunicação. Tal significa que ambas são importantes no tratamento dos textos. Estes, enquanto signos linguísticos, têm também, de forma parcial ou dominante, uma função poética. A poeticidade pode-se revelar nos mais variados discursos, na medida em que o poético surge em discursos de índole diversa: notícias jornalísticas, radiofónicas e

televisivas, sermões, reportagens de vária ordem, publicidade e até diálogos do quotidiano. Assim, é difícil separar textos líricos de textos prosaicos, na medida em que o texto deve ser tratado em função da sua essência e não da sua forma. Neste capítulo, é salientada a utilização da poética na área do ensino, tendo por base um conjunto de textos ligados a conteúdos seleccionados em função dos níveis de escolaridade considerados no âmbito deste estudo.

Este estudo resulta de um real testemunho do trabalho realizado ao longo de uma vida dedicada à docência nos ensinos básico, secundário e superior. Com efeito, foram várias e múltiplas as funções docentes desenvolvidas na área da Língua Portuguesa, quer como professora quer como metodóloga quer como autora de livros didácticos. Por razões alheias à minha vontade, nomeadamente a aposentação antecipada de alguns docentes, a mobilidade de outros e os obstáculos colocados à entrada de investigadores nas escolas, o contacto directo com turmas dos vários níveis de escolaridade, necessário ao desenvolvimento do trabalho de campo, não foi possível. Em face destes constrangimentos, o plano de trabalhos inicial foi alvo de alguns ajustes que, creio, não desvirtuam o objectivo de contribuir para a melhoria do ensino da língua materna no nosso país.

CAPÍTULO I

O CONSTRUTIVISMO

1 - A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Um dos investigadores construtivistas que marcaram as origens da aprendizagem foi Jean Piaget. Numa citação de Yves Bertrand (2001), a sua óptica construtivista é considerada no trecho seguinte:

“(...) não há conhecimento que resulte de um simples registo de observações ou sem uma estruturação devida às actividades do sujeito. Porém, também não há (no indivíduo) estruturas cognitivas a priori ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e ele não gera estruturas senão pela via de uma organização de acções sucessivas exercidas sobre objectos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogénese não poderia ser nem empirista nem pré-formista, mas tão-só pode consistir num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas (pp. 65-66).

O construtivismo nasceu da epistemologia genética de Piaget, a qual é, em síntese, o estudo da génese e do desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito em interacção com o objecto de aprendizagem. É a formação dessas estruturas no sujeito em interacção com o meio físico, social e cultural que torna possível a construção do conhecimento. Para Piaget, a relação sujeito-meio é uma totalidade. Quando se trata de um, o outro está pressuposto, dado que o meio é o espaço-tempo onde o sujeito se faz historicamente.

Em conformidade, o indivíduo constrói o conhecimento segundo dois princípios:

I - A construção do conhecimento radica no conjunto de interações com outros indivíduos num processo global de auto-regulação e de adaptação ao meio. O desenvolvimento de capacidades necessita de um meio estruturado que possibilite a sua realização.

II - O desenvolvimento da inteligência faz-se por estádios, isto é, através de estruturas consistentes com características próprias ordenadas segundo uma sequência invariável e padronizada, o que significa que os vários sistemas cognitivos, em diferentes períodos da vida do indivíduo, impliquem uma transformação qualitativa fundamental. Estes estádios não são, no entanto, estanques. Embora a essência de cada estágio constitua a estrutura principal de um grupo etário específico, estão presentes, em geral, outros elementos do estágio precedente e do seguinte.

Assim, foram definidos quatro estádios principais:

1 - Estádio sensório-motor (do nascimento aos dois anos)

A actividade cognitiva assenta principalmente em experiências limitadas ao contexto imediato através dos sentidos. É na interacção com o meio que a criança começa a armazenar informações variadas, embora rudimentares.

2 - Estádio intuitivo ou pré-operatório (dos dois aos sete anos)

Nesta fase, a criança está aberta à aprendizagem da língua. Gosta de ouvir histórias, canções e poemas infantis, o que tem um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico. No entanto, os seus padrões de linguagem são altamente egocêntricos na forma de utilizar a linguagem. Não são um meio de interacção social, pois não têm uma função de comunicação. A lei suprema para a criança é o jogo. Assim, é uma linguagem pela linguagem que visa especialmente a auto-satisfação. A linguagem egocêntrica é a expressão do seu pensamento onírico. A criança não se preocupa com a lógica nem com a realidade. A vantagem do modo intuitivo é a capacidade de fantasiar: inventa amigos imaginários, finge que os bonecos são seres vivos, conversa com

objectos inanimados e conta histórias mirabolantes altamente imaginativas. Nesta fase ensaia o pensamento simbólico, em que as ideias substituem as experiências concretas.

3 - Estádio das operações concretas (dos sete aos doze anos)

Neste estágio, o desenvolvimento cognitivo é estimulado por actividades diversificadas. As actividades passam a ter regras. A criança começa a compreender o mundo de forma lógica. Pode facilmente distinguir os sonhos dos factos, mas tem ainda dificuldade em diferenciar as hipóteses dos factos. A sua capacidade de raciocínio abstracto é ainda frágil, embora exista algum potencial que possa ser posto em prática. O seu sentido de humor acentua-se. Revela gosto pelo cómico, pelo anedótico das coisas e pelo *nonsense*.

4 - Estádio das operações formais (dos doze aos dezasseis anos)

Nesta estrutura, o pensamento é alargado para além da realidade concreta e abrange as perspectivas dos outros para além das próprias. A auto-reflexão permite o alargamento da imaginação e facilita a relação directa com o processo de desenvolvimento da leitura, assim como a participação em actividades artísticas (dança, música, drama, pintura...). Os significados simbólicos desenvolvem-se nesta fase.

Em resumo, o desenvolvimento intelectual ocorre através de mudanças nas estruturas do conhecimento por meio de mecanismos específicos de adaptação, como a assimilação, a acomodação e a equilibração.

A assimilação é o primeiro facto da vida psíquica. Três circunstâncias levam a considerar a assimilação como um dado fundamental do desenvolvimento psíquico.

1- A primeira constitui um processo relativo à vida orgânica e à actividade mental e, portanto, é uma noção comum à fisiologia e à psicologia. O fenómeno da assimilação funcional apresenta um aspecto fisiológico e outro psicológico que são indissociáveis. O fenómeno, no entanto, é o mesmo, visto que as coisas são incorporadas na actividade do sujeito.

2 - A segunda compreende ainda a repetição de comportamentos, quando as experiências vividas se revestem de valor para o próprio indivíduo.

3 - A terceira implica a repetição do acto assimilador pela incorporação de novos dados num determinado esquema. Daí, a afirmação de que a assimilação está na origem de todos os mecanismos intelectuais.

Esta incorporação significa não só um reajustamento às questões exteriores, mas também uma adequação ao meio. É a acomodação aos esquemas existentes. A interacção entre a assimilação e a acomodação é denominada adaptação, a partir do momento em que o organismo se transforma em função do meio e que essa transformação tem por consequência um aumento de trocas entre o meio e o organismo. A adaptação intelectual, como equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar, conduz à função de organização que se define por um conjunto de relações entre as partes e o todo.

“Portanto as relações entre esta organização e a adaptação são as mesmas que existem no campo orgânico: as principais categorias de que se serve a inteligência para se adaptar ao mundo exterior – o espaço, o tempo, a causalidade e a substância, a classificação e o número, etc. – correspondem cada um a um aspecto da realidade, do mesmo modo que os órgãos do corpo se referem cada um deles a uma característica especial do meio, mas para além da sua adaptação às coisas, elas tornam-se implicadas umas nas outras ao ponto de ser impossível isolá-las logicamente. A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo próprio exprimem este invariante funcional duplo da adaptação e da organização. Estes dois aspectos do pensamento são, pois, indissociáveis: é, realmente, adaptando-se às coisas que o pensamento organiza e, organizando-se, que estrutura as coisas” (Piaget, 1986: 21).

Piaget considerou o desenvolvimento de pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem. O seu método consistia em atribuir tarefas alheias à actividade escolar, e de tal modo inacessíveis aos conhecimentos das crianças que lhes era absolutamente impossível dar respostas correctas às perguntas formuladas. Esta técnica tinha a finalidade de excluir qualquer possibilidade de que as crianças recorressem a experiências ou conhecimentos prévios, no intuito de estudar as tendências do pensamento infantil de forma completamente pura. A concepção piagetiana sustentou, assim, uma nítida independência entre o processo de desenvolvimento intelectual e o processo de aprendizagem com base nos pressupostos seguintes:

- O desenvolvimento intelectual precede sempre o processo de aprendizagem;

- A aprendizagem segue sempre o processo de desenvolvimento intelectual;

- A activação das funções intelectuais, no decurso da aprendizagem, é apenas um pressuposto e não o resultado da aprendizagem;

- Desenvolvimento e aprendizagem são, portanto, dois processos independentes. Não existe permuta entre eles.

A tese de Lev Vygotsky deu relevância ao importante papel da cultura na aprendizagem, assim como às interacções entre as pessoas, ao sustentar que o *Eu* é moldado pelo mundo em que vive. O *Eu* nunca é independente do contexto sociocultural, sendo, portanto, construído por ele. Por isso, o *Eu* é fundamentalmente transaccional. As transacções com os outros definem e guiam os actos do sujeito de forma evolutiva e sinérgica. Em conformidade com a sua psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento do espírito humano faz parte de um processo social e histórico. Vygotsky enfatizou que:

“(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz

nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança estas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que activa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.” (2007: 115).

Neste contexto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é definido como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento actual que é avaliado pela capacidade que a criança possui de resolver problemas sem qualquer ajuda externa e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que a criança tem de resolver problemas com o auxílio de outra pessoa. A aprendizagem ocorre antes do desenvolvimento. Nesta perspectiva, Vygotsky opõe-se a Piaget que é de opinião que o desenvolvimento precede a aprendizagem, ao justificar a necessidade de que a criança atinja determinado estágio de desenvolvimento para poder raciocinar formalmente. Para Vygotsky, a interiorização da linguagem é também ilustrada pela zona de desenvolvimento proximal. A questão principal consiste na relação entre

o pensamento e a linguagem durante o desenvolvimento. A criança desenvolve o pensamento num contexto social carregado de experiências a realizar através da orientação de adultos, que motivam a construção dessas aprendizagens. Então, pensamento e linguagem evoluem, tornando-se factores primordiais na construção dos processos cognitivos. Vygotsky salientou ainda a função organizadora da linguagem interior, por meio da qual um mundo de estímulos é jorrado em estruturas dotadas de sentido. O pensamento tem origem na esfera da motivação da consciência. Daí que Vygotsky caracterize o pensamento verbal do modo seguinte:

“Compreender as palavras dos outros requer de nós que compreendamos também os seus pensamentos. E até mesmo esta compreensão é insuficiente se não compreendermos as suas motivações ou por que razão exprimem eles esses pensamentos” (2007:17).

A acção recíproca da estrutura bipolar sujeito-meio é valorizada por Matui, como segue:

“Não há sujeito sem objecto e não há objecto sem sujeito que o construa. O sujeito não está simplesmente situado no mundo, mas o meio (o objecto) entra como parte integrante do próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico” (1998: 45).

Nesta linha, Vygotsky (2000) considera que o conhecimento se constrói pela acção e pela reflexão do sujeito em interacção com o objecto. A relação entre os dois pólos pode ser directa ou indirecta. A relação directa implica a experiência física com o objecto concreto. A relação de mediação ou indirecta implica a intervenção de um elemento intermediário, isto é, pressupõe uma acção que se interponha entre o sujeito e o objecto de aprendizagem. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (um signo) que, colocado no interior de uma operação, preenche uma função especial, criando uma nova relação

entre o estímulo e a resposta. Este signo possui, também, a característica importante da acção reversa, pois age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. O elo intermediário não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente e não representa meramente um elo adicional na cadeia estímulo-resposta. Possuindo esse estímulo auxiliar a função específica da acção reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Deste modo, o conhecimento do objecto produz-se através de significantes simbólicos – as palavras. A função das palavras é fundamental, pois a sua actividade mediadora faz com que os objectos ajam e reajam uns sobre os outros, ou em presença (função indexical) ou por representação na ausência do objecto (função simbólica).

É pela mediação dos recursos sociais (signos, símbolo e palavras) que o sujeito conhece o mundo e forma a representação do real. A aprendizagem é, portanto, construída através da interacção do objecto (matéria) com o sujeito.

“Para o construtivismo, um objecto tem sentido ou significado, porque é passível de ser assimilado (incorporado) por um esquema de acção ou por um sistema de esquemas de acção. É sempre pela mediação de alguma coisa, de pessoas ou grupos, que fazemos assimilação ou significação” (Matui, 1998: 84).

A assimilação (Piaget, 1986) e a mediação (Vygotsky, 2000) são conceitos que se completam, na medida em que os objectos são assimilados pela mediação de imagens mentais, pela causalidade, pela memória ou através de estruturas ou esquemas em construção ou já construídos.

Em síntese: a construção do conhecimento é elaborada pela acção e reflexão do sujeito em interacção com o meio físico e social. Uma

acção operatória supõe o estabelecimento de uma rede de nexos na estrutura bipolar sujeito-objecto. O objecto passa a ter sentido ou significado para o sujeito, quando é assimilado por um esquema de acção mediado por pessoas, coisas e signos, em que a função da palavra é fundamental. Assim, construir conhecimento implica promover a interacção do sujeito com o objecto. Nessa interacção entre estruturas individuais e cultura, tanto a estrutura do espírito quanto a do conhecimento construído do mundo são parte de um sistema aberto, porquanto conhecimento e espírito são inseparáveis. Ambos se desenvolvem a partir de uma interacção dialéctica entre o sujeito e o mundo circundante.

Lourenço (1997) considerou o desenvolvimento cognitivo como um processo básico relativo ao organismo e ao próprio comportamento. Em primeiro lugar, o conceito de desenvolvimento cognitivo é associado à ideia de mudança, e em segundo lugar, à ideia de idade, isto é, às mudanças associadas à passagem do tempo perspectivado num contexto global onde ocorrem os factores de desenvolvimento, tanto os fisiológicos como os decorrentes das influências do meio físico e social. A idade é um indicador e não um processo de transformação que ocorre quando o sujeito passa de um sistema de estruturação para outro não no sentido de um mero processo acumulativo, mas antes como um processo integrativo. *“Quer dizer, os níveis mais avançados e diferenciados do desenvolvimento devem integrar e ultrapassar os níveis anteriores mais elementares”* (Lourenço, 1997: 38).

As formas operativas de resolver problemas resultam, portanto, de uma interacção contínua entre o sujeito e o mundo físico e social defendida pelas teorias cognitivo-desenvolvimentistas, ao relacionarem dois conceitos: o construtivismo genético e o construtivismo social.

Fosnot (1999), embora considerando o construtivismo uma teoria psicológica sobre a aprendizagem e não uma mera descrição de uma teoria de ensino, aponta alguns princípios aplicáveis a práticas educativas, pondo em relevo o seguinte:

- A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento. A aprendizagem é desenvolvimento. A aprendizagem requer uma organização por parte do aluno;

- O desequilíbrio no conhecimento facilita a aprendizagem. Os *erros* precisam de ser entendidos como resultantes das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados. Os contextos abertos e significativos facilitam a exploração e criam um grande número de possibilidades educativas, tanto afirmativas como contraditórias. Em particular, as contradições devem ser esclarecidas, exploradas e discutidas;

- Enquanto construtores de significados, os alunos devem organizar e generalizar experiências de forma representacional;

- A sala de aula deve ser considerada uma comunidade empenhada em desenvolver a reflexão sobre actividades propostas, produzindo sentidos e partilhas;

- Em função destes considerandos, o desafio que se coloca aos professores é o de determinar aquilo que este novo paradigma traz à prática do ensino, na medida em que todo o processo de construção é interactivo, organizado, adaptativo e regular, para que possa produzir uma evolução dinâmica de transformações individuais.

2 - PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A teoria da construção de conhecimentos é designada por construtivismo. Segundo a concepção de Fedi (2008), a construção das estruturas cognitivas não se explica nem pela influência do meio nem pela actualização de um programa inato, mas pela reorganização criadora de um equipamento cognitivo que, em dado momento, se revela inadaptado. Em Psicologia, cada nova estrutura engendra a equilibração das estruturas precedentes numa progressão por

patamares. Em função deste pressuposto, Fedi privilegiou a seguinte metáfora: o desenvolvimento intelectual é semelhante à construção de um edifício que se consolida a cada nova estrutura, constituindo-se pela montagem de um mecanismo, cujas fases de ajustamento possibilitam estádios de flexibilidade e de mobilidade crescentes à medida que o equilíbrio das peças em causa se torna mais estável (pp. 12-13).

As condições que promovem as primeiras aprendizagens da literacia são as mesmas que estimulam o total desenvolvimento da literacia. Essas condições são criadas pelo contexto social envolvente – família, escola, condições materiais – que implicam imersão, instrução directa, oportunidades de prática, modelação e retorno afectivo. Em consequência, dramáticas mudanças ocorreram na compreensão da literacia precoce nas últimas duas décadas. *“We once thought that children learned to speak and listen during early years and later learned to read and write at five or six years. We now know that they begin to develop early forms of language and literacy ability concurrently and from the day they are born”* (Cullinan, 200: XI).

Em conformidade com esta linha de pensamento, Shea (citado por Morrow, 2001) relatou a primeira experiência literácita que viveu com a sua filha recém-nascida, lendo-lhe uma história de encantar:

When my wife and I packed for the trip to the hospital on the night before her scheduled caesarean procedure, one of the items that I included in my travel bag was my childhood copy of The Real Mother Goose, a book my mother had given back to me when she learned that she was going to be a grandmother. I planned on reading some of this much treasured work to my child in a family literacy experience sometime after the birth procedure. My first literacy experience with Casey came much sooner than I had expected, and it happened in a rather unique, spontaneous, and intimate way.

(...) I was with Casey for the first hours of her life in the nursery, sitting by her side, listening to her breathe, and reading selections from The Real Mother Goose to her. Prior to my reading she had been moving and crying, on and off. When I started reading she became very quiet and hardly stirred (p. 66).

A leitura pode, portanto, começar após o nascimento como o primeiro envolvimento afectivo que tenderá a consolidar-se ao longo da infância. Outros tipos de envolvimento estabelecerão, de modo gradual, uma ligação fortemente afectiva entre a criança e os pais, alargando-se, em casos normais, a outras pessoas do seu meio ambiente. Esta ligação é específica e emocionalmente aprendida. A criança tem tendência para procurar afecto, intimidade e calor humano junto de pessoas próximas, construindo, assim, um complexo sistema de segurança que vai afectar de forma positiva o seu desenvolvimento geral. Em face da importância desta afectividade recíproca, as consequências psicológicas decorrentes não devem ser ignoradas, uma vez que os factores sociais e emocionais não existem isolados, mas interagem com outros aspectos do funcionamento humano.

A criança entra em interacção com o meio ambiente através dos sentidos. Paulatinamente, desenvolve-se uma actividade prática. Esta prática é limitada pela experiência imediata por estimulação directa através da percepção dos seres e dos objectos que a rodeiam. Vê e ouve, mas também escuta. Presta atenção. O mundo circundante começa a ser apreendido pelo que vê, ouve, saboreia, cheira e toca. O reconhecimento dos rostos familiares, principalmente o da mãe, desenvolve-lhe vinculações afectivas. As cores e as formas estimulam-na. À voz, ao riso, ao ritmo e entoação das canções de embalar juntam-se outras imagens auditivas do contexto próximo com ênfase para as onomatopeias: o tic-tac de um relógio de parede, o miar do gato doméstico, o ladrar do cão do vizinho, o arrastar de uma cadeira, o bater de uma porta, a toada da chuva, o zumbir do vento... Esta diversidade sonora estabelece padrões discriminativos. Aprende a

reconhecê-los e a contextualizá-los. As experiências gustativas alargam as suas preferências alimentares. Os odores ácidos ou doces, apelativos ou repulsivos começam a afinar a sua sensibilidade. As sensações tácteis dos bonecos de peluche, do cobertor preferido e dos brinquedos de materiais diversos, dão-lhe a percepção do macio e do áspero, do pesado e do leve, do liso e do rugoso, do frio e do quente...

A criança começa a aprender uma língua por associação. Eis um testemunho de Santo Agostinho (citado por Schaff, 1968) em *Confissões*:

“Assim eu comecei a reflectir. (Observei que) os mais velhos faziam determinado som e, enquanto isso, apontavam ou andavam para uma determinada coisa: e disto eu percebi que a coisa era chamada pelo som que eles faziam quando desejavam chamar a minha atenção para a coisa. Que esta era a intenção deles era claro pelos movimentos do corpo, por uma espécie de linguagem natural comum a todas as raças e que consiste em expressões faciais, olhares, gestos e tons pelos quais a voz expressa o estado da mente – por exemplo se se deve procurar, guardar, jogar fora ou evitar as coisas. Assim, à medida que eu ouvia as mesmas palavras repetidas vezes, adequadamente empregadas em frases diferentes, cheguei pouco a pouco a aprender as coisas que elas significavam; e forçando a minha boca aos mesmos sons, comecei a empregá-los para expressar os meus próprios desejos (p. 291).

Psicologicamente, não há outro modo de uma criança aprender uma língua a não ser por associações. Não há pensamentos que existam independentemente dos sons da fala. A relação da percepção com a actividade concreta determina a sua evolução intelectual. Por isso, Piaget propôs o conceito fundamental da actividade como motor central da inteligência em todos os estádios de desenvolvimento. A ausência de experiências sensoriais durante o período crítico da aprendizagem sensório-motora dificulta o desenvolvimento de

estruturas mentais, dado que um meio sensorial rico é a melhor via para o desenvolvimento da inteligência da criança. A passagem do estágio sensório-motor para o das operações concretas faz-se através de uma aquisição muito importante em termos de desenvolvimento: a da *representação*. Com a representação, inicia-se o processo da simbolização. As coisas são, em primeiro lugar, objectos da percepção e paulatinamente tornam-se imagens, sinais e linguagem.

Para Vygotsky (2007), o momento crítico em que a linguagem se torna intelectual e o pensamento verbal é assinalado por dois sintomas precisos e objectivos. O primeiro sintoma reflecte uma expansão activa do vocabulário. A criança adora perguntar o nome de cada coisa nova que entra no seu campo de percepção. O segundo sintoma revela que a sua linguagem inicia a fase intelectual do seu desenvolvimento. A criança descobre a função simbólica da linguagem. Acontece que a palavra foi, durante algum tempo, mais uma coisa do que o símbolo dela, pois a criança aprendeu a estrutura externa mais cedo do que a estrutura interna. Deste modo, a palavra-coisa tornou-se posteriormente uma estrutura simbólica. Noutra passo, Vygotsky enfatizou a importância da interacção estabelecida entre a criança e os adultos do seu meio ambiente, os quais não só fornecem um modelo linguístico, mas também o reforçam positivamente. Essa interacção cria uma zona de *desenvolvimento proximal*. Ou seja: a aprendizagem decorrente desse facto desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com pessoas. Deste ponto de vista, a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental. Consequentemente, a aprendizagem é, indubitavelmente, um dos aspectos necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas.

Nesta perspectiva, a linguagem da criança cresce em função das suas necessidades, dos seus interesses e do significado que as coisas têm para ela. Por um lado, a aquisição da linguagem constrói-se através da exploração e invenção controladas pela maturidade; por outro lado,

ela é fomentada pelas interações positivas estabelecidas entre a criança e os adultos mais próximos.

Entre o ano e meio e os dois anos, a criança, quando exposta a contextos interactivos, começa a construir, numa idade precoce do seu desenvolvimento cognitivo, um complexo sistema de estruturas linguísticas. E muito antes que os pais reconheçam as suas primeiras palavras, a criança já iniciou activamente a interpretação da comunicação humana. Behavioristas e interaccionistas partilham a crença de que o ambiente social joga um papel central no desenvolvimento da linguagem, facilitando a construção de sentidos. Na interacção mãe-filho, o suporte do adulto é facilitador do crescimento da linguagem da criança, encorajando-a a focar a sua atenção sobre objectos do contexto imediato, ao mesmo tempo que vão etiquetando objectos e acções correspondentes. O conceito de proximidade chama a atenção do papel do diálogo entre pais e filhos como precursor da linguagem interior. É a primeira tomada de consciência. A linguagem interior passa a reflectir o mundo dos estímulos recebidos, traduzindo-os em estruturas dotadas de sentido. À medida que a criança expande o seu vocabulário, as suas capacidades cognitivas também evoluem, porque o desenvolvimento da linguagem e o crescimento cognitivo estão interligados. Segundo Christie e colaboradores (1997):

“Further, as children learn how to express their thoughts oral language, they gain conversational strategies such as turn-taking, listening, conversation expansion or termination techniques, and appropriate nonverbal behaviour, which allow for even more efficient communication. Thus, children’s increasing interactional competence also facilitates children’s ability to use talking for various functions” (p. 24).

Entre os dois e os sete anos é alargado o contacto com a linguagem escrita. Duas questões se põem:

Como é que essa aprendizagem tem lugar?

O que aprendem as crianças?

Muito antes de começar a receber a instrução formal em leitura e em escrita, a criança inicia precocemente um processo de aquisição de capacidades de compreensão. Essas capacidades sofrerão um maior ou menor desenvolvimento dependendo das situações, das experiências variadas proporcionadas pela vida real de forma inter-relacionada e concorrente, que incluem o ouvir, o ler, o escrever e o visualizar.

Um contexto positivo pode encorajar o interesse pelo ler e pelo escrever não só relacionando a palavra impressa com as suas experiências de vida, mas também pela interação social com adultos. O nível de cultura dos pais e as demonstrações dos seus comportamentos literários – a escrita de cartas, a leitura de jornais e de revistas, os comentários suscitados por esse material escrito e ainda a acessibilidade de livros e de outros artefactos culturais – podem promover o interesse e a motivação das crianças pela literacia. Viana (2002) sustentou que existe uma associação positiva entre a quantidade de livros existentes no lar e as competências linguísticas das crianças. Por um lado, o alto nível económico e cultural favorece a aquisição de materiais escritos que, necessariamente, constituem um índice de interesse pela leitura; por outro lado, esse próprio interesse pode ter efeitos facilitadores sobre o desenvolvimento da literacia precoce. Em contrapartida, nem sempre um contexto rico em artefactos culturais é razão suficiente para impulsionar o gosto pela leitura, em virtude do desinteresse ou da incapacidade dos pais em motivar os filhos.

Christie e colaboradores (1997) também enfatizaram que um contexto rico *“is a key component of an effective early childhood language arts program. (...) children’s interest in literacy is stimulated, and children have models of conventional print to emulate”* (p. 123), o que exige a mediação interessada dos adultos. E mais adiante é salientado:

“At home and in their neighbourhoods, young children are surrounded by print that serves real-life functions: labels on cereal boxes and soft drink cans, road signs, billboards, and restaurant

menus. Preschool-age children quickly become adapt at reading this environment print. Most young children are not reading print per se; rather they use the surrounding context to figure out what the print means.

(...) Teachers can take advantage of children's experience with contextualized literacy by bringing environmental print from the children's world outside the school into the classroom" (idem: 124).

CAPÍTULO II

FACTORES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

“Poetry is one of the more personal genres of literature for both the poet and reader. Although the words are arranged in special forms, poetry has a touch of magic that lets carefully chosen words and sounds, paint vivid pictures and allows the reader to hear, see, feel, and experience the world in new ways. (...)

The comments of both poets can guide teachers who are developing experiences around poetry. Students need many opportunities to listen to poetry and share their responses. They need to hear poetry read aloud, to read poetry aloud themselves, and to write poetry so they can have exciting experiences with words and sounds. The activities also should encourage students to discover rhythms and sounds in poetry and to see, hear, and feel the rhythms, sounds, and details in new ways. (...) Some of these activities develop listening and appreciative abilities, some develop awareness and observation powers, and others develop creative writing abilities.”

Norton, 1992, p. 344

Segundo J. Magalhães (2000), a formação do leitor, a mobilização e a estimulação da escrita estão ligadas aos antecedentes culturais das crianças, as quais ensaiam as suas visões, memórias e representações do mundo e da vida a partir da tradição oral. Ler e ler-se é um percurso construtivo, dialético e reflexivo do imaginário para a realidade e da

realidade para o imaginário, pelo que a narrativa oral, facultando uma memória e uma representação da realidade, constitui uma hermenêutica da leitura.

As experiências que facilitam a aprendizagem da linguagem podem ser optimizadas a partir das actividades seguintes: ouvir contar e ouvir ler, “jogar com coisas ou jogar com coisa nenhuma”, pré-escrever e brincar com palavras.

1 - OUVIR LER E OUVIR CONTAR

Escolho uma pilha de livros bem grande. Minha vó é contadeira de histórias. De histórias de livro e histórias de boca, que ela vai inventando na hora.

*Quando ela começa, falando baixinho:
– Era uma vez... Desfilam pelo quarto reizinhos mandões, heróis e princesas, fadas e bruxas, anões e gigantes...*

Meus olhos vão fechando, devagarinho. Os livros ficam pela metade, mas as histórias continuam nos meus sonhos...

Marina Martinez,
Casa de Vó é sempre domingo, 1987, p. 15

Quem não se lembra das lindas histórias contadas por sua avó?

Saramago pinta-nos um retrato extraordinariamente belo de uma dessas avós que continuam a viver nas fotografias amareladas dos álbuns e nos nossos corações onde a criança que fomos se alimenta

ainda de sonhos e fantasia, descobrindo a morada das palavras: “as mais antigas e as mais recentes: mãe, árvore, adro, amigo” (Eugénio de Andrade, 1983: 67).

“Tens noventa anos. És velha, dolorida. Dizes-me que foste a mais bela rapariga do teu tempo – e eu acredito. Não sabes ler. Tens as mãos grossas e deformadas, os pés encortiçados. Carregaste à cabeça toneladas de restolho e de lenha, albufeiras de água. Viste nascer o Sol todos os dias. De todo o pão que amassaste se faria um banquete universal. Criaste pessoas e gado, meteste os bácoros na tua própria cama, quando o frio ameaçava gelá-los. Contaste-me histórias de aparições e lobisomens, velhas questões de família, um crime de morte. Trave da tua casa, lume da tua lareira – sete vezes engravidaste, sete vezes deste à luz.

Não sabes nada do Mundo. Não entendes de política, nem de economia, nem de literatura, nem de filosofia, nem de religião. Herdaste umas centenas de palavras práticas, um vocabulário elementar. Com isto viveste e vais vivendo. És sensível às catástrofes e também aos casos de rua, aos casamentos de princesas e ao roubo dos coelhos da vizinha. (...) ... tens os olhos claros e és alegre. O teu riso é como um foguete de cores. Como tu, não vi rir ninguém.

(...) Mas porquê, avó, porque te sentas tu na soleira da tua porta, aberta para a noite estrelada e imensa, para o céu de que nada sabes e por onde nunca viajarás, para o silêncio dos campos e das árvores assombradas, e dizes, com a tranquila serenidade dos teus noventa anos e o fogo da tua adolescência nunca perdida: «O mundo é tão bonito e eu tenho tanta pena de morrer!»

José Saramago, *Carta para Josefa, minha avó.*
1985a), p. 28-29.

À hora de deitar, no aconchego do leito, a *leitura de colo* no seu sentido mais lato é envolvida pela atenção, pela ternura e pelo carinho, traduzindo momentos de grande ligação espiritual. Mário Cláudio (1994) dá-nos também testemunho de uma das suas memórias de infância:

“À noite, contava-me a Mãe aventuras do grande Anjo da Guarda, o qual se sentava na cama, junto a mim, no escuro, a verme dormir, sempre que não se encarregava de evitar que os ganapos travessos praticassem uma falta grave, ou sofressem um acidente terrível. Era uma criatura de asas enormes, vestido de branco ou de azul ou de cor-de-rosa, impedindo que os pequenos se afogassem nas nascentes, ao tentarem apanhar os peixes, à mão, livrando-os de uma queda fatal, ao atravessarem eles a ponte a que falhava uma tábua, no retorno do bosque onde tinham andado a colher amoras. E, quando se extinguia a luz da mesinha-de-cabeceira, concluída a história que me estivera narrando, logo me deixava a Mãe, ali, com aquela presença invisível que me tirava os medos todos, me segredava, ao ouvido, uma canção-de-embalar, me enxotava um pesadelo de fantasmas e de dragões” (p. 47).

Segundo Adams (...), *we must give children good stories that intrigue and engage them; we must enchant them with language play (...) In short, we must surround them with literature that helps them understand their world and their ability to create meaning. We must read to children from the very beginning and read to them every day* (1994: 428).

(...) We teach them to think by engaging them in situations that involve thinking. Most often with young children, this thinking comes through narrative, a primary way we organize our mind (idem: 429).

O canal de comunicação dessas leituras é a *voz leitora* (a voz da mãe por excelência ou de outro membro da família), que assume um carácter muito particular. É o instrumento da leitura oralizada. É a intérprete de conteúdos escritos que tem a função de captar a textualidade da narrativa, ou seja, de comunicar os sentidos que a constituem enquanto texto. Esta voz é uma voz-espelho. Por um lado, recria o fio das histórias na sua temporalidade, entretecendo peripécias, acontecimentos e aventuras; por outro lado, reflecte os sentimentos, as emoções e os valores das personagens. É a voz-construção, devolvendo à vida os textos através da entoação: tonalidades, sonoridades, cambiantes conotativos e distribuição das pausas.

Em função dessa construção, a voz leitora tem o poder de fazer imaginar outros mundos, plasmando as aventuras de personagens irreais: animais falantes, fadas, bruxas, monstros, gigantes, duendes... No vasto campo do maravilhoso, os acontecimentos sobrenaturais não provocam qualquer surpresa: nem um sono de cem anos nem objectos mágicos nem metamorfoses que alteram os corpos das pessoas e dos bichos, embora essas transformações transgridam a separação da matéria e do espírito ao romperem os seus limites, e permitindo, conforme as circunstâncias, a reversibilidade das formas.

Bettelheim (1976) escreveu:

Il n'existe pas, pour l'enfant, de ligne de démarcation bien nette entre ce qui est inanimé et ce qui vit; et ce qui vit possède une vie très proche de la nôtre. Si nous ne comprenons pas ce que les rochers, les arbres et les animaux ont à nous dire, c'est que nous ne sommes pas suffisamment en harmonie avec eux. (...) Et comme l'enfant est égocentrique, il compte sur l'animal pour lui parler des choses qui, pour lui, ont une signification, comme le font les animaux dans les contes de fées et comme l'enfant lui même parle à ses animaux vivants ou en peluche. L'enfant est persuadé que l'animal comprend et réagit affectivement, même s'il ne le manifeste pas ouvertement (pp. 86-87).

De maneira simbólica, os contos de fadas deixam prever que as narrativas saem do mundo quotidiano e familiar, fazendo deslizar a imaginação para um mundo fantástico:

- . No tempo em que os animais falavam, um gato galante...
- . Num castelo, no meio de uma floresta sombria, vivia enclausurada uma princesa...
- . Um dragão habitava numa torre tão velha, tão velha, que se perdia na lonjura dos tempos...

Desta maneira, a magia entranha-se com as múltiplas leituras dos mesmos contos, num saborear dos mesmos pormenores e das mesmas peripécias. Os finais felizes dos contos de fadas tranquilizam a criança e preparam-na para enfrentar toda a espécie de agruras, porque a criança, tal como os heróis dos contos, vencerá todas as adversidades.

Segundo Morrow (2001), a leitura de histórias em voz alta familiariza as crianças com a função da linguagem escrita, construindo o interesse pela leitura. A interacção verbal entre o adulto e a criança, durante a leitura, tem grande influência sobre o desenvolvimento da literacia, porque tal interacção oferece um canal directo de informação que afecta a qualidade da actividade da leitura em voz alta. O questionamento, o comentário, a interpretação, a discussão directa, a partilha de reacções pessoais, e o reforço positivo enriquecem as experiências da leitura e alargam a sua compreensão.

Na interacção criança-adulto, congregam-se três vertentes: a social, a emocional e a afectiva. Mata (2000), citando Wells (1991), realça que a leitura em voz alta tem o poder de criar mundos possíveis ou imaginários através das palavras pela representação de experiências, por símbolos que são independentes dos objectos, acontecimentos e relações simbolizadas e que podem ser interpretados noutros contextos, para além daqueles em que a experiência inicial ocorreu... Na mesma linha, Bus (2001) escreveu que

“book reading is not isolated technique to stimulate early learning in the domain of literacy but a profound social process, embedded

in parent-child relationships, and that the frequency and quality of book reading are strongly related to the history of other interactive experiences that children share with their parents and other caregivers” (p. 41).

O ouvir contar histórias é uma actividade mais directa do que ouvir ler. As expressões faciais, o volume da voz, a entoação, os gestos, as pausas e as interacções com as crianças criam um clima mais dramático, dado o contacto visual entre o contador das histórias e os ouvintes. Dependendo da idade das crianças, quanto mais jovens elas forem mais necessidade terão de compreender as palavras ditas e, por isso, o contador pode adaptar o vocabulário à experiência linguística dos ouvintes. Uma das vantagens do ouvir contar histórias é a possibilidade de que as crianças construam imagens mentais das narrativas. Constitui também benefício desses recontos o facto de servirem de modelo para encorajar as crianças a contarem as suas próprias histórias, ganhando não só prática da linguagem oral, mas também porque interiorizam o sentido da estrutura das histórias. Para Christie, Enz & Vukelich (1997), o conhecimento de como a narrativa é organizada promove, por sua vez, a compreensão da leitura e da escrita. Um outro benefício é o de promover a partilha, isto é, fomentar as capacidades de ouvir e de falar, dando oportunidades às crianças para narrarem histórias ou acontecimentos da vida real da sua própria escolha. Em pequenos grupos, a partilha como actividade interactiva pode fornecer “feedback”, possibilitando um reconto bem organizado com fluência oral e expressiva (pp.104-105). Segundo Marie Lallouet (2007),

“Aider nos enfants à devenir lecteurs, c’est à la fois complexe, mystérieux et merveilleux. Et, si nous jugeons que c’est important, la première étape du chemin est déjà faite. Ensuite, tâchons de trouver les petits cailloux blancs qui nous/les guideront tout au long de cette grande aventure. Bien conscients que le Petit Poucet voulait retrouver sa maison et son enfance perdues, alors

que notre itinéraire à nous est inverse: nous voulons aider nos enfants à grandir, pas à rester petits” (p. 7).

2 - O BRINQUEDO E O JOGO

O termo “jogo” é a designação genérica de certas actividades, cuja natureza é lúdica. Nesta acepção, muitos jogos infantis, tais como a macaca, o esconde-esconde, a cabra-cega, o jogo do eixo, são considerados apenas uma diversão ou entretenimento sujeitos ou não a regras. Outros jogos implicam a mediação de um instrumento: um brinquedo. Assim, o brinquedo pode representar várias realidades. É um substituto de objectos reais, e ao facilitar a evocação de certas imagens da realidade, transforma essa mesma realidade, abrindo caminho a um mundo imaginário.

No período pré-escolar, o brinquedo preenche necessidades na criança, as quais são entendidas no sentido mais amplo, ao incluírem tudo aquilo que é motivo para a acção. A maturação dessas necessidades explica por que razão o brinquedo é encarado como uma forma de actividade. Para satisfazer necessidades imediatas ou para resolver tensões criadas por desejos não imediatamente realizáveis, a criança transporta-se a um mundo de fantasia, construindo uma situação imaginária que é parte da atmosfera emocional que envolve o próprio brinquedo. Essa situação ilusória exige, no entanto, certas formas de comportamento impostas pelo enquadramento do jogo. É o caso dos comportamentos imitativos, tais como os da garotinha que se imagina mãe da sua boneca, fingindo alimentá-la, vesti-la ou embalá-la, conforme as motivações do momento. Deste modo, a criança faz coincidir a situação do brinquedo com a encenação de realidades já vividas por si. Representando o papel de mãe, submete-se ao jogo das regras do comportamento maternal.

O brinquedo implica, portanto, uma representação: é alguma coisa que está no lugar de outra coisa. Enquanto objecto, o brinquedo é sempre suporte da fantasia, do devaneio e do sonho. Não é um fim em

si mesmo. Não visa um resultado final. O mais importante para a criança é o processo e não o resultado último. Certos objectos constituem para a criança uma extraordinária força de atracção e determinam o seu comportamento. Este facto deve-se à união das necessidades motivacionais e da percepção. A este propósito, Vygotsky escreveu:

“Toda a percepção é um estímulo para a actividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não esteja separada da actividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com a consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação na qual ela se encontra” (2000: 127).

Então a acção dirige o comportamento da criança e surge das ideias e não das coisas. Um cabo de vassoura pode transformar-se num cavalo, porque a criança não separa o pensamento do objecto real. O pau de vassoura passa a denotar outro objecto (o cavalo), tornando-se, em consequência, um sinal substitutivo. O que é importante para a criança é a *coisa de brincar*, visto que esta lhe permite executar através dela os gestos representacionais que convêm à situação imaginária.

Aquilino Ribeiro (1967), em *“O livro da Marianinha”* (p. 23), brinda-nos com um painel sugestivo descrito na primeira pessoa:

*Pra sossego da mãezinha,
Abalava sem dar sinal,
E eu saía como Quixote
Pela porta do quintal.*

*Mundo fora à aventura,
Fizesse escuro ou luar,
Uma vez estive em Elvas
Outra além de Gibraltar.*

Esta poesia emoldura o imaginário da criança. É um registo do fictício, do simbólico e do sonho.

Cervera, referindo Marcel Jousse, escreveu que a criança tem várias formas de jogar que se podem reduzir a duas: “*jugar a una cosa con otra y jugar a cualquier cosa sin ninguna*”. E continuando, Cervera (1992) especificou ainda:

“En el primer caso, por ejemplo, el niño toma un bastón y lo transforma en una escopeta con la que dispara o en un caballo sobre el que galopa. En el segundo caso, sin necesidad de bastón entre las piernas, se imagina que es un jinete, y igualmente trota; o, también sin bastón se imagina que tiene una escopeta, y dispara sin cesar” (p. 202).

Para Piaget (1975), o símbolo repousa numa simples semelhança entre o objecto presente que desempenha o papel de *significante* e o objecto ausente, ao qual a criança dá um *significado* simbólico. Pode-se dizer, então, que existe representação: uma situação não dada é evocada mentalmente e não apenas antecipada. O símbolo é um significante motivado, pois representa uma semelhança com o significado. Noutra passo, Piaget observa ainda o seguinte: quando uma cauda de um burro é assimilada a um travesseiro, ou uma caixa de cartão a um prato, há nesse simbolismo uma assimilação lúdica que deforma os objectos e há também uma espécie de imitação, visto que a criança imita os gestos de dormir e de comer. É em virtude dessa imitação que o simbolismo lúdico se torna possível, porque sem ela não haveria representação dos objectos ausentes e, por consequência, não existiria o sentimento de “*como se*”.

Na vida das crianças surgem várias situações espontâneas de aprendizagem quando elas vivem jogos sociodramáticos. As histórias que a criança “lê” à sua boneca para adormecer são sempre de invenção própria, pois pouco terão a ver com histórias que lhe foram lidas. A lista de compras na actividade do faz-de-conta pode ser constituída por

simples gatafunhos que imitam a escrita. Estas “brincadeiras” são, no entanto, reveladoras de formas de comportamento de literacia que, gradualmente, conduzem ao progresso na escrita e na leitura, fazendo-as funcionar de forma integrada. É evidente a presença de uma situação imaginária no faz-de-conta; é na alteração do significado dos objectos e em situações de criação de novos significados que se desenvolve a função simbólica.

Segundo Leontiev (1988), o jogo não surge de uma fantasia arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada no jogo, e surge no caminho através do qual a criança penetra a realidade. Embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente ligados, eles associam-se através de relações recíprocas. Os traços característicos da actividade lúdica da criança surgem da sua fantasia, são derivados dela, e delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

Numa situação imaginária, o papel lúdico é a acção que é reproduzida pela criança. Ela representa um papel enquadrado num processo dramático surgido das relações sociais estabelecidas entre ela e quaisquer outros participantes no jogo.

José Mauro de Vasconcelos (2008), em “Meu pé de laranja lima” dá-nos o exemplo de um mundo imaginário:

“Agarrei a mãozinha do Luís e saímos para a aventura do quintal. O quintal se dividia em três brinquedos: O Jardim Zoológico, a Europa e Luciano, o meu morcego.

Hoje, o Luís estava querendo o Jardim Zoológico.

Chegámos até perto do galinheiro velho. Dentro as duas frangas claras estavam ciscando e a velha galinha preta era tão mansa que a gente até coçava a cabeça dela.

– Primeiro, meu filho, você vai ver que beleza são as aves. Olhe papagaios, periquitos e araras de todas as cores. Aquelas bem cheias de penas diferentes são araras arco-íris.

E ele arregalava os olhos, extasiado.

Caminhávamos devagar, vendo tudo.

– E agora, Zezé, o que vamos visitar?

Novo pigarro e pose.

– Vamos passar nas jaulas dos macacos. Tio Edmundo diz sempre os símios.

Comprámos algumas bananas e atirámos aos bichos.

– Não se chegue muito perto que eles atiram cascas de bananas a você, pequerrucho.

– Eu queria era chegar logo nos leões.

– Já vamos lá.

– Chegámos.

Apontei as duas leoas amarelas bem africanas. Quando ele quis alisar a cabeça da pantera negra...

– Que ideia, pequerrucho. Essa pantera negra é o terror do jardim. Ela veio para cá, porque arrancou dezoito braços de domadores e comeu-os.

Luís fez uma cara de medo e retirou o braço, apavorado” (pp. 26-27)

O texto acima criou momentos de fantasia entrelaçados com a realidade, e ao desenvolver generalizações importantes, potenciou a exploração e a construção de conhecimentos.

Na perspectiva de Piaget (1975), a criança adapta, neste caso, a imaginação simbólica aos dados da realidade sob a forma de construções espontâneas mas imitativas do real. Sob essas formas, o símbolo de assimilação individual cede o passo quer à regra colectiva e ao símbolo representativo quer aos dois reunidos. Deste modo, o jogo da imaginação constitui uma transposição simbólica que sujeita as coisas à actividade do indivíduo. O pensamento é orientado pela preocupação dominante da satisfação individual, assimilando todas as coisas ao eu...

Assim, no jogo simbólico, a criança assimila o mundo à sua maneira sem compromisso com a realidade, pois a sua interacção com o objecto não depende da natureza do brinquedo, mas da função que a

criança lhe atribui, ao construir uma ponte entre a fantasia e a realidade. O jogo é suporte de representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não só de acções. Deste ponto de vista, o jogo favorece o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, ao criar um espaço de liberdade, de descoberta e de reflexão.

3 - PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA

A pré-história da linguagem escrita foi estudada de forma experimental com sujeitos na idade pré-escolar postos numa situação em que lhes era exigida a realização de operações de escrita. A análise dessas operações conduziu à compreensão das técnicas primitivas da escrita precoce.

A abordagem deste tema tem como ponto de partida a linha de investigação histórica consubstanciada em dois estudos pioneiros: o de Luria (1990) e o de Vygotsky (1988), que estabeleceram as bases da sua génese, deslindando os percursos realizados e dando relevo às circunstâncias que tornaram possível a construção da linguagem escrita através de estádios progressivos.

Para Luria, a génese da escrita exigia duas condições essenciais para que a criança se sentisse motivada para anotar alguma coisa. A primeira condição implicava que as relações com as coisas fossem, de algum modo, estimulantes para a criança ou que lhe despertassem o gosto de as possuir ou de as manipular. As coisas deviam apresentar, portanto, um papel instrumental ou utilitário, isto é, deviam ter sentido, enquanto meio auxiliar para a aquisição de algum objecto ou para a obtenção de algum objectivo. A segunda condição dizia respeito ao desenvolvimento de uma relação funcional com as coisas, relação essa apta a contribuir para desenvolver complexas formas intelectuais de comportamento.

Estas condições implicavam um contexto favorável à aquisição de um património de destrezas e habilidades motoras que possibilitassem

a produção escrita, antes de atingir a idade escolar. A investigação confirmou que as crianças, entre os três e os cinco anos, ensaiam as primeiras actividades gráficas que terão desenvolvimento através de estádios progressivos.

No primeiro estágio, a criança apresenta rabiscos não-diferenciados: traços verticais e linhas onduladas em tentativas de imitação da escrita dos adultos. Esta actividade é um acto suficiente em si mesmo. É um acto de brincar dissociado de um objectivo instrumental, pois não há qualquer relação entre o registo feito e a quantidade ou a forma dos objectos referidos.

No segundo estágio, os rabiscos continuam não-diferenciados, mas começa a estabelecer-se uma relação entre eles: a posição, o tamanho e a forma conferem-lhes uma função de auxiliar de memória. Pela primeira vez, essas marcas, pela especificidade da sua situação, permitem lembrar um nome ou uma frase particular com algum significado. São já signos primários, passíveis de algum sentido, mas sem ultrapassarem os limites dos rabiscos imitativos.

No terceiro estágio, os signos primários transitam para outra forma de escrita: a pictográfica. Esta fase desenvolve-se a partir da experiência dos desenhos precoces que, por si mesmos, não desempenham qualquer função de signos mediadores de ideias. Inicialmente, os desenhos eram apenas um processo de representação, mas, numa fase evolutiva, passaram a ser um meio de registo. A evolução da escrita pictográfica teve, como elementos aceleradores, as frases ditadas pelo investigador que, ao introduzir ideias de forma, tamanho e cor, condicionou um registo diferenciado, que abriu caminho à escrita simbólica.

No quarto estágio, os objectos passam a ser representados por signos altamente diferenciados. Os símbolos adquiriram um significado funcional e reflectiram graficamente os conteúdos que a criança desejava fixar. Então, a criança começou a aprender a ler a sua própria escrita. O desenvolvimento posterior da alfabetização contribuiu para a

assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada.

Não é a compreensão que gera o acto de escrever – concluiu Luria (1990) –, mas, pelo contrário, é o acto que produz a compreensão. A passagem por um certo número de invenções características de cada estágio evolutivo implica uma transformação fundamental nos mecanismos psicológicos básicos do comportamento da criança: *“no topo das formas primitivas na adaptação directa aos problemas impostos pelo ambiente, a criança constrói novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas primitivas, mas começam a empregar expedientes culturais complexos”* (p.189).

Vygotsky (2007) pôs a tónica nas origens da linguagem escrita, apontando o gesto, o desenho e o jogo que aparecem intimamente associados.

O gesto foi o signo inicial que continha a figuração da futura escrita, tal como uma semente contém o futuro de uma árvore. Por um lado, o gesto figurativo denotava a reprodução de um signo gráfico; e, por outro lado, o signo reflectia a fixação de um gesto. Vinculado ao gesto aparecia o desenho como suplemento da representação gestual e consistia noutra forma de fixar o gesto indicativo.

Um outro domínio que ligava o gesto à linguagem escrita era o jogo do faz-de-conta. Para a criança, vários objectos podem denotar outros, substituindo a sua função. O grau de semelhança entre o brinquedo e o objecto denotado não é importante para a criança. O que torna o brinquedo algo de significativo é a possibilidade de executar com ele um gesto representacional. Este facto constitui a chave da função simbólica do jogo, uma vez que a actividade representacional é plena de gestos indicativos. Nesta perspectiva, o faz-de-conta pode ser entendido como um complexo sistema discursivo construtor de sentidos. A representação simbólica é, por consequência, uma forma particular de discurso em que se

(...)

Sonha!
Inventa um alfabeto
De ilusões...
Um a-b-cê secreto
Que soletres à margem das lições...

Voa-se pela janela
De encontro a qualquer sol que te sorria!
Asas? Não são precisas:
Vais ao colo das brisas,
Aias da fantasia...

Miguel Torga, Diário IX, 1995a), p. 94

Ao agir no jogo, a criança constrói “enunciados” através de processos diferentes do dizer na linguagem. O que está no jogo é a aquisição dos aspectos pragmáticos da língua: a forma e as funções do seu uso. A construção faz-se num desenrolar progressivo operado a partir do exterior. A representação simbólica conduz à linguagem escrita. Nesta acepção, os símbolos escritos são símbolos de primeira ordem, pois denotam objectos e acções directamente pela evolução do desenho das coisas para o desenho das palavras. Vygotsky (2007) sustentou o seguinte:

Poderia sustentar-se que, se a linguagem escrita requer a presença da volição, da abstracção e de outras funções ainda não amadurecidas na criança em idade pré-escolar, teríamos de adiar a aprendizagem até ao momento de maturidade das funções correspondentes. No entanto, a experiência prática mostra que a aprendizagem da escrita se encontra entre as matérias mais importantes da primeira fase de escolarização da criança e que favorece o desenvolvimento de funções que ainda não amadureceram. Deste modo, quando dizemos que a aprendizagem deverá assentar na zona imediatamente próxima do

desenvolvimento, e não em funções maduras, não estamos a prescrever, em termos escolares, qualquer novidade. Estamos simplesmente a desfazer-nos do velho engano que supõe que o desenvolvimento teria de completar os seus ciclos antes de a aprendizagem poder avançar (p. 270).

A aprendizagem só é útil quando se antecipa ao desenvolvimento. Fazendo-o, impulsiona ou desperta toda uma série de funções que se encontram num estágio de maturação na zona imediatamente próxima do desenvolvimento (idem, p. 271).

Ferreiro e Teberosky (1991) interessaram-se em descobrir o sujeito cognoscente, segundo a teoria de Piaget: o sujeito que procura activamente compreender o mundo circundante; o sujeito que tenta resolver as interrogações provocadas por esse mundo. Não é um sujeito que, passivamente, espera que os possuidores do conhecimento lho transmitam por um acto de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias acções acerca dos objectos do mundo, e que constrói as suas categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo.

Em função destes pressupostos, as duas investigadoras fazem a seguinte interrogação: *Esse sujeito cognoscente está presente na aprendizagem da língua escrita?*

A resposta está no meio ambiente, especialmente o cidadão, onde a criança encontra, necessariamente, a língua escrita nos objectos culturais mais comuns: nas instruções dos brinquedos, nas etiquetas das suas roupas, nos rótulos das embalagens das bebidas e alimentos preferidos, nos cartazes publicitários, nos nomes das ruas, nas legendas dos filmes, etc., que estimulam a sua curiosidade.

A linguagem escrita é, portanto, um símbolo. Segundo Piaget (1986), a criança, como sujeito cognoscente, vai tentar “compreender” a natureza dos símbolos escritos através dos seus esquemas de assimilação que serão os instrumentos de compreensão, enquanto o objecto se mantém como fim ou intenção dessa compreensão.

Por outras palavras: os estímulos escritos são, portanto, um objecto de conhecimento. O ponto de partida da aprendizagem da escrita é o próprio sujeito.

Quando é que o sujeito se torna produtor desse conhecimento?

Na tentativa de encontrar uma resposta para esta interrogação, Ferreiro e Teberosky (1991) não puderam deixar de levantar as seguintes questões:

- Em que momento é que a criança se torna produtora de textos escritos?
- Quando é que a criança começa a registar claramente a sua intenção de escrita, diferenciando-a das garatujas e dos desenhos?
- A partir de que momento é que a criança dá uma interpretação à sua escrita?
- Quando é que a sua produção escrita deixa de ser um rabisco para se converter num objecto substituto, isto é, numa representação simbólica?

A criança começa a escrever a partir dos três, dos quatro ou dos cinco anos de idade. É quase impossível fixar uma linha divisória definitiva, porque essa demarcação depende de uma extensa gama de condições dinâmicas relacionadas com o desenvolvimento cultural da criança e com o meio ambiente em que a criança se move. Em função destas condições, verificam-se descontinuidades – avanços e recuos – ao longo da aprendizagem da escrita. Quando a criança alcança o estágio da escrita alfabética, a escrita e a leitura apresentam-se como dois processos interactivos. A criança não só “escreve”, mas também “lê”. As suas experiências de escrita alargam-se juntamente com os seus interesses e com as suas curiosidades. Dentro das suas curiosidades avulta o desejo de grafar o nome próprio. É uma forma de afirmação de identidade: Eu sou!

O texto seguinte ilustra essa intenção:

O computador apanhou um susto, quando a Mariazinha resolveu usá-lo. Calculem que as palavras não saíam com as letras certas e na ordem devida.

– Devo ter adoecido – pensou o computador muito aflito.

Quando a menina quis escrever o nome dela, foi uma complicação. As letras atrapalharam-se e apareceram todas fora do lugar: MRAIHAAIZN.

Só então é que o computador se recompôs do susto, e até sorriu à garota.

Não era ele que estava a adoecer...

Era a menina que ainda não sabia escrever.

Cristina de Mello, 1987, p. 50 (adaptado)

A criança escreveu assim o nome próprio: M R A I H A A I Z N.

Este facto evidencia o seguinte:

a) A criança identificou deste modo o nome próprio, porque para ela contava mais a intenção subjectiva do que a diferença objectiva.

b) A desordem fonemática implica que o conjunto gráfico não pôde funcionar como veículo de transmissão de uma mensagem. A troca de posição dos caracteres tornou a escrita ininterpretável. *É que o emissor não sabia escrever!*

c) O ponto de contacto entre ouvir e escrever o nome próprio devia ser representado na escrita pela transcrição da sua estrutura fonológica. O problema da criança consistiu na incapacidade de segmentar o seu nome nos respectivos elementos constitutivos, dado que a consciência dos constituintes fonológicos das palavras é fundamental para o domínio da escrita alfabética. Assim, o processo denominado consciência fonológica subentende o desenvolvimento de capacidades de reconhecimento da escrita das palavras, e depende de capacidades metalinguísticas que não decorrem automaticamente da aquisição da linguagem.

Tunmer acentuou que esta proposição *”est justifiée par des études qui montrent que de nombreux enfants d’âge préscolaire, qui semblent disposer de capacités de traitement linguistique normales, sont incapables de réaliser des opérations métalinguistiques aussi simples que compter les phonèmes d’un mot présenté auditivement, ou retirer et rajouter une consonne à l’intérieur d’un mot”* (citado por Rieben & Perfetti, 1997, p.198).

Este facto constitui um fenómeno aparentemente paradoxal. Por um lado, as crianças podem facilmente discriminar os sons de uma palavra e, assim, utilizar as diferenças fonémicas para distinguir significações diferentes; mas, por outro lado, têm dificuldade em segmentar palavras em fonemas. O problema fundamental consiste no contraste fonémico. A distinção entre duas palavras é feita de maneira intuitiva e a um nível inconsciente, diferindo, portanto, do acto metalinguístico que permite reconhecer que a diferença entre palavras é de natureza fonémica. Isto implica que as crianças devam tomar consciência das entidades abstractas, a fim de que possam efectuar operações mentais sobre produtos cognitivos responsáveis pela conversão do sinal verbal numa sequência de fonemas.

Adams (1994) especificou:

“Perhaps the most influential arguments for teaching phonics are based on studies comparing the relative effectiveness of different approaches to teaching beginning reading. Collectively these studies suggest, with impressive consistency, that programs including systematic achievement in both word recognition and spelling, at least in the early grades (...) (p. 31) A strong positive correlation was reported. For both young readers and prereaders, familiarity with letters and sensitivity to the phonetic structure of oral language were strong predictors of reading achievement – stronger, in fact, than IQ” (idem, pp. 38-39).

4 - A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A LEITURA

Tunmer (1989) resumiu três pontos de vista a propósito das relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura. O primeiro sustenta que a consciência fonológica é uma causa da aquisição da leitura; o segundo suporta que ela é uma consequência da leitura; o terceiro admite que é simultaneamente uma causa e uma consequência.

De acordo com a primeira hipótese, a capacidade de segmentar as palavras em fonemas é necessária, a fim de que as crianças sejam capazes de descobrir as sistemáticas correspondências entre os elementos das linguagens falada e escrita. O conhecimento dessas correspondências fonográficas é, por sua vez, essencial para reconhecer as palavras encontradas pela primeira vez e para alcançar o nível de prática indispensável à aquisição de velocidade e de automaticidade do reconhecimento das palavras. Daqui se infere que o conhecimento das regras fonográficas está intimamente ligado à aquisição das capacidades fundamentais da leitura; que o treino da segmentação fonêmica melhora o nível da leitura; e que a consciência fonológica influencia indirectamente a compreensão dos textos lidos (Manis & Morrison, 1985; Olofsson & Lundberg, 1985; Backman, Bruck, Hebert & Seidenberg, 1984).

Os defensores da segunda hipótese rejeitam a ideia de que a consciência fonológica seja um pré-requisito da aprendizagem da leitura, considerando-a antes, em grande parte, um produto desta. Sugerem ainda que um certo conhecimento da ortografia é necessário para que as crianças possam manipular os aspectos fonológicos das palavras, facilitando ainda as tarefas da segmentação fonêmica (Ehri, 1984, 1987; Byrne & Ledez, 1983).

É provável que as duas hipóteses apresentadas, quanto às relações entre a leitura e a consciência fonológica, não sejam mutuamente exclusivas, na medida em que a terceira hipótese considera que a consciência fonológica pode ser, simultaneamente, uma

causa e uma consequência da aquisição da língua escrita. Deste modo, a criança deve dispor de um mínimo de consciência fonológica para poder adquirir as competências fundamentais na leitura; esta aquisição permite, por sua vez, o desenvolvimento das capacidades secundárias que servem de base à realização metalinguística mais elaborada. A partir do momento em que a criança começa a adquirir as capacidades de base da leitura, o desenvolvimento da consciência fonológica e os progressos na leitura parecem reforçar-se mutuamente (Stanovich, 1986).

Cada uma delas, portanto, terá a sua parte funcional. Por um lado, as crianças devem dispor de um mínimo de consciência fonológica para poderem adquirir as competências fundamentais para ler; por outro lado, o desenvolvimento de capacidades secundárias impulsiona a realização metalinguística. A leitura é um processo de linguagem.

Sobre esta questão escreveu Diane McGuinness (2004):

“Learning to read does not begin when the child enters school; the child brings a history of preschool learning that, to a greater or lesser extent, have prepared the way for a smooth transition. Some of these experiences could clearly be classified as prereading activities; others are more general learning practices with some relevance to reading. Many of these early experiences have taken place in social settings that share pertinent features with common school learning activities. Some children have considerable preschool experience in interactions that are very similar to school reading groups; others have not”.

Certain parent-child interactions are ideal practicing grounds for subsequent teacher-child activities that will be of central importance in early grades. Social settings such as these, where the child interacts with experts in a problem-solving domain, are settings where a great deal of learning occurs in and out of school. Indeed, some would argue that the majority of learning is shaped by social processes (...).

This developmental progress from social to individual cognitive processing (other regulation to self-regulation) is nicely illustrated in parent-child learning dyads (...). Of particular interest to the argument here are the interactions of mothers and children as they engage in picture book «reading» (p.758).

A linguagem é realizada numa língua, isto é, numa estrutura linguística *definida* inseparável de uma sociedade e de uma cultura *definidas*. A aquisição da linguagem é uma experiência que decorre a par com a formação de símbolos e com a construção de objectos integrados numa cultura. O despertar da consciência do indivíduo coincide sempre com a aprendizagem da língua, fazendo-o introduzir como sujeito numa determinada sociedade, ao assimilar paulatinamente um conjunto complexo de representações, de códigos de relações, de valores, de tradições, de leis, etc., que vão condicionar e dirigir o seu comportamento em todas as suas formas de actividade intelectual, espiritual e emocional.

É na linguagem e pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito, porque a linguagem se constrói na realidade, na sua realidade que é a do ser. A sua subjectividade é a capacidade de se colocar como sujeito. Ela define-se, não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo, mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas, assegurando a permanência da consciência. Ora esta subjectividade não é senão a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem – o ego. Está lá o fundamento da subjectividade que se determina pelo estatuto linguístico da pessoa.

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjectividade, pelo facto de que contém sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão.

“Brain and mind, two terms often used interchangeably, explain what humans do best: thinking. Whereas the brain is a

physical organ with its own intricate chemistry and physiology, the mind has a life of its own. To read is to engage the mind in thinking. Reading is a powerful means of putting language to use purposeful – whether it is to learn, to imagine, or to enjoy (Vacca, & Vacca, 1999: 4).

A capacidade simbólica da linguagem é devida, antes de mais, à sua faculdade de representação. Esta faculdade está na base das suas funções conceptuais. O pensamento é o poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações.

“En effet la faculté symbolique chez l’homme atteint sa réalisation suprême dans le langage, qui est l’expression symbolique par excellence; tous les autres systèmes de communications – graphiques, gestuels, visuels, etc. – en sont dérivés et le supposent. Mais le langage est un système symbolique particulier, organisé sur deux plans. D’une part il est un fait physique: il emprunte le truchement de l’appareil vocal pour se produire, de l’appareil auditif pour être perçu. Sous cet aspect matériel il se prête à l’observation, à la description et à l’enregistrement. D’autre part il est structure immatérielle, communication de signifiés, remplaçant les événements ou les expériences par leur ‘évocation’. Tel est le langage, une entité à double face” (Benveniste, 1976: 28).

A linguagem verbal configura dois aspectos: o audível e o inteligível. Como som, a linguagem tem uma tonalidade determinada, um ritmo e uma acentuação; enquanto matéria inteligível e significativa, tem como natureza uma articulação sintáctica. O que é realmente relevante encontra-se na teia da linguagem e no objecto que esta define.

Assim, a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e a do diálogo, confere ao acto do discurso uma função dupla: o locutor representa a realidade; o auditor recria essa realidade. Daí que

a linguagem seja o instrumento da comunicação intersubjectiva. A linguagem reproduz o mundo, mas submete essa reprodução a uma organização própria. A sua articulação consiste num arranjo orgânico das partes. O conteúdo a transmitir – o pensamento – é, deste modo, decomposto segundo um esquema linguístico. A *forma* do pensamento é configurada pela estrutura da língua.

Em síntese, a entrada no mundo escrito comporta três dimensões essenciais: *linguístico-conceptual* (compreender o sistema escrito e a natureza do acto de ler); *cultural* (multiplicar as experiências de escrita e de leitura); e *social* (agir com sujeitos que saibam ler e escrever). A aquisição da leitura não é somente um problema técnico (Chardeau, 1997).

O modelo de transmissão de conhecimentos é baseado largamente nas teorias de Skinner (1957) e de Carroll (1963). Neste modelo, o aprendiz é visto como um ser passivo. Christie e colaboradores, (1997) escreveram:

“The metaphor that best illustrates this view is that of the learner as an empty vessel, into which the teacher pours knowledge. The content to be learned is reduced to its smallest component parts – subskills – which are then formally taught by the teacher as a sequence of discrete elements. The transmission perspective assumes that children will become proficient readers and writers if they are taught all these carefully sequenced subskills. Reading, writing, listening, and speaking are viewed as separate content areas. Each is taught independently of the others (p. 5).

A aprendizagem da leitura tinha como base a decodificação. O princípio que subjazia a esta orientação era a seguinte: decodificar primeiro e compreender depois. Aprendizagem e ensino partiam da parte para o todo. O professor usava esta abordagem, começando por apresentar sons de letras isoladas. Seguidamente, apresentava

generalizações fônicas e só então usava regras gerais para construir palavras específicas sem que um contexto fosse providenciado.

Nesta concepção, o conhecimento constituía uma entidade estática. O aluno devia dominar uma etapa antes de passar à seguinte. A tarefa era facilitada, na medida em que era dividida em pequenas unidades. A aprendizagem realizava-se por associações e por repetições.

Opondo-se a este modelo, impôs-se a mais importante perspectiva sobre a aquisição da leitura derivada da psicologia construtivista e, em particular, da psicologia piagetiana que encaminhou a sua investigação no sentido de apreender o modo como a criança penetrava no conteúdo da língua escrita. O modelo construtivista da aprendizagem sustenta que o sujeito aprende através de um processo contínuo, quando empenhado em actividades funcionais, integradas e significativas em interacção com os outros sujeitos. Os contactos humanos e sociais desenvolvidos no lar e na escola são importantes factores de aprendizagem, na medida em que as experiências linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – são perspectivadas como processos complementares que se reforçam mutuamente. Daí a necessidade de que a aprendizagem seja estimulada, provocada e reforçada. É através das experiências vividas que as crianças interpretam percepções, confirmam predições e geram novas hipóteses.

A teoria construtivista da aprendizagem defende um papel social e interactivo com o mundo dos outros, porque a experiência humana, tal como foi afirmado por J. Dewey (1938), deve envolver contacto e comunicação. Os conteúdos a aprender devem ser influenciados não só pelos interesses dos alunos, mas também pelos conhecimentos já adquiridos, para que possam servir de base a estudos subsequentes, contrastando, portanto, com o modelo *“one-size-fits-all curriculum”* que, ao considerar as crianças *“empty vessels into which knowledge is be poured, then it does not matter whether the vessels vary somewhat”* (Christie *et al.*, 1997: 10). Deste modo, o objectivo dessa instrução era adaptar as crianças a um currículo pré-fabricado, ignorando as suas experiências prévias e o seu *background* cultural.

Noutro passo, é comentado:

“Because literacy learning is no longer viewed as a transmitted process of adding the discrete parts in order to form the whole, it makes more sense to base assessment on new theories of emergent reading and the constructive nature of reading and writing process. As such, assessment of a child’s literacy learning must involve a variety of techniques, which utilize information that was gathered and integrated from various perspectives over a period of time, forming a portrait that reveals a child’s literacy development” (Christie et al., 1997:14).

Uma das estratégias para fazer adquirir consciência fonológica é a prática dos jogos linguísticos, através dos quais as crianças aprendem a manipular segmentos de discurso. A relação entre letras e sons é essencial para o desenvolvimento da leitura. A escrita precoce, similar à leitura precoce, é nutrida pelas experiências da vida real.

Segundo Chauveau, a leitura é uma aquisição cultural. O indivíduo faz-se leitor, tornando-se um praticante da cultura escrita no contacto com os livros e com todas as espécies de suportes do escrito desde o jornal ao computador, dos contos de Perrault às aventuras de Júlio Verne... *“Apprendre à lire c’est, en même temps, entrer dans le monde de l’écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en disposition réflexives personnelles (dimension psychique)”* (1997: 156). Torrey (1980) relatou a história de John, um garoto americano de cinco anos de idade que lia melhor que os seus irmãos de oito e de onze anos. John passava horas a ver televisão, olhando os anúncios publicitários que conhecia de cor. Calculava-se que ele entrava em contacto, em média por hora, com quarenta palavras escritas e pronunciadas ao mesmo tempo.

“C’est parce qu’il disait ce que était écrit sur les boîtes de conserve que sa famille s’est aperçue qu’il savait déjà lire. John avait ce trait commun à tous les lecteurs précoces. C’est lui qui a pris l’initiative d’apprendre tout seul, sans attendre qu’on ait décidé de lui enseigner” (p. 118).

O texto que segue ilustra a proposição de Torrey, segundo a qual *“Lire s’apprend mais ne s’enseigne pas”* (p.119). Nesta perspectiva, Antônio Olinto (1972: 53) pintou o quadro curioso que se transcreve:

– Já sabe o alfabeto, menino?

Ele olhou espantado.

– Eu já sei ler, uai.

– Sabe ler?

– Sei.

A professora pegou num livro que estava em cima da mesa e ordenou:

– Leia.

Paulo começou:

‘Além, muito além daquela serra, que azula no horizonte, nasceu Iracema.’

A professora interrompeu:

– Chega.

E ficou parada considerando-o com os olhos.

– Onde aprendeu a ler?

– Não sei.

– Não sabe?

– Não sei. Acho que nasci sabendo ler”

A inter-relação dos processos de escrita e de leitura são uma parte do processo de aprendizagem, através do qual se transmitem e se partilham significados. Nessa transmissão e nessa partilha, as crianças aprendem a usar e a construir símbolos, desenvolvendo a linguagem em quatro das suas vertentes: ouvindo, falando, escrevendo e lendo. Consequentemente, o desenvolvimento da literacia é parte do

desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento da linguagem é parte do desenvolvimento simbólico. O desenvolvimento simbólico é parte do desenvolvimento dos sentidos sociais e culturais. Assim:

- . O que se pensa acerca de alguma coisa pode ser traduzido pela fala.
- . O que se pode dizer pode-se escrever.
- . O que se escreve pode-se ler.
- . Pode-se ler o que cada um escreve e o que escrevem os outros.

5 - PALAVRAS PARA DIZER E PALAVRAS PARA JOGAR

*Poesia é brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio e pião.*

*Só que
Bola, papagaio e pião
De tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.*

*Como a água do rio
Que é água sempre nova*

*Como cada dia
Que é sempre um novo dia.*

João Pedro Paes, *Convite*, 2007, p. 49

A perspectiva construtivista da aquisição da linguagem é suportada principalmente por Piaget e Vygotsky e foi incrementada por aqueles que se debruçaram sobre o processo do seu desenvolvimento, como Halliday (1975) e Brown, Cazden & Bellugi Klima (1968).

Para estes investigadores, a criança é construtora da sua própria linguagem num processo socialmente activo em interacção com adultos no seu meio circundante. Essa construção começa no berço, principalmente por via do contacto com a mãe, quando esta a embala, lhe fala ou canta. Os dois textos seguintes (o poema e a cantilena) constituem um painel insinuante de emoções vivenciadas.

Manuel Bandeira (1966:17) sugere-nos o embalar de um berço neste poema:

Para cá, para lá...
Para cá, para lá...
Um novelozinho de linha...
Para cá, para lá...
Oscila no ar pela mão de uma criança
(Vem e vai...)
Que delicadamente e quase a adormecer o
balança,
– Pziu ... –
Para cá, para lá...
Para cá, e...
O novelozinho caiu.

O berço oscila à cadência dos versos: *Para cá... para lá...Vem e vai...* Esse movimento cadenciado provoca na criança o sono, que, tal qual um novelo, parece desenrolar-se no tempo. Metaforicamente, o novelo caiu quando a criança adormeceu.

Segundo Guiraud (1962), *“la poésie, qui est un art du langage, en exploite les virtualités de représentation naturelle: harmonies imitatives*

ou évocatrices, rythmes calquées sur le mouvement et la durée intérieure de nos émotions” (p. 15).

O embalar do berço é normalmente acompanhado por cantilenas muitas vezes arrancadas da noite dos tempos. Teófilo Braga (1995) evocou algumas dessas cantilenas, às quais os gregos chamavam Nanarissa. Eram cantadas para embalar ou passear as crianças para as adormecer. As cantilenas constituem já uma sensibilização à musicalidade dos sons e ao ritmo das palavras. Eis um exemplo:

*Tinglin-tin,
Tinglin-tó,
Que faz o netinho
Em casa da avó?*

*Varre-lhe a casa
Sacode-lhe o pó
E cata-lhe as pulgas
Do berço ç-o çó.*

*Povo Português nos seus Costumes,
Crenças e Tradições, p. 216*

No período de pré-escolaridade, um dos veículos do sistema de suporte à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem é o *formato*. Este conceito pode-se definir como um padrão de interacção criança-adulto configurado em tipos de brincadeira, como por exemplo, o jogo do *esconde-esconde* e o jogo do *desaparecimento-aparecimento* de objectos ou de pessoas. Todas as variantes destes jogos dependem, de algum modo, do uso da linguagem através das suas diferentes fases de realização. O discurso do adulto inclui normalmente quatro tipos de enunciação estimuladores das respostas da criança:

- Os vocativos atencionais;
- As questões;
- As denominações;

- Os retornos afectivos.

Se, de início, são as vocalizações, os balbuceios, os gestos e os sorrisos, as respostas possíveis da criança muito jovem, com o tempo, progressivamente, as palavras plenas começarão a definir a sua compreensão dos jogos.

Segundo Bruner (1983), os *formatos* são literalmente jogos (como a troca de objectos e o esconde-esconde), porque proporcionam uma estrutura fixa para o enquadramento da comunicação inicial, na medida em que não desempenham apenas o papel de microcosmos transaccional estruturado, no qual as palavras produzem, dirigem e concluem a acção, mas possuem em si mesmas algumas propriedades cruciais de tipo linguístico. A linguagem está presente na estrutura profunda (por exemplo, no desaparecimento e aparecimento de pessoas e objectos), e também na estrutura de superfície, isto é, no conjunto de meios para realizar a estrutura profunda. As palavras usadas na consecução dos jogos entram, naturalmente, numa relação superfície-profundidade.

Uma outra forma de contacto da criança com o jogo é a aproximação lúdica à linguagem. Como Manzano (1987:178) afirmou:

“El juego hace posible liberar gozosamente el aquí y el ahora y deja al descubierto la ambigüedad con la que el niño percibe la realidad que capta sensorialmente y las representaciones de esta realidad. La imaginación elabora productos rayanos en la fantasía”.

Os jogos poéticos enriquecem o imaginário e aprofundam o poder de simbolização.

Jogando com palavras, a criança não manipula objectos, mas imagens de objectos. Estas imagens destacam, umas vezes, a forma e outras, o som ou ainda, o seu funcionamento. Jogar com palavras é descobrir o seu significado e as características dos objectos por elas evocados. José Gomes Ferreira fala-nos dessa descoberta:

VA
VA
VA
VA
VA
VA
.....

À maneira de um regente de orquestra, o professor poderá ensaiar a leitura assim:

-A primeira linha é lida pausadamente. O fonema “A” tem, na leitura, de fazer corpo com a sílaba “LO”, a fim de evocar a cadência da marcha.

-As linhas seguintes são lidas em ritmo cada vez mais acelerado e num tom cada vez mais forte até à sílaba “Ti”.

-Na sílaba “Ti”, o fonema “i” é prolongado de modo a imitar a estridência de um silvo a perder-se na lonjura. Como estribilho, é um factor de musicalidade e de ritmo.

-As quatro linhas das expressões

VAVAVA
VAVAVA
VAVAVA
VAVAVA

devem ser lidas em cadência rápida e constante, criando a percepção da regularidade pela recorrência de padrões sonoros.

-A estrutura VAVAVA, na perspectiva vertical, sugere a diminuição progressiva das imagens auditivas de um comboio a afastar-se.

A poesia para crianças radica na literatura tradicional que, originalmente, não lhe era destinada. Constitui um conjunto de rimas, trava-línguas, adivinhas, cantilenas de embalar e até romances populares. Algumas dessas composições surpreendem pela criação de novas palavras, pelas construções inesperadas e até pela sua irracionalidade. A expressão criativa e lúdica de alguns temas atrai pela

aproximação à linguagem poética e pelo *nonsense* das representações estereotipadas das palavras inventadas.

ERA UMA VEZ UM CAÇADOR

*Era uma vez
um caçador
furunfuntor
triunfuntor,*

*e foi à caça
furunfunfaça
triunfunfaça
misericuntaça*

*e caçou um coelho
furunfunfelho
triunfunfelho
misericuntelho*

*e levou-o a uma velha
furunfunfelha
triunfunfelha
misericuntelha*

Popular, citado por
Mello, Areias & Henriques, 1979, p. 13

A poesia acima dá oportunidade de brincar com a linguagem, tendo em atenção as sequências fonológicas que têm apenas um valor lúdico. Como sublinhou João Lopes (2006), a progressiva consciência de que a linguagem é constituída por unidades sonoras decomponíveis até ao nível do fonema consciencializa a criança de que os fonemas podem ser manipulados, e que dessa manipulação podem resultar expressões

com significados diferentes, contribuindo para o desenvolvimento e consolidação da consciência fonológica e, posteriormente, da consciência fonética.

Os jogos adivinhatórios são sempre motivadores de interesse. À pergunta: “Sabem o que é um **g** enroscado?”

O texto de uma adivinha pode trazer uma solução:

*Vasculho no cesto das letras
até encontrar um **g**.
Continuo a vasculhar
até descobrir um **a**.
Remexo, remexo, remexo
até encontrar um **t**.
E lá no fundo de tudo
descubro por fim o **o**.*

João Pedro Mésseder, 2003, p. 3

O vocábulo *gato* pode ser motivo para a escrita de palavras da mesma família ou ainda para exploração de novos textos.

Segundo Aguiar e Silva (1983), “o texto”, *como unidade semântica e pragmática, pode-se realizar numa cadeia sintagmática de extensão muito variável. Um texto pode circunscrever-se a um enunciado único – e até a um único lexema - , como acontece, em geral, com provérbios, máximas, aforismos (...)*”(p. 566).

É o caso dos provérbios seguintes, em que o **gato** é personagem principal:

- “Gato com fome come farpa de alfinete”.
- “Gato em jornada, ratos em patuscada”.
- “Gato furtado, orelhas de fora”.
- “Comprar gato por lebre”.
- “Gato pede miando e come rosmando”.

Eis um texto que exemplifica uma cena pitoresca sobre a venda de provérbios:

“À beira de Verdes Bosques chegou naquela manhã um vendedor que ninguém conhecia. Era baixo, delgado como um vime e tinha os cabelos todos brancos. Gritava:

– Provérbios! Provérbios! Provérbios novos e usados! Uma moeda cada um! Quem quer provérbios?

– E que fazemos nós com os provérbios? – perguntou-lhe muito admirada uma gorda padeira.

– Eh! Eh! – respondeu o homem. – Claro que com os provérbios não poderá fazer um avental ou fritar dois ovos, mas em compensação enriquecerá o seu pensamento. Não sabe que em cada provérbio está um quilo de bom senso?

– Essa é boa! – Observou um homem que tinha um nariz vermelho de ébrio. – Então, por uma moeda, que provérbio poderá vender-me?

O vendedor olhou-o longamente e depois vendeu-lhe este provérbio:

– “Quem do vinho é amigo, de si próprio é inimigo.”

– Dê-me também um – pediu uma mulher, estendendo a sua moeda.

– Ora aqui tem o que lhe vai a matar... – respondeu o velho. – “Em boca fechada não entram moscas...”

A mulher, que era conhecida em toda a região por ser muito faladora, foi-se embora, envergonhada.

E foi assim que naquele dia, em Verdes Bosques, grandes e pequenos compraram, apenas por uma moeda, um quilo de bom senso”.

Adolfo Simões Müller,
citado por Benamor e Labisa, 1991, p. 140

O provérbio é uma locução idiomática. Tem função normativa e didáctica. Expressa-se geralmente em linguagem metafórica, pela qual veicula sabedoria popular e experiência vivida. A sua leitura actualiza-se em dois planos: no plano do *dito* e no plano do *não-dito*. Na leitura de superfície é realçada a função referencial da linguagem. Na segunda leitura, a do *não-dito*, actualiza-se o sentido através da função estética ou poética da linguagem, que ocorre com um carácter adjuvante e subsidiário, pelo que as conotações subjacentes são valorizadas. As conotações denunciadas constituem condição prévia para que se manifestem os sentidos do provérbio. O provérbio não só requer a interpretação do leitor, mas implica também que esse leitor tente uma série de opções interpretativas. Como princípio activo da interpretação, o leitor é parte do quadro gerativo do próprio texto. O texto abre-se à exploração para fins estéticos, segundo um preceito que regula tanto a geração quanto a interpretação, e assim, deconstituindo o diáfano desnuda-se a carne da palavra.

Alguns versos de Fernando Pessoa entraram na cultura tradicional como provérbios. Eis um exemplo: “*Tudo vale a pena se a alma não é pequena*” (in ‘Mar Português’, *Mensagem*, 1985: 62).

O seu heterónimo Ricardo Reis também tem poemas com sabor a provérbio:

“Nada se sabe, tudo se imagina.

Quem quer pouco, tem tudo, quem não quer nada é livre” (p. 122)

“Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes” (p. 153).

“Para ser grande, sê inteiro: nada

teu exagera ou exclui” (p. 153).

O Rosto e as Máscaras, 1976

Trata-se, pois, de movimentos cooperativos que produzem o prazer e a fruição do texto. O Cancioneiro Português (1975) é também rico em lendas com grande valor pedagógico, especialmente os textos narrativos que, ao incluírem diálogos com o seu duplo carácter lúdico e activo próprio da representação, desenvolvem a expressão linguística mediante a reprodução de outras situações dramatizadas. Eis um exemplo popularizado:

*Seguia Jesus com Pedro seu caminho
Por certa manhã de Maio cor de vinho.
E eis que, encontrando uma ferradura,
Jesus a Pedro disse, com doçura:
– Apanha-a, que não é para desprezar.
Não perde seu tempo quem a apanhar...
Pedro, moita!, nem tugiou.
Nem mugiu!
Vai daí, curvou-se o Mestre
E a ferradura levantava,
Enquanto Pedro, indiferente, continuava.
Chegam os dois à cidade,
E Jesus a vende a um ferreiro,
Que por ela lhe deu bom dinheiro.*

*E com este, cerejas Jesus comprou,
E, solícito, as guardou.
Caía o sol a pino,
Entoando o seu hino.
E tudo era sofrer,
Porque não havia pingo de água para beber...
Então, de espaço a espaço,
Jesus atirava uma cereja ao chão.
E a cada uma, furtivamente,
Sofregamente,*

Deitava Pedro a mão.

O que a Jesus provocou este gracioso dito,

Que merece ficar aqui escrito:

– Quem, na hora própria, ao pouco se obriga,

De cerejas terá, a seu tempo, uma giga!”

In Estrela da Manhã, 24 Outubro 1979

As crianças são sensíveis aos ruídos, aos ritmos e às imagens musicais produzidas pelos brinquedos do seu dia-a-dia: carrinhos, comboios, berlindes, patins, piões... Principalmente o pião é ainda hoje um brinquedo fascinante que povoa o imaginário dos adultos ao fantasiá-lo por regressão nostálgica: *E se a Terra também fosse um pião a rodopiar no espaço?*

Para as crianças, em particular, as onomatopeias ligadas aos brinquedos fazem parte do seu contexto, constituindo elementos da sua fantasia lúdica.

“De la onomatopeya, el niño percibe los valores de sonoridad, y el refuerzo que en esta sonoridad tiene la aliteración, el ritmo, la asonancia. El encuentro más intenso niño-lenguaje se realiza en torno a las onomatopeyas primarias, por estar estas relacionadas con la imitación del sonido mediante el sonido mismo. La sonoridad onomatopéyica se convierte para el niño en eco y entrada del sentido del vocablo” Manzano (1987: 24).

Tal é o caso do velho pião que é evocado por Aquilino Ribeiro em *Cinco Réis de Gente* (1985):

“A mestra vingava-se de muitas maneiras, primeiro, de nossa indisciplina, depois, de nossa má aplicação. A forma de represália que lhe era peculiar consistia em confiscar-nos os brinquedos. (...) Nada mais que de ver cativo o meu rico pião, que rodopiava, fungava, adormecia,

uma vez lançado ao terreiro com gesto maneirinho, que, aparado para a unha, voltava a bailar, a zumbir e a dormir, até tombar para a banda tonto e esfaldado como um volantim... (p.86)

Os verbos *rodopiar, bailar, zumbir, fungar e adormecer* sugerem um movimento rápido, ao qual se associa também uma imagem sonora – a onomatopeia: *zzz...zzz...zzz...*, conforme é sugerida no poema abaixo:

DEBUSSY

Gira, gira

Como louco

zzzzzzz...

Como um pobre embriagado

O pião vai para o lado...

zzz...

... e vai... e vai... e parou...

...z!

Manuel Bandeira, 1966, p. 138

Assim, aos valores sonoros da onomatopeia – **zzz** – alia-se uma sugestão zigzagueante e rítmica. É esta associação que dá colorido ao sentido de base. Som e movimento fundem-se na mesma imagem dinâmico-sonora. À medida que a baraça se desenrola, a força da gravidade arrasta o pião para o solo, onde lentamente se imobiliza até ao último suspiro:”**z**”.

A onomatopeia pertence à categoria das expressões transparentes, cujo fonetismo cobre a significação pela relação com as coisas. Na sua qualidade de símbolo arbitrário, é condição necessária que exista qualquer semelhança entre o signo e o sentido. Só quando os sons se ajustam aos significados é que as suas potencialidades sonoras ressaltam e que os matizes expressivos latentes num determinado som

são despertados, em virtude do contacto com o significado apropriado. Este exige não só um contexto favorável, mas também um enquadramento verbal e situacional. Do ponto de vista semântico, os valores onomatopeicos, em particular, são importantes no plano poético, pois procuram valorizar todas as associações subsidiárias latentes entre a forma fónica e o sentido.

O pião é personificado na quadra popular:

*O meu corpinho enlaçaram
E à vida me mandaram.
Mal a cama eu arranjei,
Logo nela ressoniei.*

No verso “Logo nela ressoniei”, a forma verbal é uma palavra onomatopeica que sugere um duplo sentido: uma experiência acústica e uma desaceleração de um movimento. Efectivamente, o vocábulo “ressonei” é um signo motivado porque admite a presença da realidade, na medida em que incorpora uma parcela da realidade ao seu significante. O valor expressivo advém da relação estabelecida entre a sonoridade implícita e o ritmo do enunciado.

O substantivo *corpinho* pode ser pretexto para jogar com a gramática. O sufixo –“**inho**” sugere não só pequenez, mas também afectividade. Este conceito pode ser alargado a outros vocábulos, como no texto de Pedro Alvim, *O Sapato do Coração* (1977 s/p) que se transcreve a seguir:

“Há sempre dois sapatos: o sapato esquerdo e o sapato direito.

O sapato esquerdo calça o coração. O sapato direito joga futebol.

Três sílabas apenas: sa-pa-tos.

Mas podem ter quatro sílabas se forem muito pequeninos: sa-pa-ti-nhos. E novamente três se forem muito grandes: sa-pa-tÔES.”

Tanto os sufixos que marcam os diminutivos como aqueles que evidenciam os aumentativos têm um cariz afectivo. Tudo depende do contexto. O contexto indicia os matizes que lhes dão colorido.

O percurso educativo tem o objectivo de desenvolver as potencialidades do indivíduo, pelo que deverão usar-se recursos que favoreçam não só a aquisição de conhecimentos, mas que sobretudo contribuam para a expansão do educando, canalizando-o para diferentes actividades criativas. O espírito criativo deve ser acarinhado desde a infância. Deve crescer numa atmosfera de liberdade de cooperação, de segurança e respeito pelas ideias divergentes, para que os factores mentais que se atribuem à criatividade possam ressaltar. Educar a observação e a atenção é preparar o espaço para a detecção de qualidades, de atributos, de propriedades ou características das coisas que nos rodeiam. É aprender a ver as várias dimensões das coisas. É potenciar a originalidade através da flexibilidade. Realçar a dimensão da criatividade é sobretudo dinamizar a curiosidade, a sensibilidade, a receptividade ao novo, e especialmente, nutrir a imaginação. Há uma dependência entre o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento de linguagem, pelo que um atraso no desenvolvimento da linguagem representa um atraso no da imaginação.

Por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem impulsiona o da imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre os objectos, oferecendo-lhe a possibilidade de representar para si mesma os objectos que até aí não tinha visto. Deste modo, pode extrapolar os seus limites imaginativos. Pelas palavras pode expressar também aquilo que não coincide com a conotação exacta dos objectos reais ou das correspondentes ideias, uma vez que a liberdade imaginativa a faz mover na esfera das impressões intuídas. Pelas palavras podem-se evidenciar alguns aspectos irracionais da

imaginação, permitindo o desbloqueamento mental através do sentido de humor. A este propósito, Dumory (1978: 95-96) escreveu:

“Developper son sens de l’humour c’est donc d’entraîner, de manière agréable, à une créativité plus “sérieuse”, tout en se prenant moins au sérieux. (...) Le fait de regarder la réalité non plus sous un seul angle mais de façon multidimensionnelle ainsi qu’y entraînent les techniques de créativité, est également une très bonne approche de l’humour. (...) Ne pensez pas sans cesse à être utile, efficace, logique, rational. Jouez avec des idées, avec des choses, avec des mots. Quittez votre sérieux et votre gravité pour vous plonger, avec volupté, dans le monde enchanté des enfants, des fous et des poètes.”

No caso específico da criatividade linguística, a criação liga-se ao inesperado e ao imprevisível. É uma tomada de consciência das possibilidades oferecidas pela linguagem que, ao conquistar uma relativa autonomia, ganha em originalidade.

“Word play is an important part of the word-rich classroom. The ability to reflect on, manipulate, combine, and recombine the components of words is an important part of vocabulary learning and develops metalinguistic reflection on words as objects to be manipulated intelligently and for humour. (...) Part of creating a positive environment for Word learning’ involves having activities, games, materials and other resources that allow students to play with words. Who would not enjoy spending a few minutes each day figuring out a wuzzle or word puzzles? Wuzzles and other word games and puzzles call on students to think flexibly and metacognitively about words. Much of the fun stems from the fact that words can be used in multiple ways with humorous results” (Morrow, Gambrell & Pressley, 2003: 91-92).

Uma das técnicas de enriquecimento vocabular é dar uma dimensão lúdica a palavras bem conhecidas das crianças, acrescentando-lhes prefixos pouco convencionais, com ressonâncias cômicas. Deste modo, pode-se unir a invenção à semântica. O campo semântico é, sem dúvida, suporte de comunicação e de ideação e nele se plasman a maior parte dos conteúdos ligados à expressão em forma de conceitos ou construções mentais. Uma das formas de construção é justapor aos substantivos comuns alguns morfemas pincelados de fantasia. O resultado possível é a criação de binómios fantásticos. Eis alguns:

- **miniburro**
- **subgato**
- **antimosca**
- **arquicão**
- **maxipulga**
- **hipermocho**

Estes vocábulos, embora considerados isoladamente, podem provocar *“una série infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogias e recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasia y al inconsciente, y que se complica por el echo que la misma mente no asiste impasiva a la representación. Por el contrario interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir”* Rodari (1983: 13).

Por um lado, o uso arbitrário destes prefixos estimula a imaginação das crianças e atíça nelas um anticonformismo saudável, para além de lhes aguçar o sentido crítico; por outro lado, o embate com a estranheza e a opacidade das palavras resultantes desperta-lhes o interesse para a descoberta da sua significação, contribuindo para o “húmus” da memória.

Há a distinguir três aspectos na significação das palavras:

1- Num primeiro momento, a referência diz respeito ao objecto a que se refere o signo, tomada a palavra *objecto* no seu sentido mais amplo. A significação mostra o signo relacionado com o objecto do qual esse mesmo signo é o nome. Ex: gato, cão, etc.

2- Num segundo momento, o *sentido* é o modo como a palavra exprime a referência.

3- Num terceiro momento, a *imagem associada* privilegia a relação do signo com o destinatário. Nessa relação surgem os aspectos conotativos: os matizes e os valores sobrepostos ao sentido de base das palavras. Os prefixos acrescentam aos referentes vários tipos de conotação veiculados pela percepção e pela subjectividade. Por exemplo, os morfemas *sub* e *mini*, sugerem um sentimento de depreciação; e os morfemas *hiper* e *maxi* hiperbolizam o sentido de base das palavras.

A denotação e a conotação são processos fundamentais da significação das palavras. O sentido denotado corresponde ao aspecto cognitivo do significado e o sentido conotado põe em realce os aspectos afectivos.

Numa perspectiva pedagógica, pode ocorrer uma exploração sobre o valor lúdico e linguístico dos prefixos, facilitando a construção de uma história colectiva como uma proposta aliciante para uma turma do jardim-de-infância. Escolhido o herói da história – um burro anão, um gato abandonado, uma mosca pouco sociável, um cão bem instalado na vida, uma pulga gigante ou um mocho professoral – cada criança contribuirá com a sua frase para uma narrativa, à qual se deve induzir um final feliz. As crianças gostam de histórias que acabam bem.

O humor constitui um fenómeno complexo insuficientemente estudado em relação à criança. O chiste, o absurdo e o relato ilógico mais apreciados pela criança são aqueles que reúnem a forma verbal (a linguagem) e a não-verbal (a imagem). Normalmente, os textos anedóticos aparecem plasmados em fórmulas em que sobressaem o cómico, o ridículo e o duplo sentido... Esses textos agradam à criança pelo absurdo e pelo lúdico. Eis um dos textos em que são postos em

relevo alguns “palavrões” (nível familiar da linguagem), quando um macaco se dirige a um elefante:

– “Patudo, orelhudo, nada lâzudo, tromba de canudo, que andas ou fazes que andas? Minha lesma de paquiderme!...” (Aquilino Ribeiro, *História do Macaco Trocista e do Elefante que não era para Graças*, 1980: 25).

É importante consciencializar a criança de que o falante, segundo as circunstâncias, pode e deve escolher o nível de discurso que convém à situação de cada acto de comunicação. O falante não se exprime da mesma maneira ao dirigir-se a um companheiro de trabalho, a um superior ou a um desconhecido. O texto em que o macaco “insulta” o elefante é uma forma de expressão familiar. Assim, os factores que condicionam o predomínio de expressões familiares ou de expressões cuidadas ou cerimoniosas são: a cultura do emissor e do receptor; a idade, a cultura e a posição social tanto do emissor como do receptor; e, especialmente, as circunstâncias que rodeiam o acto de comunicação. Já assim pontificava Horácio (65-8 AC) em *Arte Poética*:

“Tem igualmente de tomar-se em conta, se quem fala é deus ou é herói, velho sisudo ou homem fogofo, na flor da idade; matrona autoritária ou carinhosa ama; mercador errante ou lavrador de viçosa courela; se vem da Cólquida ou da Assíria, se nasceu em Tebas ou em Argos” (1976: 67)

No poema abaixo, o *nonsense* avulta nas suas contradições. O saber descobrir e explorar essas estruturas é compreender a oposição entre o certo e o errado, criando a possibilidade de “re-escrever” o poema, saboreando simultaneamente o real e o fantástico.

*Era não era
Andava na serra.
Era seu pai nado,
Sua mãe por nascer.*

*Ora o pobre do homem,
O que lhe havia de acontecer!
Pega nos bois às costas
E deita o arado a comer.
Põe-se a comer maçãs,
Umhas podres outras sãs.
Vem o dono do meloal alheio:
Ah! Seu tratante!
Você que anda aqui a fazer?
Pega num torrão,
Atira-lhe com um pepino;
Quebra-lhe o nariz
E parte-lhe o focinho.*

J. Leite de Vasconcelos,
citado por Costa, 1992, p. 129

A técnica do *brainstorming* tem por objectivo estimular a produção de ideias originais, dando rédea solta à imaginação. É uma técnica de libertação mental em que é quebrado o convencional, o conhecido e o habitual. Esta técnica pode ser usada em jogos de fantasia, levando uma classe pré-escolar a efectuar uma viagem mental através de dois itinerários – *tornar o familiar insólito, e tornar o insólito familiar* – o que irá facilitar a capacidade de expressão e de invenção de respostas poéticas. As perguntas abertas a mais do que a uma solução estimulam a indagação e a ideação. Quanto mais provocadoras, tanto maior será o estímulo que potencia a atitude criativa. Podem constituir um estímulo para a imaginação as interrogações clássicas:

O quê? Como? Quando? Onde? Porquê? Para quê? Por que razão?

Eis alguns exemplos:

1. O que é que um cavalo pode fazer com um paraquedas?
2. Que utilidade pode ter a tromba de um elefante residente numa casa de família?

3. O que pode fazer um cão com uma lata de tinta vermelha?

O encontro com o fantástico deve ser também perseguido para pôr em movimento palavras e imagens. Estão, neste caso, a invenção de histórias próprias ou o completamento de histórias lidas em voz alta pelo professor.

Um conto de Garcia Barreto (1977) - *Botão Procura Casa* - apresenta um recurso estilístico – a personificação –, por meio do qual se atribuem qualidades humanas a objectos. Eis a parte do conto que importa ser lida:

“Era uma vez um botão velho que não tinha casa. Portanto, que não tinha trabalho. Vejam lá: um botão sem casa não tem jeito nenhum.

Por ser velho ninguém queria saber dele. Que pena. Andava mesmo desconsoladinho. Sem casa onde trabalhar, vivia a monte na Grande Caixa dos Botões Velhos à espera do futuro.

Mas aquilo não era vida. Todo o dia sem fazer nada. Parecia um inútil. Então, começou a pensar no que havia de fazer.

Lembrou-se de ir à procura de casa. Gostava de uma casa com uma grande janela para ele ver o mundo. Esgueirou-se da grande Caixa dos Botões Velhos e lá foi ele a assobiar para espantar tristezas.

A primeira casa onde bateu pertencia a uma sobrecasaca. Uma casa rica. Disseram-lhe: “Não estamos interessados em botão tão velho. Queremos um botão de colarinhos engomados. Um botão que honre uma sobrecasaca!”

A segunda casa onde bateu pertencia a uma camisa de seda natural. Bela casa, também, apesar da janela pequenina.

Responderam-lhe a sorrir: “Tem um corpo muito grande para uma casa tão pequena. Além disso, isto é uma casa importante!...”

Já tinha perdido o assobio, preparando-se para regressar à Grande Casa dos Botões Velhos quando encontrou a casa dum simples casaco”.

Após a leitura, o desafio seguinte seria veiculado pela pergunta:

O que aconteceu a seguir ao botão?

Na técnica do brainstorming, o professor não deve manifestar qualquer reacção visível perante as ideias expressas pela classe. Deve contentar-se em reformular as ideias confusas e encorajar de maneira igual todos os participantes. Pode, em momentos-chaves, construir sínteses, reagrupando as ideias convergentes. O mais relevante é dar oportunidade à classe para manifestar ideias, sentimentos e experiências sem a pressão de conseguir uma resposta certa. O importante é encorajar diversas contribuições, valorizando a poeticidade conseguida através da partilha de ideias, sentimentos e emoções.

O coro falado é também uma actividade que pode ser integrada, nomeadamente, nos poemas numéricos, visto que se joga simultaneamente com palavras, números e ritmos. O coro falado não é uma leitura coral, mas uma leitura em que os elementos do coro pronunciam o mesmo estribilho, mas em tonalidades diferentes. O poema de Fernando Pessoa, em *Quadras ao Gosto Popular* (1981b:43), exemplifica uma modalidade, que pode ser lida pelo professor e repetida pelas crianças:

Introdução

Toda a gente que tem as mãos frias

Deve metê-las dentro das pias

(A batida de palavras deve reforçar a vocalização da numeração, marcando simultaneamente o ritmo).

Coro *Pia número UM.*

Para quem mexe as orelhas em jejum.

Coro *Pia número DOIS.*

Para quem bebe bifés de bois.

Coro *Pia número TRÊS.*

Para quem espirra só meia vez.

- Coro** *Pia número QUATRO.*
Para quem manda as vendas ao teatro.
- Coro** *Pia número CINCO.*
Para quem come a chave do trinco.
- Coro** *Pia número SEIS.*
Para quem se penteia com bolos-reis.
- Coro** *Pia número SETE.*
Para quem canta até que o telhado se derrete.
- Coro** *Pia número OITO.*
Para quem parte nozes, quando é afoito.
- Coro** *Pia número NOVE.*
Para quem se parece com uma couve.
- Coro** *Pia número DEZ.*
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias!

Jogar com palavras é possuir palavras; é intuir que “*as coisas são sempre mais do que aquilo que são ou que parecem ser*” (Laurent-Delchet, in GFEN, 1980: 27).

Ouvir poesia é penetrar “*las voces que se unen a través del tiempo e del espacio, para cantar, para comunicar los viejos poemas o canciones aprendidas en la infancia (que) guardan un tesoro de percepción y aprendizaje poético unido a la vida*” (Pellegrin, 1982). É imaginar “*a folha de árvore que rola; a névoa fria que se evola; o veio de água fino e*

verde; a cantilena que se perde; o cão vadio que nos olha e nos entende”... (Dias, 1962: 38).

Daí que, na linha de Sebastião da Gama (1975), seja necessário afirmar: “É preciso saber olhar”.

“Por tudo isto é que eu fiz a Semana da Poesia. Por tudo isto e porque de pequenino é que se torce o pepino. Por falta dela nas antologias escolares, ou pela só presença de maus poetas, é que os rapazes chegam a homens com uma má vontade à Poesia ou uma ignorância dela que confrangem um cristão. É preciso, subtilmente, deitar-lhes no sangue este veneno – não tanto para que gostem de versos ou saibam versos de cor, como para que olhem o mundo através da janela da Poesia, para que beijem tudo, graças a Deus, para que saibam olhar, para que reparem nas flores e nas ovelhas” (pp. 64-65).

Dizer poesia é também aprender os meios específicos de apropriação da substância poética dos textos, tendo em conta a impregnação dos conteúdos e dos ritmos; a dicção e a entoação adequadas ao sentido intrínseco dos poemas põem em relevo a alquimia das emoções e dos sentimentos comunicados.

É preciso, portanto, dar às crianças os meios de se apropriarem dos textos poéticos, os quais são, principalmente, os seguintes:

- *Impregnação.* A exploração de textos poéticos faz-se na procura e na correspondência pessoal, rítmica e gráfica, pelo prazer de os ler, para os comunicar e também para sentir o desejo de os escrever.

- *Dicção.* A leitura do texto poético exige a adequação da respiração, assim como o confronto das diversas maneiras de o dizer.

- *Memorização.* O decorar dos textos é tributário da aprendizagem de uma boa leitura (GFEN, 1980).

Declamar poesia tornou-se nas escolas uma actividade decadente. Talvez pelas piores razões, a recitação foi considerada um espectáculo

em vez de um momento de comunhão, a fazer lembrar velhas cenas familiares em que as crianças eram forçadas a uma exibição envergonhada para gáudio de adultos gulosos de entretenimento e para satisfação de tolas vaidades.

Eça de Queiroz em “Os Maias” (1888) eternizou uma dessas cenas, que seria hilariante, se fossem ignorados os sentimentos de humilhação e de sofrimento sentidos pela personagem principal: o declamador.

“– Ó filho, diz tu aqui ao sr. Vilaça aqueles lindos versos que sabes... Não sejas atado, anda!... Vá, Eusébio, filho, sê bonito.

Mas o menino, molengão e tristonho, não se descolava das saias da titi: teve ela de o pôr de pé, ampará-lo, para que o tenro prodígio não aluisse sobre as perninhas flácidas; e a mamã prometeu-lhe que, se dissesse os versinhos, dormia essa noite com ela...

Isto decidiu-o: abriu a boca, e como de uma torneira lassa veio de lá escorrendo, num fio de voz, um recitativo lento e babujado:

*É noite, o astro saudoso
Rompe a custo um plúmbeo céu,
Tolda-lhe o rosto formoso
Alvacento, húmido véu.*

Disse-a toda – sem se mexer, com as mãozinhas pendentes, os olhos mortiços pregados na titi. A mamã fazia o compasso com a agulha do crochet; e a viscondessa, pouco a pouco, com um sorriso de quebranto, banhada no langor da melopeia, ia cerrando as pálpebras.

– Muito bem, muito bem! – exclamou o Vilaça, impressionado, quando o Eusebiozinho findou coberto de suor. – Que memória! Que memória!... É um prodígio!...” (pp. 75-76).

Por que razão as escolas deixaram de promover a recitação de poesia? Em todos os níveis de escolaridade, a recitação é uma actividade estimulante que enriquece a memória; explora a força expressiva das palavras; desenvolve a sensibilidade e o imaginário através da intuição das associações extranocionais que dão colorido aos conceitos. É ir além das palavras...

“La poesia, bien se lea, se escuche, se escriba o se recite, desempeña un importante papel educativo desde sus dimensiones comunicativa, lingüística, lúdica, estética, cultural y social, que nos parecen claves a la hora de fundamentar una didáctica de la misma; máxime si esta didáctica lo que se propone es desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades que están estrechamente vinculadas a dichas dimensiones” (Ruiz-Ruano, 1999: 17).

Viver a poesia é fazer uma viagem por dentro das palavras... Menos pelo que comunica mas mais pelo que sugere, a mensagem que contém extrapola o próprio texto e é sempre algo de novo em qualquer tempo.

Ler poesia é seguir o conselho do poeta Drummond de Andrade (1989: 44) expresso na estrofe seguinte:

PROCURA DA POESIA

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave?*

Nesta conformidade, a recitação de textos poéticos é um dos meios de estimular a capacidade de jogar com as ambiguidades e com as conotações dos subtextos que lhes servem de suporte. Noutras

palavras: as competências adquiridas na linguagem oral irão beneficiar a manipulação de outros materiais verbais escritos. Como afirmou M. Pinto (2003):

“Estamos por isso perante um trajecto com múltiplas implicações. Implicações cognitivas, linguísticas e especialmente simbólicas também no sentido piagetiano, em que terá de ser dado um lugar especial à linguagem também enquanto forma do símbolo em jogo e enquanto força que contribui seguramente para a descentração e a consciencialização linguísticas que, de forma progressiva, terão de fazer o seu percurso até aos limites (cognitivos ou outros) do agente que opera” (p. 22).

Demonstra-se, assim, o valor do envolvimento das crianças em muitas experiências literárias, proporcionando-lhes diversificadas oportunidades de praticar.

6 - A CARGA AFECTIVA DAS MENSAGENS SENSORIAIS

“Toda a sensação, que é um processo orgânico que reflecte a realidade, contém inevitavelmente uma polaridade, uma bilateralidade. Por um lado, reflecte um aspecto da realidade, que actua sobre o receptor como um estímulo; por outro, revela-se nela, em maior ou menor grau, o estado do organismo. Assim, existem na sensibilidade, na sensorialidade, por um lado, aspectos afectivos e, por outro, aspectos perceptivos e contemplativos. Ambos os aspectos aparecem, portanto, na sensibilidade como uma unidade baseada em contradições. Mas, regra geral, predomina nessa unidade, com mais ou menos intensidade, um aspecto sobre o outro. Num dos referidos tipos predomina, no lado sensorial, o carácter afectivo, nas outras, o carácter perceptivo; o primeiro,

principalmente nas espécies sensoriais que servem sobretudo para a regulação das relações recíprocas internas do organismo; o segundo predomina nas sensações que regulam principalmente as relações recíprocas com o ambiente” (Rubinstein, 1973: 53).

Toda a evolução filogenética da sensibilidade revela que para a sua formação é indispensável a contribuição biológica dos estímulos, dada a sua relação com a actividade vital nos seus mais diversos comportamentos e com a adaptação do indivíduo ao meio ambiente. É vivendo, trabalhando, equacionando e resolvendo os problemas que a vida lhe impõe que o sujeito percebe o mundo que o rodeia. A percepção dos seres e das coisas, com os quais ele entra em contacto, estabelece as condições em que decorre a sua actividade, induzindo-o a passar da percepção involuntária à observação orientada. Neste nível, a percepção converte-se numa actividade específica. A observação implica a análise e a síntese pela actuação do sentido da percepção e pela interpretação do que é percebido.

A investigação psicológica das sensações começou, quando estas deixaram de ser consideradas apenas indicadores do estado de um órgão e passaram a ser perspectivadas como reflexo das qualidades do que é percebido, uma vez que a sensorialidade é uma manifestação das atitudes e das emoções do sujeito. Assim, a percepção constitui-se a partir dos dados sensíveis que são vinculados pelos órgãos sensoriais – ouvido, vista, olfacto, tacto e paladar – e pela acção dos estímulos externos, mas não se reduz a simples soma de sensações. É um todo complexo que difere qualitativamente das sensações elementares que fazem parte do mesmo contexto perceptivo. A percepção do mundo implica a estruturação dos objectos que o constituem: os seus produtos aparecem como *formas* delimitadas em relação ao meio ambiente, visto que é o indivíduo que lhes imprime existência e significado. A percepção é um processo mais individualista do que geralmente se crê. Varia quanto à maneira de ver cores, de distinguir tons, de cheirar coisas e de provar substâncias. Daí poder-se afirmar que a percepção não fornece

um reflexo perfeitamente exacto da realidade. Não funciona como um espelho, pois depende de expectativas, de motivações e de experiências anteriores vividas pelo indivíduo.

Como forma de conhecimento da realidade, a percepção está associada não só a determinados comportamentos e a determinadas actividades cognoscitivas, mas também a actividades de comparação e de relação das qualidades sensíveis dos objectos.

A estrutura do campo perceptivo depende sempre de dois factores que actuam simultaneamente: o das tendências do organismo e o das experiências do indivíduo. Por outras palavras: o sujeito organiza os estímulos do meio ambiente segundo as tendências naturais, que podem ser relacionadas com a função organizadora do cérebro e de acordo com as suas experiências de aprendizagem. A relação da consciência com o mundo realiza-se através da sensibilidade, a qual capta, de diversos modos, a realidade exterior. Esses modos de sensibilidade – as percepções – dependem, portanto, da natureza da estimulação e das condições da sua acção sobre o sujeito. Mas nem sempre as coisas são vistas como elas se apresentam na realidade. Na verdade, podem ser deformadas pelo filtro da afectividade que dá colorido a todas as formas da vida psíquica. É no estímulo das áreas perceptivas – cores, sons, sabores, odores e tactilidades – que a pedagogia pode fazer desabrochar amplos espaços de criatividade, tomando como ponto de partida para a compreensão deste processo um texto de Aida Marcuse (1980) que considera o corpo o relicário de toda a sensorialidade humana:

“Dentro da cabeça, por debaixo do telhado que são os teus cabelos, encontra-se o cérebro; é o administrador de toda a casa. Mas é muito curioso e não gosta de viver isolado.

É por isso que ele dispõe de dois olhos que permitem fotografar, a cores, tudo o que se passa cá fora.

Utiliza também duas orelhas, que ajudam o ouvido a recolher os sons.

E, no interior do nariz, encontra-se o olfacto, graças ao qual podemos cheirar as flores.

O cérebro gosta de fazer as coisas muito bem feitas; para isso, tem às suas ordens a língua, que lhe permite apreciar quatro sabores diferentes. Ela distingue o doce, o salgado, o ácido e o amargo.

Toda a pele, mas sobretudo a extremidade dos dedos, sente o calor e o frio; o que é áspero e o que é macio. E isso acontece, porque nela existe o tacto.

A vista, o ouvido, o gosto, o olfacto e o tacto são os cinco sentidos. Eles contam ao cérebro tudo o que se passa no mundo exterior” (p.64).

Nesta perspectiva, os sentidos são informadores do cérebro. A sensorialidade, pela sua própria natureza, exige que os professores concentrem também a sua atenção no desenvolvimento do tecido emocional da criança. A literacia dos afectos é tão importante para a aprendizagem da Língua, como para o ensino da Matemática e da Geografia... Isto significa que a percepção afectiva das coisas enriquece a vida psíquica das crianças e abre caminho à descoberta.

Goleman (1996) refere-se a sentimentos e raciocínios daí derivados, a estados psicológicos e biológicos e ainda a um leque de propensões para a acção. O prazer, a felicidade, a alegria, o divertimento, o agrado, a euforia, o bom humor, o entusiasmo, o amor e a gratidão são emoções que, pela sua positividade, devem ser valorizadas. Nas orlas exteriores destas emoções encontram-se estados de espírito negativos: a tristeza, a ira, a vergonha, a aversão, a humilhação, a melancolia, o medo e a depressão, nas quais existem muitas subtilidades que somente podem ser actualizadas pelo contexto, trazendo a lume circunstâncias ou factos perturbadores. A questão é saber como deve o professor lidar com estas sensibilidades na sala de aula. A gestão das emoções implica que lhes dedique especial atenção, a fim de que possa compreender e gerir os estados afectivos que se geram

por detrás dos sentimentos manifestados ou tão-apenas pressentidos. Nesta linha, o autor adiantou que:

“...uma competência social-chave é a empatia que implica compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto ou daquilo. O relacionamento dos aspectos aprofundados inclui aprender a ser bom ouvinte e bom fazedor de perguntas; distinguir entre aquilo que alguém faz ou diz e as próprias reacções e juízos pessoais; ser franco e aberto em vez de agressivo ou passivo; e aprender as artes da cooperação, da resolução de conflitos, da negociação de compromissos” (p. 290).

Os interesses e os problemas deles derivados variam com a idade dos alunos, devendo a sua abordagem tê-la em consideração. A literatura é o campo propício para os descobrir, tratar e, eventualmente, aprofundar, visto que podem ser expressos em linguagem afectiva. Atentemos, seguidamente, em diversas formas de desenvolvimento da criatividade.

Os jogos sociodramáticos constituem técnicas pedagógicas que impulsionam o desenvolvimento da imaginação construtiva da criança. Segundo Vygotsky (2003), a vida da criança está ao serviço da sua imaginação. Dito de outro modo: a criança pode pensar sobre algo de forma imaginada, estabelecendo formas primárias da capacidade de sonhar pela possibilidade de se entregar a determinadas elucubrações mentais que, posteriormente, poderão ser realizadas.

O texto seguinte sugere a concretização de uma actividade criativa, no âmbito de um jogo sociodramático.

O dia parecia que ia ficar sem sol. As nuvens andavam baixinhas, quase ao alcance dos homens mais altos, e passavam como bocadinhos de algodão desfiado. Lambiam o cimo dos montes, como alíngua da vaca lambia o bezerrinho novo. Mas o sol

sempre apareceu e as nuvens foram brincar para mais alto, deixando tristes os olhos da menina. Mas foi tristeza passageira.

Apareceu uma amiga que perguntou:

– Queres brincar?

– Quero – respondeu a Clara. A quê? Aos médicos?

– Não sei, disse a Beatriz, que nunca tinha ido ao médico.

[...]

Quando iam começar a brincar, chegou chegou outra pequenita que disse:

– Eu vou ter uma mercearia e vocês vão lá comprar-me coisas. Vamos primeiro todas arranjar a minha loja.

O balcão era o banco do jardim; a balança, uma caixa de graxa vazia, postas as duas partes num pau equilibrado sobre uma pedra. As batatas, claro, eram as pedrinhas mais redondas e as pedras brancas fingiam ser toucinho. [...] Bocadinhos de tijolo moído eram o colorau: e em partes maiores eram o chouriço. A terra, tanto fazia de açúcar, como de arroz. [...]

E havia ainda uma coisa que a Clara arranjou sozinha: pétalas de malmequeres amarelos deitadas em cascas de nozes. As outras meninas perguntaram:

– E isto o que é, Clarinha?

– Isto também não sei o que é; é uma coisa muito bonita que eu quero que a loja também venda.

Maria Cecília Correia,

Bincadeiras novas,

in Histórias de pretos e de brancos e Histórias da noite, 1960, s/p.

Duas estratégias pedagógicas poderão ser desenvolvidas a partir do texto acima. A primeira (do início até arroz) tem como objectivo a construção de uma mercearia, associando actividades lúdicas com práticas de literacia: leitura, escrita e cálculo a propósito da compra e venda dos produtos expostos. O jogo dramático concorre para a

integração sócio-afectiva da classe. A comunicação é o motor dessa socialização.

A segunda estratégia incide sobre a parte final do texto (os últimos três parágrafos) e tem por finalidade realçar a beleza da flor em causa, proporcionando a oportunidade de jogar com a função poética da linguagem em contraposição com a linguagem referencial da primeira.

A expressão “pétalas de malmequeres amarelas” dá uma nota de cor e de fantasia ao texto que poderá ser explorada para despertar a sensibilidade das crianças para a poesia das coisas. A tomada de consciência do objecto é um aspecto característico da percepção. Esta pressupõe a capacidade de reagir a um estímulo e também a aptidão de tornar consciente a qualidade sensível de um fenómeno ou de um objecto. No caso vertente, o prazer do jogo acentuou a reacção emocional perante a cor das pétalas da flor: *“uma cor muito bonita que eu quero que a loja venda”*. A expressão “pétalas amarelas” substancializou uma sensação visual sob a forma de luz, cujo significado foi reificado na cor, influenciando o psiquismo da criança. Será, então, através de um diálogo cooperativo que professor e alunos mergulharão no quotidiano, descobrindo a significação da cor amarela no mundo físico e no mundo espiritual.

Segundo Eva Heller (2007), o nome amarelo evoca o oiro sem metal. É o oiro imaterial e supraterrâneo. É a cor do Sol e dos meses quentes de Verão. A luz solar é percebida como amarela. O claro e o luminoso são qualidades da luz. A luz tem um efeito leve porque parece vir de cima. Em sentido figurado, é a cor da iluminação mental. É um sinónimo de inteligência, de sabedoria e de entendimento. Amarela é a cor das espigas maduras e dos girassóis; amarela é a cor dos perfumes que lembram o aroma das flores. *“Se a memória tem uma cor, a minha é a de uma seara alentejana – plana e amarela”* (Maria Elisa, *in Jornal Sete*, 3 Dezembro 1986).

Visualmente, o amarelo é também a cor refrescante dos limões, e sinestésicamente associa-se às sensações de gosto pelo sabor azedo e áspero do respectivo sumo. Pelo brilho e pela vibração que projecta nas

coisas, a cor amarela resplandecente está relacionada com tudo o que é novo, fresco e jovem. Em contrapartida, o amarelo velho dos livros antigos, dos fatos fora de moda, das coisas esquecidas no fundo dos baús é sentido como algo embaciado, pálido e frio... O tempo faz amarelecer as coisas. A natureza também envelhece no Outono. O texto a seguir sugere essa atmosfera nostálgica:

Num quadro de Outono, a Natureza transforma-se. Não que perca a beleza, não. Apenas entristece. Perde a luminosidade quente do Verão, e veste frequentes vezes um gabão pesado e cor de cinza. As árvores despem-se do esplendor da sua folhagem. Anunciam-se as primeiras chuvas.

Ora a primeira chuvada surpreendeu uma folha solitária no alto de uma grande árvore.

– O tempo está tão diferente! Sinto-me tão desabrigada aqui!

Para a consolar, a Natureza ofereceu-lhe um novo guarda-roupa, o que, como mulher, lhe agradou muito. Assim, trocou a folha o seu velho vestido verde por um castanho-avermelhado com laivos de laranja e, mais tarde, alindou-se com um vestido amarelo-melancólico levemente tingido de roxo. Foi este último vestido que levou a um baile. Docemente, desprende-se do ramo da árvore-mãe e valsou... valsou... valsou... nos braços do vento. Já muito cansada, a folha caiu amarela, doente, nostálgica e moribunda...

Cristina de Mello, 1976, inédito

Os cambiantes das cores-símbolos vividos pela folha traduzem um *continuum* temporal: juventude, maturidade e morte, em que se sucedem o deslumbramento do verde-natureza, a ambivalência do amarelo e a penitência do roxo.

Eugénio de Andrade (2008) resumiu, na estrofe seguinte, a rememoração de um estado subjectivo suscitado a partir de uma relação metafórica.

O Outono é isto –
apodrecer de um fruto
entre folhas esquecido
água escorrendo,
quem sabe donde,
ocasional e fria
e sem sentido.

As mãos e os frutos, 2008, p. 1

A linguagem plurissignificativa que envolve as coisas dissolve-se na musicalidade dos sons e das sensações. Aliás, segundo Aristóteles, “*La sensation, c’est absorber les formes senties sans la matière, comme la cire prend l’empreinte de la bague d’or sans l’or même*” (citado in Grand Larousse, Tom I, s/d, p. 572). Efectivamente, o não-dito aumenta a comunicação não-verbal.

No âmbito do simbolismo psicológico das cores, a sua nomeação não é arbitrária, mas está implicada num processo metafórico motivado por elementos da natureza: plantas, flores, frutos, pedras, animais... Daí que o léxico seja continuamente enriquecido pelos matizes que são sobrepostos às categorias existentes. A linguagem traduz a criatividade das novas tonalidades, associando-a aos objectos mais heterogêneos. Assim se fala de um lenço *musgo*, de um carro *violeta*, de uma mala *ocre*, de um saco *canela*, de um casaco *chocolate*, de umas luvas *uva* e ainda de umas botas *tigre*... “*Vestido em cor de folha morta – essa cor breve, instantânea, cor palatal, com um sabor de limite, num ápice de língua*” (Vergílio Ferreira, 1956:56). Ou...

“*Há-de haver uma cor por descobrir...
Outro mar que nade noutra azul...*”

José Saramago, *Os poemas possíveis*,
1998, p. 51

Pela percepção se tem consciência dos objectos e dos fenómenos sensíveis. Cada experiência perceptiva carrega-se geralmente de afectividade. Umhas apresentam tonalidades agradáveis, outras desagradáveis; umas despertam interesse, outras apenas indiferença, porque cada cor actua de forma diferente em cada indivíduo. Os efeitos cromáticos devem-se, por um lado, às reacções fisiológicas da visão, como no caso do daltonismo, e, por outro, às associações originadas experiencialmente. Tudo depende do contexto em que a informação é recebida e da compreensão dos fenómenos considerados.

A subjectividade influencia extremamente a escolha de uma cor em detrimento de outra. O texto que segue dá-nos a percepção desse facto.

Um dia a Tota estreou um vestido e estava a olhar muito para ele. A menina, que não tinha estreado nenhum vestido vermelho nem amarelo, teve uma dúvida “metafísica” e perguntou-lhe:

- De que cor é o teu vestido?

Ela sentiu-se ofendida e respondeu com mau modo:

- Não tá a ver que é verdinho!

- Sim, ele parece-me verde, mas sei lá se tu vês as coisas da mesma cor que eu vejo?

- Que é que a menina está a dizer?! Que eu não vejo a mesma cor? Que cor é esta? – e apontava uma missanga do seu colar.

- Eu vejo encarnado.

- É mesmo. E esta?

- Verde.

- Pois é! Eu vejo igual à menina!

- Mas é que a gente pode chamar o mesmo nome a uma cor que está a ver diferente.

O amarelo e o encarnado que eu vejo devem ser muito mais bonitos do que os que tu vês. Se não, não gostavas mais do verde.

- A menina me está a xingar. Me vou embora.

- Não vás embora! Ouve! – e segurava-a nos pulsos. – Como é que eu posso saber se eu vejo as cores como tu, se eu só posso ver com os meus olhos?

- Isso é verdade, menina.

- Oh, quem me dera ver com os teus olhos para saber se vês o mesmo que eu!

E escondendo o rosto nas mãos, a Menina chorou amargamente.

Não, não havia dúvida de que a Tota via as coisas diferentes, toda a gente via as coisas diferentes, e ninguém sabia ao certo o que os outros viam.

Manuela Cerqueira, *Menina do Deserto*, 1969, p. 43

Cada órgão dos sentidos está equipado com um receptor relativamente especializado e adaptado a determinados tipos de estímulo. No entanto, muitas sensações de aparência elementar são, na realidade, muito complexas, pois resultam da excitação simultânea de vários receptores de natureza diferente. Embora muitos dos aspectos qualitativos possam ser identificados, há iguarias – por exemplo, um guisado de lebre – em que é difícil determinar todas as qualidades de tipo sávido e odorante que intervêm nessa textura, porque a significação perceptiva impõe-se como um todo e não como uma simples soma de sensações (Piéron, 1971).

O facto é que todas as sensações entram em jogo, dado que o olfacto serve de introdução às volúpias do gosto. O que se percebe é um todo estruturado como se exemplifica na descrição do fruto:

Pêssego de cores quentes.

Pêssego amarelo – vermelho – macio – sumarento.

Pele de veludo.

Desfaz-se na boca.

Mastiga-se o seu perfume.

O pêssego apresenta-se como um campo estruturado. As sensações de cor, de odor, de gosto e de tacto associam-se e fundem-se de tal modo que é impossível separá-las do conjunto geral: as impressões *visuais* (amarelo-vermelho) ligam-se às *tácteis* (quente, macio, aveludado), às *gustativas* (sumarento) e às *olfactivas* (perfumado). O pêssego é uma síntese integral de todas as sensações experimentadas. Daí, o carácter unitário da percepção. Estas impressões surgem de forma reflexo-condicionada em consequência das conexões que se formaram anteriormente pelo conhecimento directo do objecto. O que acontece é que se dá a unificação das sensações que, no passado, viveram já associadas.

Poeticamente, Macedo (1985) escreveu que uma coisa importante era gostar dos frutos por eles serem o que são: química que se não cansa; transformação, dádiva, promessa do eterno regresso, certeza de que não estamos sós. São assim as castanhas friorentas agasalhadas em roupas espinhosas e flanelas macias. Os figos que, na figueira, lembram enforcados ou grandes feridas roxas abertas. Os verdes, com uma gota de mel vidrado, pérola de alfinete de gravata de senhor antigo. Limões pálidos, os nórdicos senhores de face esguia e colete de camurça, lordes de ditos amargos à mesa do clube. Em Setembro, o cheiro dos marmelos anuncia que se acenderá no lar da cozinha um lume de chamas altas e que no tacho de cobre ferverá, durante muito tempo, o doce que se guarda em tijelas de barro castanho. À roda do lume aparecem as crianças. Elas vêm para participar nos ritos secretos do mudar das estações.

Os sentidos gustativos e olfactivos estão estreitamente ligados entre si: representam duas variantes da sensibilidade química. Em alguns lugares privilegiados – tais malhas perdidas na teia dos bairros antigos de velhas cidades – é ainda possível saborear o aroma quente do pão acabado de cozer nos fornos artesanais; aspirar o perfume das especiarias guardadas em potezinhos de barro vidrado, tais como a canela, o gengibre, o cravinho e a pimenta, escorrendo da sombra das mercearias perdidas nas vielas; mastigar o odor característico das

esplanadas ao ar livre de que emanam os aromas das empadas de galinha e do café africano. O gosto tem importância no aparecimento de um determinado estado emocional através do sistema nervoso-vegetativo. As sensações gustativas são produzidas por substâncias provenientes do ambiente externo, as quais podem produzir um fundo de agradabilidade vária. O costume de marcar uma festa (baptizado, casamento ou qualquer outro tipo de reunião social) com lautos repastos demonstra que se conta com a sensibilidade gustativa para influenciar um estado de espírito cordial e descontraído.

Como já referimos noutro contexto, os signos olfactivos são muito importantes na comunicação humana. Têm uma linguagem: ao transmitirem mensagens, informam, apelam, incitam, repelem, perturbam e alguns, pela sua especificidade, eliminam todas as comparações. Foi o caso daquele perfume suave e subtil, indescritível e impossível de classificar que dominou Grenouille. Era um perfume fresco que não tinha, no entanto,

“... a frescura das limas ou das laranjas, a frescura da mirra ou da folha de canela, ou da hortelã, ou das bétulas, ou da cânfora, ou das agulhas de pinheiro, nem a de uma chuva de Maio, de um vento gelado ou da água de uma nascente... e continha simultaneamente calor; não um calor semelhante ao da bergamota, do cipreste ou do musgo, nem ao do jasmim ou do narciso, nem ao de um bosquedo de rosas ou de íris... Este perfume era uma mistura de ambos, do que passa e do que pesa; não uma mistura, mas uma unidade e, além disso, humilde e fraco, e, no entanto, robusto e resistente como um pedaço de seda fria e brilhante... e, todavia, não como a seda, mas antes como leite com mel onde se molha um biscoito, o que nem com a melhor das boas vontades se conjugava: leite e seda!” (Suskind, 1985: 42).

Os odores, ao criarem disfarces e máscaras, ao sugerirem formas e cores, imprimem aos produtos uma intensa tonalidade afectivo-

emocional de cariz apelativo. A maior parte das pessoas é sensível aos odores. Há, no entanto, uma fracção da população que prefere os odores naturais aos artificiais. Eis um exemplo:

“Deitou-se no divã, pela primeira vez. Ansioso, como nunca. O doutor ali, mudo, durante muito tempo. Mas, afinal, falou, e não o que ele esperava.

– O senhor cheira sempre assim?

– Assim como, doutor?

– O senhor nunca ouviu falar em desodorantes?

– Já, doutor, claro. A televisão não deixa a gente esquecer nunca. Desodorante é cultura.

– E porque o senhor não usa?

– Bem, doutor, filosofia.

– É?

– Claro, doutor, sou um animal como outro qualquer. Pretendo cheirar como um animal e não como um boneco efeminado. O homem é o único animal que não gosta de cheirar como animal.

– E dá resultado?

– Como?

– No seu relacionamento?

– Não, claro, doutor, meu relacionamento é péssimo! É basicamente por isso que estou aqui.

Millôr Fernandes, *Fábulas Fabulosas*, 1987, p. 37

A filosofia do natural criou uma reacção de evitamento e de condenação social. Hoje, a linha do homem duro, forte e viril aparece disfarçada em máscaras conotadas com o sonho, a evasão e a aventura sob os nomes de “Drakar”, “Brut” e “Savana”, para citar apenas alguns exemplos típicos. As mensagens olfactivas decodificam-se de acordo com os seus princípios aromáticos, que se vão decifrando. No caso do

ervanário, do perfumista e do farmacêutico, há uma incessante busca de mensagens criptográficas que emanam da natureza e são os constituintes perfumados dos produtos de beleza – e não só – como, por exemplo:

“... o cheiro verde dos canaviais, o cheiro a azinho e a estevas, o cheiro húmido e lodoso do rio, o cheiro a poejos, a hortelã da ribeira, a flor de laranjeira e de amendoeira, o cheiro a resinas rebentando e escorrendo pelos troncos das árvores e nas folhas meladas das estevas, o cheiro a rosas, a jasmim, a serradura, a feno, a funcho. Cheiros de Almorim a que ele mais tarde vai juntar o sândalo e o âmbar e, em combinações impensáveis, criar os perfumes e as águas de cheiro (...) pelo inesperado das misturas e controlo das destilações; pela escolha criteriosa dos produtos e a subtil afinação das fragrâncias; pela combinação perfeita entre as flores, as resinas e as madeiras; pela sensibilidade olfactiva. Pelo dom” (Mestre, 2006: 108).

Os odores são também signos altamente significativos quando a saudade traz à luz recordações sepultadas na memória afectiva. É o caso dos cheiros dos móveis antigos, cuja madeira acetinada exala perfumes preciosos que se derramam no corpo e na alma das pessoas. É no segredo das suas gavetas-mistérios que se guardam flores secas em páginas de livros esquecidos, cartas de amor já com o papel amarelecido atadas por uma fitinha desbotada, leques dos primeiros bailes e fotografias daqueles que foram protagonistas de certos acontecimentos da vida...

A percepção dos sons enriquece a vida da criança que aprende, desde cedo, a discriminá-los. E, à medida que o tempo decorre, a sua atenção revela aspectos cada vez mais selectivos, orientando-a para estímulos particulares: a percepção da fala e das múltiplas linguagens das coisas. Atenção e interesse estão intimamente associados, já que não existe atenção completamente desprovida de empenho. Mais: a

afectividade intensifica interesses e activa emoções. Consideremo-los no texto poético que segue:

O PASSO NA ESCADA

*“Depois... muito depois... o ruído de um passo.
Um passo forte, lépido, vivo, familiar.
Um passo que vem vindo
e que sobe depressa os degraus de uma escada.
Um passo que ouço extasiada
e espero numa ânsia sem palavras, reconhecendo
entre todos os outros o seu pisar,
ágil e diferente,
que a tudo, como a mim, enche de segurança.
Sei que para chegar não encontra embaraço;
pula os degraus de dois em dois, correndo.
Sinto-o ao longe, ouço-o vir, quero-lhe bem. Subindo
escuto-o a definir-se, aproximar-se, entrar...
É um passo que me encanta, me conforta e me atrai.
E, de súbito, o passo toma corpo,
torna-se dois braços que me arrebatam do chão,
faz-se um rosto de homem, sorridente, belo, moço,
um rosto de carinho e de alegria
que eu não canso de ver e rever todo o dia,
um rosto que se inclina sobre a minha pequenez
com adoração,
um rosto que resume todas as minhas
ideiazinhas
de força e de confiança,
o símbolo de toda a protecção: papai!*

M. E. Celso, *Poesia para a Infância*, 1980, p. 115

O significado do objecto – o pai – mobilizou afectos e sentimentos, interesses e pensamentos. Os impulsos e os desejos fizeram parte da emocionalidade da criança. A emoção da chegada do pai, anunciada pelo som dos passos, vinculou-se, necessariamente, a processos intelectuais, como a percepção, a representação e o pensamento referidos ao objecto sobre o qual se orientaram.

As associações intersensoriais projectam-se na linguagem e são frequentemente utilizadas para alcançar maior expressividade. É o caso da sinestesia que se produz pela assimilação de sensações díspares, como acontece nas expressões seguintes: cores berrantes, vozes ásperas, perfumes doces, luz gritante, ou ainda pela fusão de um sentimento com uma sensação: amizade calorosa ou acolhimento glacial. Este fenómeno produz-se, porque o indivíduo não percebe isoladamente os estímulos em presença. É pela cooperação dos órgãos dos sentidos que se garante a síntese perceptiva. Assim o exprimiram Violeta Figueiredo no verso “*ouvir o assobio lilás das flores dos jacarandás*” (2008: 24) e Lobo Antunes (1984), ao evocar certas meninas de saias curtas e botas brancas que, se falassem, possuiriam seguramente vozes tão de gaze como as que nos aeroportos anunciam a partida dos aviões com sílabas de algodão que se dissolvem nos ouvidos, à maneira de fins de rebuçados na concha da língua.

É relevante neste texto a fusão de percepções subterraneamente escondidas na linguagem coloquial. Vladimiro Korolenko, exemplifica uma forma de sinestesia em que a audição das cores é evidenciada como um fenómeno perceptivo. Eis a descrição musical de um *repique morango* que um cego traduziu ao piano:

Sabem que existe entre nós ainda uma expressão: “o repique morango”, à maneira da cor morango. Esta aproxima-se do vermelho, mas é mais profunda, mais unida, mais doce. Diz-se entre nós que toda a campainha, depois de largo uso, soa muito melhor; é que a sua tonalidade perde pouco a pouco as

irregularidades que feriam o ouvido ao princípio, e então a campainha produz o som que se chama som morango. (...)

Sob os dedos de Pedro, o piano ressoou como uma porção de campainhas.

– Não! – disse o tio Máximo. – Eu diria que é vermelho de mais.

– Ah! Cá está! Recordo-me...

E o instrumento pôs-se a vibrar mais por igual. Altos, animados e claros ao princípio, os sons tornavam-se cada vez mais profundos e suaves. Dir-se-ia o tilintar de uma escala de guizos, presos ao arco de uma troika russa, correndo numa estrada poeirenta para distâncias desconhecidas, e desaparecendo docemente... sempre mais docemente, até morrerem as últimas notas no silêncio dos campos sossegados.

O Músico Cego, 1971, pp. 178-179

A *sinestesia* é a prova de uma modalidade de existência e da sincronização do corpo com ela. Nesta ambivalência perceptiva, o indivíduo não separa a experiência auditiva da experiência visual. É o próprio som que o cego vê. O que acontece é a justaposição de qualidades sensíveis. Assim, a sinestesia, como experiência de fusão de qualidades, é, de certo modo, a capacidade que os sentidos têm de comunicar entre eles, abrindo-se à estrutura das coisas e transportando a carga das recordações e das afectividades que dão um colorido individual à sua expressão

A língua constrói-se continuamente. Enquanto a nomeação cognitiva descreve as coisas actualizando os seus caracteres objectivos (forma, funções, relações, etc.), a nomeação expressiva traduz valores afectivos e estéticos extranocionais que afectam o sentido base das palavras. A semântica subjaz na maior parte das nomeações, na medida em que está na origem das mudanças de sentido pela evolução ou pela extinção da motivação.

“De même dans un jardin on choisit les espèces, on sélectionne les graines, on plante, on greffe, on croise, on émonde, etc., et les plantes vives, les unes prospèrent, les autres s’étioilent, certaines sont étouffées par des voisins trop vigoureux, des hybridations naturelles s’opèrent, etc. Il y a ainsi une création consciente et une évolution spontanée du langage” (Guiraud, 1962: 31-32).

A língua não é apenas um meio de comunicação de ideias. Pela palavra se exprimem e até se excitam sentimentos, atitudes e comportamentos. As palavras, conforme a situação, carregam-se de intenções e de sentidos reforçados por fontes de tonalidades emotivas. Por isso, continua Guiraud):

“Dans toute émotion violente, la colère, l’amour, l’enthousiasme, etc., les mots imprévus, les images originales jaillissent spontanément; la passion et l’inspiration sont les grandes sources de la création stylistique.

L’étude des lapsus freudiens et celle des tests-verbaux psychanalytiques d’autre part, montrent le caractère subconscient de l’émotivité dans le langage; les mots expriment non seulement nos émotions, mais des obsessions diffuses, non fixées, le plus souvent inconscientes et même refoulées par des interdits individuels ou sociaux” (idem, pp. 54-55).

O mais potente artifício lexical utilizado com propósitos expressivos é a linguagem figurada que pode actuar por comparação ou por metáfora. Enquanto a comparação é explícita (Você é tão estúpido como um burro!), a metáfora exprime-se de forma condensada (Você é burro!), por similitude. Vinícius de Moraes metaforizou do modo seguinte: *“Que se uma pessoa é burra/É burra como uma porta”* (1999). Por outras palavras: a metáfora introduz uma semelhança entre duas coisas, substituindo o nome de um objecto por outro comparado ao

primeiro. O nome que serve de apoio à comparação é empregado em sentido figurado. Implica, portanto, o processo mental de predicação por analogia.

Segundo Herculano de Carvalho (1969), a chamada linguagem poética não é outra coisa senão a própria linguagem, que reflecte a condensação de certos processos criadores. Estes, em grau diferente, aparecem em toda a actividade linguística. E, entre esses processos, como um dos mais importantes, aparece a metáfora. De acordo com este autor:

*“Quando o poeta clássico ou barroco louvava a formosura da mulher, celebrando o **ouro** dos seus cabelos, as **pérolas** dos seus dentes, a **neve** amassada das suas mãos, diz-se que estava usando as metáforas precisamente porque as palavras ouro, pérolas, neve, transferindo-se para os objectos “cabelos”, “dentes”, “mãos”, conservavam a sua referência aos objectos de que provinham – o ouro, as pérolas e a neve”* (p. 121). O exemplo canónico *cabelos de ouro* aplica-se poeticamente apenas à mulher, cuja cabeleira é uma sinédoque emblemática, na qual se fundem o brilho, a beleza e a eternidade.

Enquanto o corpo é uma parte potencial utilizada na construção de metáforas, a cultura funciona como um filtro ao seleccionar aspectos da experiência sensorio-motora, ligando-as às experiências e aos julgamentos pessoais (Yu, 2006). Como importante artifício lexical, a metáfora envolve elementos subjectivos e surge na língua do quotidiano de forma natural e criativa: a língua de terra, o dorso do livro, os dentes do pente, a cabeça do prego...

Metáfora e comparação são dois processos figurativos que se projectam diferentemente. Enquanto a metáfora é um processo implícito, a comparação projecta uma imagem explícita, na qual as palavras mantêm a significação própria, aproximando-se pelo uso de termos, tais como: assim, do mesmo modo, como, à semelhança de... Na metáfora, a inferência predomina; é um outro modo de espreitar o outro lado da realidade; por isso, exige compreensão, interpretação e valoração no desfibrar das suas analogias e similaridades.

É por volta dos nove anos de idade que as crianças começam a desenvolver a linguagem figurativa, privilegiando a metáfora, na medida em que, como capacidade produtiva, está relacionada com a competência metacognitiva, propiciando, conseqüentemente, a reflexão linguística necessária à sua produção. Esta competência expressiva desenvolve-se através da compreensão leitora de textos poéticos (Lakoff e Turner, 1987), nos quais a metáfora está muito presente quer na sua vertente mais convencional quer na sua vertente mais criativa.

Assim, no âmbito das competências necessárias à compreensão metafórica, salientam-se as seguintes:

- A capacidade de compreensão do significado das palavras;
- A capacidade de entender significados que excedam a dimensão referencial das palavras;
- A capacidade metacognitiva para distinguir o que é dito do que não é dito;
- A capacidade de utilizar o texto e o contexto na representação semântica das expressões figurativas;
- A capacidade de produzir metáforas opacas que, pela sua criatividade, sobrelevam as transparentes, revelando idiossincraticamente as potencialidades de criar novas analogias e similaridades.

No campo pedagógico, o texto que segue permite jogar com dois sentidos: o literal e o metafórico. O jogo consiste em descobrir as expressões literais que estão na base das metáforas por analogia:

- *As cabeças dos dedos pensam?*
- *As maçãs do rosto devem proteger-se com insecticida?*
- *As meninas dos olhos com que idade se tornam senhoras?*
- *As asas do nariz voam?*
- *O céu da boca tem estrelas?*

Luísa Ducla Soares,
Perguntas dos pés à cabeça, 1990, p. 39

A criança compraz-se com o poder de criar imagens, de fixar ideias, de inventar formas através das palavras, traduzindo as imagens vividas na abordagem da realidade. É a relação entre o visto e o pensado que vai enriquecer a sua imaginação pela incorporação de sentimentos e de emoções. No campo educativo formal, o educador deve criar condições positivas para despertar curiosidade e entusiasmo, a fim de desenvolver a criatividade linguística, indo ao encontro dos seus interesses e motivações. Beechold (1971) especificou este ponto de vista nos termos seguintes:

“Children have a boundless curiosity that we, alas, very quicklybound. The purpose of the «science corner» of the classroom is, I suppose, to introduce the student to the ways of the phenomenal world. But, like the rest of what we do in school, it is programmatic and «curricular». We assume that if we tell a child something he will be interested in it. What we have on the contrary to do is to (1) be prepared to explore where the child’s interests take him and (2) stimulate those interests by the questions we ask. Certainly the «teach-us-what-we-want-to-know» approach is the most exciting (p.171).

CAPÍTULO III

PEGADOGIA FUNCIONAL DA ACTIVIDADE CRIATIVA

É pela organização e pela estruturação progressiva de elementos linguísticos que a criança se apodera de um código, cuja utilização lhe é facultada em dois sentidos: o da compreensão e o da expressão. Paralelamente, a assimilação da linguagem dos outros e da sua própria linguagem conduz, pela prática, a uma impregnação linguística, sendo, portanto, essa prática a obra de uma aproximação experimental.

A primeira função da linguagem é a comunicação. Esta realiza-se na troca de mensagens que traduzem ideias, acordos, confrontos, propostas, apelos, etc.. A segunda função é representativa do real e permite o acesso aos dados da experiência. A terceira função é de ordem estética, pois a linguagem comporta sonoridades, ritmos e valores que constroem mundos sensoriais e afectivos reveladores de mentalidades e de sensibilidades.

Uma aula é, por definição, um espaço de comunicação e um contexto interaccional, onde se cruzam diversas funções da linguagem. É pela acção experimental – uma marcha empírica no seu ponto de partida – que a criança tem acesso a essas funções através de actividades centradas na linguagem. Dentre essas actividades destacam-se os jogos de expressão que podem concretizar objectivos comportamentais no domínio do pensamento criativo.

No âmbito dos jogos de expressão, destacam-se:

- A reconstrução de textos;
- A improvisação dramática;

- As potencialidades operatórias do conceito de focalização do narrador;

- A interacção sinestésica;
- A resolução de problemas;
- A intertextualidade.

1 - RECONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Entende-se por texto reconstituído a impregnação da linguagem pela assimilação de textos já lidos e interpretados. Assim, são apresentados trechos incompletos de uma narrativa, normalmente construídos em duas linguagens: uma verbal e outra não-verbal. O objectivo desta estratégia é consolidar a estrutura da narrativa do texto de forma sequencial: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Veja-se o exemplo seguinte em que é apresentado um resumo do conto de *O Capuchinho Vermelho*.

 era uma menina muito boazinha. Uma vez ia com o seu 
para casa da .
Sabes o que levava no ? Levava uma  de leite e um grande
pedaço de , uma data de  e também um bocado de .
O  tinha que atravessar um grande . Ia por um 
através do . Esse  ia dar à  da .
De repente ela viu o  que era um bicho mauzão.
O  perguntou ao  aonde é que ela ia. O  disse:
- Vou a  da . O  era muito esperto.
- Apanha algumas  para a , disse ele. O  assim fez.
Apanhou um grande . O  correu para a 
da . Bateu à . - Quem é? perguntou a .
- Sou o , fingiu o .

A reconstrução de textos é mais um exercício de inteligência relacionadora do que um exercício de memória e, portanto, pode implicar uma actividade criativa. Tais exercícios são fundamentais na aprendizagem funcional da língua; libertam a imaginação, enriquecem o capital das estruturas linguísticas, possibilitam o florescer da espontaneidade e podem ainda constituir uma introdução aos jogos de expressão dramática. Os jogos dramáticos comportam infinitas variantes. Estes vão desde a criação de diálogos entre personagens de contos já interpretados, como por exemplo, os do Gato das Botas com o Bruxo do Castelo ou os produzidos pelas irmãs perversas da Gata Borralheira, até à teatralização de fábulas conhecidas.

2 - A LEITURA COMO JOGO

Várias estratégias concorrem para desenvolver a criatividade reconstrutiva dos textos. A finalidade é jogar na mudança contra “*rote memory, pré-digested knowledge, pat answers, standardized busywork, and other forms of intellectual sloth and vacuity (...)*” (Beechold 1971:17).

Foi com esta finalidade que, numa aula de Língua Portuguesa do 5.º ano de escolaridade, na Escola Marquesa de Alorna, em Lisboa, foi proposto um trabalho de criatividade reconstrutiva de um texto.

O plano da aula (duas horas lectivas) desenvolveu-se em duas fases, com os objectivos seguintes:

1. Leitura de uma fábula por grupos. Enquanto género narrativo, a fábula designa um relato de acção relativamente tensa interpretada por personagens irracionais e com uma conclusão de cariz ético-moral. Deste modo, a fábula tinha o intuito claro de moralizar e, necessariamente, de abrir caminho à análise de comportamentos e à sua valoração.

2. Reconstrução do texto lido noutra formato de escrita: reconto, resumo ou história em quadrinhos. A primeira fase concretizou-se pela leitura e análise da fábula que se transcreve:

A Raposa e a Cegonha

1.º narrador *Quis a raposa matreira,
Que excede a todos na ronha,
Lá por piques doutro tempo,
Pregar um ópio à cegonha.
Topando-a, lhe diz:*

Raposa – Comadre,
Tenho amanhã belas migas,
E eu nada como com gosto
Sem convidar as amigas;
De lá ir jantar comigo
Quero que tenha a bondade:
Vá em jejum, porque pode
Tirar-lhe o almoço a vontade.

2.º narrador *Agradeceu a cegonha
Uma oferenda tão singela,
E contava que teria
Uma grande fartadela.
Ao sítio aprazado foi,
Era meio-dia em ponto,
E com efeito a raposa
Já tinha o banquete pronto.
Espalhadas num lajedo,
Pôs as migas do jantar
E à cegonha diz:*

Raposa – Comadre,
Aqui as tenho a esfriar:
Creio que estão muito boas
“Sans façon”, vamos a elas.

3.º narrador *Eis logo comeu metade
Nas primeiras lambedelas;*

*No longo bico a cegonha
Nada podia apanhar,
E a raposa com ar de mofo
Mamou inteiro o jantar.
Ficando morta de fome,
Não disse nada a cegonha;
Mas logo jurou vingar-se
Daquela pouca vergonha.
E afectando ser-lhe grata,
Disse:*

Cegonha

– Comadre, eu a instigo
A dar-me o gosto amanhã
De ir também jantar comigo.

4.º narrador

*A raposa lambisqueira
Na cegonha se fiou,
E ao convite, às horas dadas,
No outro dia não faltou.
Uma botija com papas
Pronta a cegonha lhe tinha;
E diz-lhe:*

Cegonha

– Sem cerimónia,
A elas, comadre minha.

5.º narrador

*Já pelo estrito gargalo,
Comendo, o bico metia,
E a esperta só lambiscava
O que à cegonha caía.
Ela, depois de estar farta,
Lhe disse:*

Cegonha

– Prezada amiga,
Demos mil graças ao Céu
Por nos encher a barriga.

6.º narrador

*A raposa, conhecendo
A vingança da cegonha,*

7.º narrador

*Safou-se de orelha baixa,
Com mais fome que vergonha.
Enganadores nocivos,
Aprendeí esta lição:
Tramas com tramas se pagam,
Que é pena de Talião.
Se quase sempre os que iludem
Sem que os iludam não passam,
Nunca ninguém faça aos outros
O que não quer que lhe façam.*

Versão de Curvo Semedo, s/d, pp. 82-84)

Na segunda fase realizou-se a reconstrução individual da fábula, num clima aberto, gentil e seguro, sem quaisquer constrangimentos que não fossem os que eram postos pela feitura do trabalho proposto.

Dos trabalhos apresentados, seleccionámos uma história em quadrinhos, porque a sua feitura demonstrou:

- . Receptividade e sensibilidade na resolução do problema.
- . Poder de análise, ao passar da percepção sincrética das coisas à determinação dos pormenores.
- . Capacidade de síntese, ao associar materiais novos com objectos fornecidos pela informação prévia.
- . Imaginação criadora e não apenas reprodutora.

A história em quadrinhos¹ foi reescrita em duas linguagens – a verbal e a não-verbal – que se nutriram mutuamente. Os pictogramas enriquecidos pelos balões, onomatopeias e signos cinéticos constituíram a linha narrativa do discurso no espaço e no tempo. Eis a reconstrução da fábula:

¹ Achámos conveniente usar a expressão portuguesa “história em quadrinhos” em vez de “história aos quadrinhos”, dado que esta acepção desvirtua a configuração geométrica do espaço em que o texto é inserido. Por outro lado, a expressão “banda desenhada” é um galicismo que se instalou no léxico corrente sem que haja justificação para tal.

FÁBULA



DONA RAPOSA E DONA CEGONHA

Uma raposa
lambareira e
sovina convidou
uma cegonha
para jantar.

No outro dia...

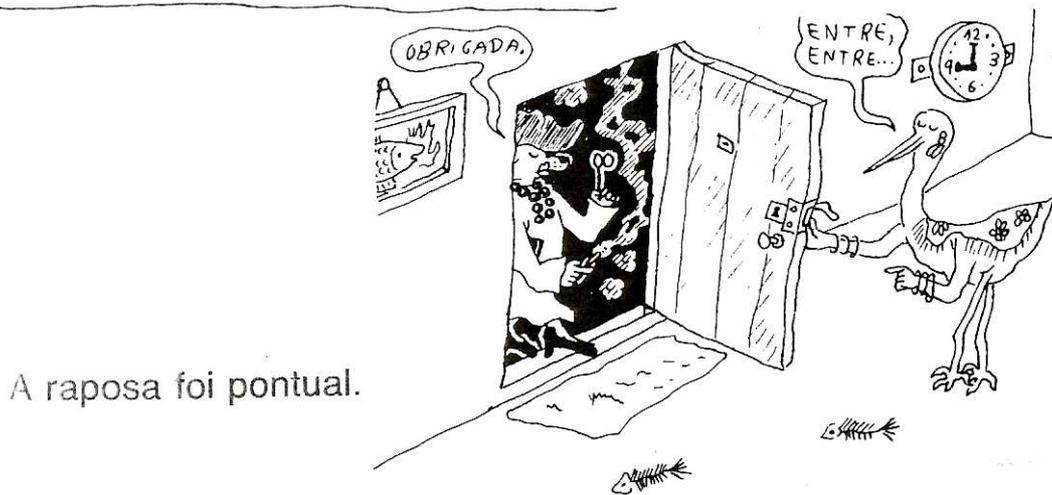




A raposa apresentou umas miseráveis papas num prato raso.



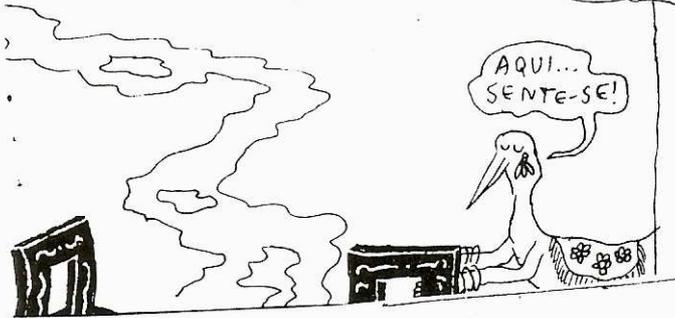
A cegonha não conseguiu provar nada. Sem se dar por achada, a cegonha convidou, por sua vez, a raposa para jantar.



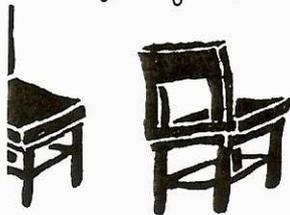
A raposa foi pontual.



Muito gulosa, a raposa foi imediatamente atraída pelo cheiro dos petiscos...



A cegonha tinha servido o jantar em duas garrafas de gargalo comprido e estreito, e a raposa não conseguiu comer nem um bocadinho.



Despedindo-se à pressa, a raposa abalou, rosnando contra a cegonha...



Ilustração de João Carlos Azinhais
(11 anos)

A análise desta história em quadrinhos merece algumas reflexões:

Em primeiro lugar, ressalta o aspecto criativo dos pictogramas. Embora o texto-base da fábula tivesse fornecido o substrato material para um voo de fantasia, a selecção e a organização desse material orientaram os aspectos emocionais da imaginação, na medida em que a linguagem esteve ao seu serviço no desenvolvimento das mais diversas combinações, conexões e relações que foram estabelecidas entre os diferentes dados da experiência. Dito de outro modo: os momentos cruciais do desenvolvimento da linguagem foram decisivos na produtividade imagética.

Nesta actividade criativa, segundo uma tese de Vygotsky (2003), aconteceu um momento importante denominado *lei da sensação do real*, uma vez que a imaginação esteve intimamente associada à dinâmica dos sentimentos pessoais. Afirma o autor: “*Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base para as imagens fantásticas, mas é real no sentido emocional*” (p. 124).

Foi, portanto, a emocionalidade que fez realçar os aspectos lúdicos da fábula, desenrolar a observação crítica e potenciar a criatividade. O sentido de humor manifestado foi um instrumento útil no desencadear da compreensão dos perfis psicológicos das personagens em situação, ilustrando um dos mais célebres adágios de todos os tempos: “Olho por olho, dente por dente”.

3 - IMPROVISACÃO DRAMÁTICA

O drama criativo, embora relativamente pouco usado na maior parte das escolas básicas, está destinado a ser utilizado em toda a sua plenitude como uma experiência significativa que contribuirá para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, enriquecendo simultaneamente a sua comunicação verbal e não verbal. Trata-se de uma acção formativa que procura dar, graças à acção cooperativa do

grupo, uma dimensão criativa ao discurso. A aquisição dessa dimensão implica mudanças profundas na maneira de pensar, com reflexos no comportamento psicossocial, o que leva a considerar o mundo, o eu e os outros numa perspectiva multidimensional.

A criatividade actua, assim, como um poderoso factor de mudança, segundo os pressupostos seguintes:

- Oportunidade de crescer através de uma cooperação social fortemente motivada.

- Capacidade de expressar ideias através do filtro da sensibilidade pessoal.

- Ensejo de desenvolver processos simbólicos facilitadores do equilíbrio intelectual e afectivo, mas permitindo que a simbolização vá para além de uma representação estática, pois tem a vantagem de envolver o uso da linguagem.

- Ocasão de apreciar a arte de jogar com palavras, sentimentos, emoções e sonhos. A afectividade está presente como força impulsionadora dos mecanismos cognitivos, pois existe uma íntima relação entre a afectividade e a cognição. É a afectividade que fornece a energia necessária para o funcionamento da inteligência (Frost, 1973).

- Prazer em dramatizar histórias, afivelando a máscara de uma personagem fictícia.

- E *“fun – just plain fun! Is there any schoolroom which would not be better off with more of it?”* (Ward, 1969: 2).

É essa diversão criativa que promete o texto seguinte, o qual apresenta uma situação de conflito num recorte real:

“Caiu-lhe a alma aos pés quando ouviu contar que em Grijó um pastor de idade do Marcos, por falta de um espelho onde visse a figura que fazia com a primeira camisa que ia estrear, a vestira ao cão do rebanho, transformado em manequim. Nisto apareceu um lobo e quem é que segura o laboreiro? O pequeno bem corria atrás dele a berrar: – Jau, Jau, dá-me primeiro a camisa! Jau, ouve cá, ouve... Era o mesmo que gritar a um mouco. Os que

presenciavam a cena, riam-se como perdidos... E o maluco às asneiras a quem fazia caçoada e sempre a choramingar: – Jau, olha que ma rasgas!... Jau... Jau...

Um pratinho! Segue-se que, quando o cão regressou do combate, trazia apenas o colarinho muito bem abotoado à volta do pescoço. O resto tinha ficado em tiras, nas urgueiras.

Miguel Torga, *Novos Contos da Montanha*,
1991, pp. 207-208

A dramatização a efectuar transformará o texto virtualmente não-dramático em matéria dramática. Escreveu Cervera (1992):

*“Si tenemos en cuenta que dramatizar significa hacer **drama**, y que drama etimologicamente equivale a acción, la dramatización de la acción por la acción misma. (...) Tanto en la narración como en el drama, la acción – relatada en un caso: representada en outro – se nos ofrece de modo convencional; no se nos da la acción misma. En el primer caso la convención se sirve de la palabra; en el segundo la convención utiliza la acción misma. Así podemos definir el drama con acción convencionalmente repetida (pp. 138-139).*

A estratégia a seguir compreende a leitura e o comentário da história em que são postas em relevo as características de cada personagem: o pastorinho, o cão e o lobo. Da interpretação da história surge o argumento. O argumento sintetiza a acção. A acção ordena os fragmentos mais representativos da história numa linha temporal com princípio, meio e fim.

A fim de dramatizar este texto, cada grupo de três alunos pode, alternadamente, interpretar a história, inventando as falas correspondentes a cada personagem. A dimensão criativa dessas falas está no trecho que segue, conforme relato de Ward (1969):

*The unique thing about this kind of dramatics is that it is always improvised. When a story is put into dramatic form, the play is planned by the group, and then played with spontaneous action and dialogue. It is never fixed by being written and memorized, but is different at each playing. (...) The objectives of this informal playmaking are different in certain respect from those of formal drama. Instead of being a series of rehearsals for a performance to be presented for a future audience, it is an immediate experience; and its values are for the **players** rather than for any audience (p.1).*

O recurso ao jogo dramático não deve ser realizado sem uma intenção preconcebida através de uma técnica. A aquisição e o domínio de diversos meios de expressão, a disciplina do corpo e da voz, a prática de conviver em grupo e o respeito pelo trabalho do outro na harmonização das réplicas conjuntas são algumas das vantagens da dramatização de textos.

É durante a lenta evolução do egocentrismo à socialização, num processo de desenvolvimento mental e afectivo, que as faculdades da imaginação têm um papel primordial, porque constituem a via mais espontânea da descoberta e da aprendizagem.

4 - AS POTENCIALIDADES OPERATÓRIAS DO CONCEITO DE FOCALIZAÇÃO DO NARRADOR

O termo “narrativa” pode ser entendido em diversas acepções: narrativa enquanto enunciado; narrativa como conjunto de conteúdos representados por esse enunciado; narrativa como acto de relatar. A narrativa situa-se em dois planos fundamentais de análise: o da história e o do discurso, cuja articulação se realiza no acto da narração.

Nesta dinâmica se contrasta a narração (relato de eventos e conflitos que configuram o desenvolvimento da acção no seu devir) e a descrição constituída por elementos portadores de informações sobre as personagens, os objectos, o tempo e o espaço que compõem o cenário diegético. A descrição tem um papel relevante na compreensão global dos textos, pois produz o efeito do real pela acumulação de informantes, ou seja, por um conjunto de unidades narrativas que funcionam como operadores da realidade pela verosimilhança imposta ao nível da caracterização das personagens e dos espaços.

“Imaginem que estão a tentar descrever um amigo. É fácil fazer uma descrição daquelas que se ouvem pela rádio quando uma pessoa desaparece, ou a polícia anda à procura dela. Poderão dizer que tem um metro e setenta de altura, olhos azuis, um sinal na bochecha esquerda, nariz encarniçado ou uma perna de pau. Mas isso será apenas uma descrição EXTERIOR, que não explica aos outros quem é realmente o vosso amigo – com os seus hábitos, sentimentos e todas aquelas particularidades que o tornam diferente de qualquer outro homem. Poderão achar difícil descrevê-lo INTERIORMENTE, mesmo se se tratar de um grande amigo. Ora é esse género de descrição que a boa poesia dá da vida: ela permite descobrir tanto a vida interior como a exterior; ajuda-os assim a conhecer e a amar o mundo, tão intimamente como vocês conhecem e amam os vossos amigos” (Peres & Lewis, 1993: 212).

Ora o género de narrativa que o texto supra sugere constitui um desafio para a descoberta dos traços que caracterizam as personagens que convivem, de maneira mais íntima ou mais distante no nosso círculo de intimidade. Nesta acepção, descrever implica *descobrir tanto a vida interior como a exterior* no que ela tem de mais prosaico ou de mais poético. Deste jeito, a narrativa deve situar-se em dois planos fundamentais de análise: o da história e o do discurso, cuja articulação se realiza no acto da narração, do qual decorrem as práticas narrativas

na sua existência concreta: a personagem, o espaço em que se move e a acção que se desenvolve no tempo. A narração é, pois, entendida como processo de enunciação – produção do discurso narrativo – e envolve o narrador, enquanto entidade responsável por esse processo, ao qual cabe a tarefa de enunciar o discurso (sequência de enunciados) cuja coerência pressupõe uma lógica de encadeamentos transfrásicos. O narrador, como protagonista da comunicação narrativa, é detentor de uma voz que pode ser observável ao nível do enunciado por vestígios de subjectividade detectada no seu posicionamento ideológico, avaliativo, moral ou ético sobre as personagens que configuram a acção. Essa voz releva de uma determinada instância da enunciação do discurso e traduz-se em pontos de vista, perspectivas e opções definidos ao longo do percurso narrativo. Em termos operatórios, estes procedimentos de focalização dependem de soluções de representação a partir de um leque de escolhas que se reduzem a três signos fundamentais: focalização externa, focalização interna e focalização omnisciente. Assim, em função do foco narrativo, a manipulação e a representação de informações diferem de acordo com o envolvimento do narrador. Este poderá tomar a forma de um narrador exterior à história; de um narrador-testemunha dos eventos relatados ou de um narrador-personagem que invoca a experiência directa das suas vivências.

Consideremos, em primeiro lugar, os textos de William Faulkner (*in Os Ratoneiros*, 2008). Este escritor ilustra uma modalidade específica de perspectivação narrativa – a focalização externa – como narrador heterodiegético, ao revelar uma particular relação narrativa no relato de histórias de que é mero observador. Comporta-se como espectador de pendor pictórico, emitindo opiniões eivadas de subjectividade que se traduz nas expressões “eu acho que”, “claro está”, “disso tenho a certeza”, “é por isso que”... Deste modo, a focalização externa não isenta o observador de manifestar juízos subjectivos acerca do que observa, permitindo, desta maneira, detectar-se frequentemente uma espécie de dialéctica entre o ver e o visto, o interior de quem contempla e o exterior do que é contemplado, a partir de uma

subjectividade que se confronta com um mundo que lhe suscita curiosidade, estranheza e até emoção... (Reis & Lopes, 1991).

De maneira geral, a focalização externa pode explicar-se em função de motivações culturais influenciadas por aspectos da psicologia behaviorista com pretensão de um realismo objectivo, ao limitar-se apenas ao registo de comportamentos exteriores das personagens representadas. Segundo Skinner (1981), o comportamento é uma matéria extremamente complexa. É um processo e não uma coisa, pelo que não pode ser facilmente imobilizado para observação, uma vez que é mutável e fluído. A sua explicação radica na compreensão dos estímulos externos que actuam como determinantes de certos comportamentos pela interacção das variáveis genéticas e das variáveis ambientais. Isto é: os mais variados estímulos, ao embaterem no organismo, interagem com as suas características inatas e adquiridas. Essa interacção produz determinados tipos de resposta. A resposta é, portanto, o resultado de dois processos interactuantes: a maturação e a aprendizagem.

Os textos de William Faulkner (2008), que a seguir se transcrevem, ilustram um tipo de focalização externa sobre quatro personagens: o rato, o gato, o cão e o cavalo (textos descritivos). Os textos apresentados em paralelo põem em relevo outros tipos de focalização sobre as mesmas personagens descritas por Faulkner, segundo um ponto de vista diferente. Analisemo-los, então:

NARRADORES E NARRAÇÕES

Textos descritivos

Com efeito, eu acho que só orato é mais inteligente do que a mula, seguindo-se, por esta ordem, o gato, o cão e, por último, o cavalo partindo do princípio, claro está, de que tu aceitas a minha definição de inteligência, que é a capacidade de enfrentar o meio ambiente, o que significa aceitar o meio ambiente, mas preservando pelo menos alguma liberdade pessoal. (...)

O rato, claro, ponho-o em primeiro lugar. Vive em nossa casa sem nos ajudar a comprá-la, a construí-la, a consertá-la ou a pagar os impostos; come do que nós comemos sem nos ajudar a criar, comprar ou mesmo trazer para casa os animais que comemos; não nos conseguimos livrar dele; se não fosse canibal, há muito que teria herdado a terra (Faulkner, 2008, p. 133).

Textos ilustrativos

Crônica

Foi assim: o meu filho Luís trouxe dois ratos brancos que lhe custaram vinte escudos. Sai com ele a comprar uma gaiola e, para facilitar o troco, veio mais um rato branco.

“Mas o menino é que limpa a gaiola e lhes dá de comer!”

Que sim, - o que fez durante três dias. Ao quarto dia, descansou.

O Luís desinteressou-se dos ratos, mas eles ficaram na família como um parente inválido, que só dá maçadas - mas que a gente não é capaz de pôr na rua. (...)

Tenho que oferecer aqueles ratos. Se eu soubesse que alguém os estimava e se, eventualmente, me deixasse ir vê-los para o caso de um dia me darem as saudades - eu já não digo nada! - Mas tem que ser alguém de confiança, responsável, que saiba tratar deles: é só lavar a gaiola e dar-lhes qualquer coisa para comer. Comem tudo: pão duro, arroz em grão, restos de lã...E não cheiram assim muito mal mas, de qualquer modo, se o interessado não tivesse assim grande olfacto, eu ficava mais tranquilo... Vou pôr um anúncio:

RATOS BRANCOS. DÃO-SE.

Dão-se três ratos brancos a quem os saiba estimar.

Sou o próprio e só trato com o próprio.

Exigem-se referências.

Alçada Baptista,
in A Capital de 21/03/1972

Designa-se como homodiegético o narrador da crónica, entidade que veicula as informações provenientes da sua experiência diegética vivida na relação com as personagens centrais da história. Este facto evidencia a oscilação entre os dois *eus* – o eu-narrador e o eu-narrado – a partir de dois tipos de discurso: um é testemunhal e exterior; o outro é subjectivo e interior. É, portanto, uma modalidade de perspectivação narrativa que corresponde ao ponto de vista de uma personagem inserida na ficção através do crivo da representação da história.

“O que está em causa não é, pois, estritamente aquilo que a personagem vê, mas de um acordo geral que cabe dentro do alcance do seu campo de consciência, ou seja, o que é alcançado por outros sentidos, para além do campo de visão, bem como o que já é conhecido previamente e o que é objecto de reflexão interiorizada” (Reis & Lopes, 1991: 164).

O início da narrativa, o *incipit*, é uma espécie de moldura que recorta o mundo real num espaço e num tempo definidos. *“Foi assim: o meu filho Luís trouxe dois ratos brancos (...) e, para facilitar o troco, veio mais um rato branco”*. Como testemunha ocular, o narrador deu-se conta de que as motivações que tinham estimulado o filho à aquisição dos ratos se haviam desvanecido rapidamente e, em consequência, sobrevieram o desinteresse e a indiferença por eles. Metaforicamente, os bichos ficaram na família como um parente inválido que a caridade impunha não lançar à rua. Entretanto, o conflito instalou-se. Emoções ambivalentes foram despoletadas. Lamentava-se a existência dos ratos: manter ou não os bichos era a questão. O narrador delineou, então, uma estratégia: oferecer os ratos através de um anúncio, o qual continha uma cláusula sentimental: a quem os estimasse, e até referências eram exigidas ao potencial adquirente.

O anúncio previa o desenlace da história. Por outro lado, coexistia outra instância temporal que a projectava para um tempo além dela, sob a forma de um epílogo por antecipação. Assim, este epílogo orientava-se, no plano operatório, em dois sentidos: no plano funcional, articulava-se com os acontecimentos narrados; no plano semântico, revelava um espaço temporal posterior, no qual se prolongavam insinuações afectivas: *“Se eu soubesse que alguém os estimava e se, eventualmente, me deixasse ir vê-los para o caso de um dia me darem as saudades – eu já não digo nada!*

O gato vem em terceiro lugar; tem algumas das mesmas qualidades, mas é uma criatura mais fraca, mais débil; não labuta nem se esforça, é nosso parasita, mas não nos ama...

Há aquela fábula, chinesa acho eu, na literatura, disso tenho a certeza, sobre um período da história da Terra em que os gatos dominavam, e em que ao fim de séculos a tentarem lidar com as angústias da mortalidade – a fome, as pestes, a guerra, a injustiça, a loucura e a ganância, numa palavra, o governo civilizado – fizeram um congresso dos filósofos felinos mais sábios para ver o que poderia ser feito, e nesse congresso, após longas deliberações, concordaram que o dilema, o problema em si mesmo, era

Confissão

Senhor:

*Tenho que te agradecer
por teres sido muito generoso comigo.*

*Mas sinto grande vergonha
pelo uso que faço das tuas dádivas.*

Fizeste-me ágil

e elegante nos movimentos;

*mas, de facto, emprego a minha
agilidade*

e os meus dons

*quase exclusivamente para cair de
surpresa*

sobre os que são mais fracos

e para fugir dos que são mais fortes.

Deste-me uma pele sedosa,

elegante e fina,

*mas não me deixo acariciar por todas
as pessoas. E se insistem,*

mostro-lhes as unhas e os bigodes.

Fizeste-me capaz de silêncio;

*mas o meu silêncio é cheio de ruídos
interiores, como se fosse o rumor*

insolúvel e que a única solução prática era desistir, ceder, abdicar, seleccionando entre as espécies inferiores uma raça suficientemente optimista para acreditar que a questão da mortalidade podia ser resolvida e suficientemente ignorante para nunca ir mais longe do que isso no conhecimento. É por isso que os gatos vivem connosco, dependem de nós para lhes darmos casa e comida, mas não mexem uma palha para nos ajudar e não nos amam; numa palavra, esta é a razão por que os gatos olham para nós como eles olham para nós como eles olham (Faulkner, 2008:134)

*reprimido de uma tormenta.
Deste-me até as manhas necessárias
para encontrar sempre um lugar
quente
ao pé do lume e uma dona de casa
que me estima e acarinha;
mas, no íntimo,
ainda que aceite esses carinhos,
eu não estimo ninguém.
Sinto vergonha, Senhor!
Os homens chamam-nos felinos;
há quem me chame animal
doméstico.
Mas a verdade é que não aprendi a
dialogar
– a dar e a receber –
e, no fim de contas,
penso
que, com justiça, eu deveria voltar à
selva.
Converte-me, Senhor!*

Panfleto anónimo, 1976

Faulkner (2008) descreveu o gato como uma subcategoria da personagem, isto é, um *tipo* que pode ser entendido como um retrato-síntese que encerra virtualidades sígnicas entre o concreto e o abstracto, entre o individual e o colectivo, entre o universal e o particular, ilustrando traços reveladores de estreita conexão com o mundo real. De forma diversa, o texto paralelo “Confissão”, pela poeticidade de que está imbuído, produz diferente efeito no espírito do receptor, dada a carga afectiva que impregna toda a narrativa.

Neste texto, o narrador é autodiegético. A sua presença, como entidade focalizadora, verifica-se através de deícticos, unidades linguísticas que identificam o sujeito no acto da enunciação: os pronomes pessoais e os modos verbais. O discurso pessoal, plasmado num monólogo interior, constitui a expressão de um fenómeno psicológico que abarca impressões, sentimentos e emoções – conteúdos psíquicos – que se designam por corrente da consciência e da qual emerge como factor estruturante o ego do narrador através dos seguintes indicadores semânticos:

- Cobardia – *“emprego a minha agilidade e os meus dons quase exclusivamente para cair de surpresa sobre os que são mais fracos e para fugir dos que são mais fortes”*.

- Dissimulação – *“o meu silêncio é cheio de ruídos interiores, como se fosse o rumor reprimido de uma tormenta”*.

- Indiferença – *“eu não estimo ninguém”*.

- Egoísmo – *“não aprendi a dialogar – a dar e a receber”*

- Súplica – *“ Converte-me, Senhor!”*

Este registo de discurso pessoal é típico das narrativas autobiográficas, em que a subjectividade desvenda um narrador que assume o périplo da própria história, situando-a entre a rememoração e um projecto de mudança.

Abandonado e só.

O cão, ponho-o em quarto lugar. É corajoso, fiel, monogâmico na sua dedicação; é também nosso parasita: o seu defeito (em comparação com o gato) é que trabalha para nós – quer dizer, voluntariamente, alegremente, faz truques e gracinhas, por mais ridículos que sejam, só para nos agradar em troca de uma festa na cabeça; forte e saudável como

Partiram no dia seguinte. Como sempre, a escolha recaía sobre aquela praia nortenha, ali da zona donde ele era natural. Três meses antes do Verão chegar, já ele escrevia ao turismo da Câmara lá na terra, a reservar o espaço do costume no parque de campismo sobranceiro às dunas. (...) Acabaram de acondicionar tudo nos dois carros, distribuíram uns

todos os parasitas, o seu defeito é ser um sicofanta, acreditar que ainda por cima tem de mostrar gratidão; é capaz de aviltar e violar a sua própria dignidade só para nosso divertimento; rasteja depois de levar um pontapé; dá a vida por nós em combate e morre de fome, inconsolável, sobre o nosso cadáver (Faulkner, 2008, p. 134)

bofetões pelos míudos engalfinhados uns com outros, numa rixa de primos por via dos lugares, eu é que vou à janela, à janela vou eu que este carro é do meu pai, o teu pai não manda nada, o meu pai é o chefe da cantina onde os polícias comem, e lá arrancaram num alarido de businas, motores, matraqueando, pneus a rechinarem de supercargados. O cão, esse, ficou na rua meio perplexo, de grandes olhos húmidos, parados nos carros que se afastavam, até os ver voltar a esquina. Abandonado e só. Alguém olharia por ele até que daí a três semanas, regressassem a casa. E se desaparecesse, logo arranjariam outro. Até porque a rafeira do senhor Esteves passa a vida a parir e o dono a procurar a quem os dar, não é?

Guilherme de Melo

Diário de Notícias, 25/06/91

Faulkner pinta-nos um retrato psicológico de um cão, usando uma forte predicação: subserviente, corajoso, fiel, monogâmico, trabalhador, dedicado e... sicofanta, um impostor que acredita que, apesar da ingratidão do homem, deve mostrar o seu amor por ele. A crónica de Guilherme de Melo acrescenta alguns traços pertinentes a

este retrato impiedoso: os do cão sentimental, ferido e magoado na sua solidão, no seu desespero e no seu sofrimento.

Na crónica, a personagem cão é a testemunha silenciosa dos preparativos de uma viagem:

- Acondicionamento de bagagens;
- Alarido das crianças excitadas;
- Partida.

Quando os carros viraram a esquina, o cão solitário sentiu-se irresoluto, hesitante e desesperado, “*de grandes olhos húmidos*”. Por que razão o tinham abandonado? A explicação é dura e clara: porque o cão é apenas uma coisa descartável. “*Se desaparecesse, logo arranjariam outro*”. Preocupações para quê? “*Não é verdade que a rafeira do senhor Esteves passa a vida a parir e o dono a procurar a quem os dar, não é?*”

Devido à indiferença, ao desamor e à ingratidão daqueles que constituíam a sua família, o seu lar e a sua subsistência, o cão sentiu-se profundamente abandonado e só. As suas lágrimas continham a orfandade dos esquecidos.

Pelo interesse de que se reveste esta crónica, é importante que os professores a tomem como ponto de partida para pôr em relevo crenças, atitudes, valores e expectativas a respeito dos laços que unem pessoas e animais domésticos. A cultura é aprendida, pelo que tenham de ser considerados os fundamentos visíveis e invisíveis da psicologia da aprendizagem.

Em função disso, é necessário imprimir novos matizes ao projecto educativo, humanizando a criança e insistindo para que ela compreenda as relações de afecto que se desenvolvem entre os seres do seu mundo próximo: pessoas e bichos. Como escreveu Ibáñez (1997): “*el flanco axiológico es el más necesitado de clarificaciones y adaptaciones*” (p. 58), na medida em que é importante potenciar as capacidades mentais e de equilíbrio afectivo que dependem das exigências culturais do meio ambiente. Dar significação aos valores é trazer para primeiro plano a noção de afectividade.

“O equívoco campeia no que diz respeito aos vocábulos afecto, afectivo, afecção e afeição. (...) Da variedade das respostas sobressai o vocábulo: amor. E o que se entende ou pode entender por amor? Basta ter presente o seu emprego em todos os quadrantes. Maior dificuldade encontram as pessoas em responder a esta pergunta singela: “Porque será que alguém se afeiçoa a alguém?” (Santos, 1997:182).

Seria também importante dar resposta à interrogação seguinte: Por que razão deixa alguém de se afeiçoar a alguém ou a alguma coisa?

Em primeiro lugar, é preciso intuir virtudes específicas, tais como a coragem, a justiça, a honestidade, a responsabilidade – conceitos que podem ser introduzidos, explicados e ilustrados através de exemplos retirados da História, da Literatura e dos meios da Comunicação Social, encorajando as crianças a desenvolver sistemas de valores. Uma das estratégias possíveis seria criar um espírito provocativo à volta de uma mesa-redonda, partindo do princípio de que *“there are not right or wrong answers. Each student must decide for himself/herself what is right or wrong. Students are encouraged to be non-judgmental about values that differ from their own”* (Ryan, 1997:83).

No campo axiológico, é essencial que, através de textos, jogos e casos da vida real, se facilite o processo de raciocínio moral, clarificando valores e comparando-os entre si, formulando estratégias e tomando decisões. A resolução de problemas exige um pensamento criativo a fim de encorajar os alunos a desenvolverem ideias originais e mesmo a estimularem sentimentos de tolerância em relação às ideias que não estão de acordo com as suas próprias e de respeito por quem as emite e defende.

O cavalo, ponho-o em último lugar. É uma criatura que apenas consegue pensar numa coisa de cada vez e a sua principal qualidade é a timidez e o medo. Pode ser enganado e persuadido por uma criança a partir as pernas ou a morrer de exaustão ao correr distâncias grandes de mais ou depressa de mais, ou ao saltar obstáculos demasiado largos, difíceis ou altos; se não o vigiarmos como uma criança, come até rebentar; se tivesse um grama que fosse da inteligência do rato mais atrasado, seria ele o cavaleiro.

(Faulkner, 2008: 134-135)

Desencontro

O claro vento marinho sobe pela encosta rubra chega ao prado do cabeça, ri entre as ternas florinhas brancas; depois, embrulha-se nos pinheiros ainda por françar e agita as refulgentes teias de aranha azuis, róseas, de oiro. Toda a tarde é já vento marinho. E o sol e o vento dão um brando bem-estar ao coração! Platero leva-me, contente, ágil, satisfeito. Dir-se-ia que não lhe peso. Como se fôssemos encosta abaixo, subimos a colina. Ao longe, uma fita brilhante, incolor, vibra entre os últimos pinheiros, num aspecto de paisagem insular. Nos verdes prados, lá em baixo, saltam os burros travados, de mata em mata.

Um estremecimento primaveril vagueia nas azinhagas. De súbito, Platero ergue as orelhas, dilata as narinas levantadas, franzindo-as até aos olhos e mostrando os grandes feijões dos dentes amarelos. Respira longamente, dos quatro ventos não sei que funda essência que deve transir-lhe o coração. Sim. Eis, noutra colina, fina e cinzenta contra o céu azul, a sua amada. E relinchos dobrados,

sonoros e longos, rompem, com seu clangor de trompas, a hora luminosa, e caem depois em cataratas gémeas.

Tive que contrariar os instintos amorosos do meu pobre Platero. A bela noiva campesina vê-o passar, triste como ele, com os seus enormes olhos de azeviche carregados de estampas. Inútil pregão misterioso, que brutalmente rolas pelas margaridas!

J. R. Jiménez, *Platero e Eu*,
2006, pp. 39-40

Este texto descritivo envolve um narrador homodiegético, testemunha-personagem secundária que viveu a história numa posição solidária com as personagens centrais. A sua presença é configurada nas expressões: *“Platero leva-me; dir-se-ia que não lhe peso; como se fôssemos; tive que contrariar os ímpetos amorosos do meu pobre Platero.”*

A relação intencional do narrador com a paisagem realiza-se através da sensibilidade que capta de diversas maneiras a realidade exterior, ao tomar consciência dos fenómenos sensíveis que para ele tinham significado. Essas maneiras são as percepções, ou seja, modos de sensibilidade, em virtude da qual, os estímulos exteriores aparecem como mundo sensível. Nesta perspectiva, o texto configura-se como um campo perceptivo. A percepção desse campo implica a estruturação dos objectos que o constituem segundo o paradigma figura/fundo. Os produtos da percepção aparecem como *formas*, isto é, como totalidades delimitadas em relação ao meio ambiente. São essas formas que dão aos dados sensoriais que nelas se estruturam a garantia da sua significação. As coisas só podem ser percebidas quando são segregadas

do seu *fundo*. O fundo é uma estrutura informe contra o qual avulta a *figura* demarcada. Por outras palavras: o fundo circunscreve a forma individualizada, a Gestalt, de maneira objectiva; o contorno, como fronteira, pertence à figura e não ao fundo.

Fixar formas nesse *fundo* é, segundo Merleau Ponty (1964) estabelecer a separação das *formas* fixadas do resto do campo perceptivo; é interromper a vida total do espectáculo; é deixar-se invadir pela visão local; é fazer nascer a estrutura opositiva no campo perceptivo. Se, por abstracção, um caixilho isolasse as *formas* móveis, encerrando-as num quadro, quebrar-se-ia a solidariedade fenomenal figura/fundo pela ruptura da ligação das duas estruturas. A unidade só será restabelecida pela visão interpretativa do conjunto.

A paisagem-moldura é tocada por um “estremecimento primaveril” através da qual montada e cavaleiro vagueiam. Ambos são sensíveis à sinfonia de sensações – movimentos, cores, hálitos, odores e ruídos – do espaço varrido por um vento marinho, inquieto e vibrante que *ri entre as flores, sobe pela encosta rubra, chega ao prado do cabeço, embrulha-se nos pinheiros e agita as teias de aranha azuis, róseas, de ouro...* De repente, perante os olhos do equídeo e do cavaleiro perfila-se uma forma delimitada no fundo paisagístico. O animal reconheceu “*fina e cinzenta contra o céu azul, a sua amada*”. E cresce a sonoridade *dos relinchos dobrados, sonoros e longos com o seu clangor de trompas, caindo depois em cataratas gémeas*. Mas a mensagem romântica perdeu-se no leito das margaridas. Platero e o cavaleiro afastaram-se e a bela noiva campesina, envolvida por um véu de tristeza e de frustração, permaneceu solitária numa espera indecisa...

5 - INTERACÇÃO SINESTÉSICA

As experiências criativas podem ser traduzidas através da sensorialidade veiculada por palavras. As sensações estão ligadas a indivíduos concretos. Tudo depende das particularidades individuais,

da sua capacidade perceptiva e do seu grau de impressionabilidade. A afectividade envolve todos estes aspectos, embora de maneira não uniforme. Foi o que aconteceu ao propor-se a um grupo de três crianças a construção de uma história que tivesse como ingredientes sensoriais a utilização de cores e de sons. O ponto de vista da história consistiu na escolha de uma cor para caracterizar a personagem principal. Assim nasceu a história, em que uma árvore foi humanizada numa dimensão poética assumida pela presença do imaginativo e do fantástico.

O carvalho roxo²

Entre as outras árvores, o carvalho era motivo de espanto e de repulsa devido à bizzarria da sua cor. Por isso, nenhum ser vivo falava com ele. A solidão atormentava o carvalho. Mas um dia, uma hera nasceu e cresceu agarrada ao seu tronco. O carvalho sentiu-se extremamente feliz, porque já tinha companhia. Ora num Verão muito quente e seco, a hera definhou e esteve prestes a morrer. Então, o carvalho deu-lhe parte da sua seiva e salvou-lhe a vida.

Seguidamente, o professor sugeriu ao grupo as seguintes tarefas:

- Que a história fosse dividida em quatro partes em função dos sentimentos experimentados pelo carvalho.
- Que a cada parte do texto fosse atribuída uma cor.
- Que a cada cor se aliasse o som de um instrumento visando a sua harmonização.

Eis as correspondências alvitradas:

| Frases | Cores | Sons |
|---------------------------------------|------------------|-------------|
| O carvalho vivia solitário. | cinzento | campainha |
| O carvalho ganhou uma amiga. | azul e laranja | xilofone |
| A hera esteve em perigo de vida. | preto e cinzento | tambor |
| Salva a hera, o carvalho ficou feliz. | amarelo e verde | gongo |

² Tradução nossa, para uso didáctico, de um texto de Leenhardat (1974).

Estas correspondências entre a cor e o som constituem uma forma de sinestesia. Este fenómeno dependeu de um processo simbólico e afectivo e requereu a cooperação de dois órgãos dos sentidos para garantir um labor de síntese. A audição de cores implicou, portanto, uma ambivalência perceptiva e idiossincrática, de acordo com as experiências pessoais do grupo.

No seu conjunto, estas significações poéticas assentam num fundamento duplo: o referente e o significante. São significações existenciais veiculadas originalmente pelas coisas. O corpo constitui a caixa de ressonância de todos os estímulos que o atingem. É ele que dá a todas as qualidades sensíveis uma espécie de força motriz. Assim, torna-se evidente que todas as projecções, associações e transferências são baseadas em caracteres intrínsecos que aparecem em todas as percepções, variando estas, no entanto, a sua densidade em função do sujeito e das circunstâncias que o envolvem.

As sensações, como qualidades sensíveis, estão longe de se reduzirem a algo de indizível e apresentam uma fisionomia vigorosa quando são envolvidas por uma significação existencial. Daí os seus valores afectivos e poéticos. E, para além disso, se é admitido que cada realidade sensível tem prolongamentos vegetativo-motores, então o fenómeno da sinestesia passa a ter uma explicação: está ligada à identidade de tais prolongamentos no que toca a estímulos que pertencem a registos sensoriais diferentes.

Do ponto de vista fenomenológico, a percepção sinestésica constitui a regra. O ver, o ouvir e o sentir induzem à construção de alianças e de correspondências entre as palavras. Segundo Jean Cohen (1987), o fenómeno da correspondência não se limita às qualidades sensíveis, mas a expressão pode ser generalizada aos complexos representativos que se manifestam como coisas ou acontecimentos, tendo-se, então, na correspondência a chave do segundo tempo da figura, através do qual o desvio é reduzido e a lógica do mesmo, que define a poeticidade, é estendida do paradigma ao sintagma e da palavra ao discurso.

Psicologicamente, a função adjectival do carvalho é já uma interpretação da personagem do texto, dado que a cor roxa é a cor da despedida do dia antes da escuridão total. É a cor simbólica que separa a vida da morte. É a cor dos sentimentos ambivalentes, que, do ponto de vista psicanalítico, se refere a afectos antagónicos. Como escreveu o poeta, o roxo é a “cor do sofrimento”:

*Lírios roxos que florescem
Na charneca do meu ser
São venturas, desventuras
Que ando na vida a colher.
Lírios roxos que despontam
Entre tojos, pinhal fora,
Manchas de sangue pisado
Na minha alma sofredora.*

Pinho Neno, *Solos de Harpa*, 1993: 47]

A escolha da cor cinzenta para a solidão da árvore abarca todos os sentimentos sombrios do carvalho. É a cor do tédio e da tristeza. É a cor dos esquecidos.

A cor azul evoca fantasia, ilusão e prazer. É uma cor pacificante. A cor-de-laranja é uma cor singular. É a cor do entardecer. É a cor das listas vivas do tigre negro e da pelagem fulva da raposa ibérica. É a cor do bico do melro macho. É a cor com mais sabor sorvida na laranja, na cenoura, no alperce, no pêsego, na nêpera, na chila, na abóbora e na tangerina, como é referido por Eugénio de Andrade (2007:40).

*“fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.”*

É a cor da diversão, da sociabilidade e da alegria.

O traço disfórico do preto estabelece a diferença entre o dia e a noite. É a ausência da luz. É a cor da negação que inverte todo o significado positivo de qualquer coisa viva. Toda a maldade é negra. É a cor do azar. As coisas azaradas acontecem em dias negros. A sexta-feira está associada à cor negra.

Na nossa cultura, a cor preta é a que psicologicamente traduz melhor a morte, o luto, a dor... Saramago (1997) expressa-o de maneira emotiva:

“Uma professora mandou um dia aos seus alunos que fizessem uma composição plástica sobre o Natal. Não falou assim, claro. Disse uma frase como esta: ‘Façam um desenho sobre o Natal. Usem lápis de cores, ou aguarelas, ou papel de lustro, o que quiserem. E tragam na segunda-feira’. Assim ou não assim, os alunos fizeram o trabalho. Apareceu tudo quanto é costume aparecer nestes casos: o presépio, os Reis Magos, os pastores, S. José, a Virgem e o Menino Jesus. (...) A professora segura um desenho nas mãos, e esse desenho não é melhor nem pior que os outros. Mas ela tem os olhos fixos, está perturbada; o desenho mostra o inevitável presépio, a vaca e o burrinho, e toda a restante figuração. Sobre esta cena sem mistério cai a neve, e esta neve é preta. Porquê?

«Porquê?», pergunta a professora, em voz alta, à criança. O rapazinho não responde. Talvez mais nervosa do que quer mostrar, a professora insiste. Há na sala os cruéis risos e murmúrios de rigor nestas situações. A criança está de pé, muito séria, um pouco trémula. E, por fim, responde: «Fiz a neve preta porque foi nesse Natal que a minha mãe morreu...» (pp. 190-192).

Em contrapartida, as cores luminosas estão associadas à vida. O amarelo vivo e forte simboliza a luz e o calor; o optimismo e a amabilidade; é a cor do ouro, da beleza e da juventude. O verde é uma cor tranquilizante. Verde é o perfume frio do poejo e da hortelã. Verde é

a cor profunda dos lagos das montanhas. Verde é o hálito agreste de Novembro. Verde é a chuva num dia de Primavera. O verde é mais do que uma cor: é a quinta-essência da Natureza. É a consciência ambiental. É a cor da esperança, da frescura, da saúde e da fertilidade. Como escreveu o poeta:

*“Chuva e mais chuva, Zefa!
Vai nascer tudo, Zefa!
Vai haver verde,
verde do bom,
verde nos galhos,
verde na terra,
verde em ti, Zefa,
que eu quero bem!”*

Jorge de Lima, *Poesia*, 1958, p. 43

As cores veiculam uma metalinguagem: apontam para algo que não é verbal, mas para algo que *já está lá* e que o discurso recria. Assim, a interpretação fenomenológica procura descrever uma experiência, tal como ela se oferece, aquém das construções do saber, descrevendo o real tal como ele aparece na experiência perceptiva.

Essa experiência é traduzida por uma imagem afectiva e, correlativamente, traduz também um afecto imaginário. Dir-se-ia que uma tal experiência serve de intermediário entre o ser e o conhecer, mas não em absoluta coincidência com o sujeito (e aquilo que ele vive) nem em total exterioridade (com aquilo que ele conhece); porém, a meia distância e como que no ponto de contacto dos espaços fenomenológicos do eu e do não-eu (Cohen, 1987).

A publicidade é extremamente criativa na predicação das cores, envolvendo-as num halo de espanto e de estranheza, como é exemplificado no anúncio que se reproduz:

“R. fait aussi des couleurs permises, des couleurs chaudes, des couleurs fraîches, des couleurs froides, des couleurs snob, des couleurs simples, des couleurs pures, des couleurs de baisers, des couleurs de film, des couleurs qui piquent, des couleurs rusées, des couleurs acidulées, des couleurs arc-en-ciel, des couleurs en coulisse des couleurs pointues, des couleurs rondes, des couleurs taquines, des couleurs sans en avoir l’air, des couleurs comme-on-n’en- a-jamais.vu-ailleurs, des couleurs pour changer de couleur...”

As cores e os sentimentos não se combinam de forma acidental. As associações com experiências de vida não são questão de gosto, mas, bem pelo contrário, intuem experiências universais profundamente enraizadas desde a infância. Assim, só o simbolismo psicológico e a tradição histórica permitem explicar as razões dessas associações. A criatividade sinestésica constrói-se pelas influências exercidas sobre o sentimento e sobre a razão (Heller, 2007).

Exemplos de construções elípticas multiplicam-se na literatura. Apresentam-se alguns retirados da obra de Fialho (citado por Basto, 1940: 36-37), um escritor-pintor que usou as cores de forma magistral:

- *“gotas pérola vogando como algas de luz”*
- *“em pelúcia verde pavão”*
- *“pâmpanos pisados de amarelo e vermelho-ferrugem”*
- *“conchas rosa e lilás”*
- *“o céu côncavo tinha laivos rosa”*
- *“carpete de veludo bronze”*
- *“em vasos branco e ouro, as begónias espalmavam as suas folhas bronze raiado de escarlata”*

A cor é o violino dos sentidos. Como referiu Manzano (1987), citando Murciano, *“Cada palabra tiene un claro signo que expresa en si cuanto le crece dentro”* (p.180).

6 - JOGOS PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

6.1. - O Dilema

Parafraseando um pensamento do filósofo Delfim Santos (1961), a escola é um laboratório, cujo material não inclui apenas a matéria a ensinar, mas também homens a fazer. É nesse laboratório que se desenvolvem, em comunicação aberta, dimensões cognitivas, afectivas e relacionais.

“La escuela no puede ser unicamente el lugar donde se lleve a cabo una simple transmisión de valores, sino que debe ser sobre todo el lugar de iniciación a la comprensión, a la creatividad y al ejercicio de los valores y de los contenidos fundamentales para este desarrollo de una sociedad democrática” (Rodríguez, 1997: 241).

E noutro passo, acrescenta:

“en todo o proyecto educativo que quiera ir mas allá de un mero proceso de adiestramiento o de adoctrinamiento, consideramos necesario la reflexión sobre los mismos y sobre el sentido de educación que queremos tener, así como reservar un ‘espacio’ que tenga como principal finalidad la discusión abierta y manifiesta sobre aquellos valores y aquellas creencias que estén implícitos en tal proyecto y que desee estén. En definitiva, estos valores deben ser ‘nominados, ‘expuestos’, ‘clarificados’ e revisados” (idem, p. 243).

Um dos problemas da axiologia educacional é o método a seguir para a clarificação de valores. Segundo Manuel Patrício (1997), os métodos tradicionais foram, essencialmente, formas de inculcação. Os métodos modernos, pelo contrário, são formas de estimulação e de indução. Os tradicionais estabeleciam-se na heteronomia, na

autoridade, na imposição. Os modernos assentam na autonomia, na liberdade e na proposição, implicando a estimulação das escolhas em liberdade, a descoberta de alternativas possíveis num processo de escolha; o pesar de consequências de múltiplas alternativas; a oportunidade de exteriorizar as escolhas; a reflexão sobre as coisas apreciadas; o recomendar coerência entre as escolhas livres e as formas de comportamento recorrentes.

Clarificar valores e fazer pensar sobre eles são dois objectivos que, normalmente, se sobrepõem, porque é difícil distinguir entre impulsos emocionais e valores, uma vez que a clarificação de valores inclui uma larga componente de conceptualidade. As crianças precisam de aprender a pensar para que possam identificar problemas, limitá-los e saber desenvolver técnicas para os solucionar. Deste modo, as crianças “*assume realistic roles, face problems, formulate strategies, make decisions, and get fast feedback on the consequences of their action. (...) In short, serious game offers us a rich field for risk free, active exploration of serious intellectual and social problems*” (Beechold, 1971: 124).

Kohlberg (1993) defendeu que o desenvolvimento moral ocorre segundo uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura em que o indivíduo se insere. Por outras palavras: este desenvolvimento não se define de acordo com traços fixos, mas evolui segundo uma série de estádios de *desenvolvimento moral*, numa sequência metódica, representando cada um deles um sistema de pensamento definido na forma de processamento de questões ético-morais e de valor. Deste modo, os estádios de *desenvolvimento moral* de Kohlberg, à semelhança dos de Piaget (1986 - estádios de *desenvolvimento cognitivo*) e de Erikson (1982 - (estádios de *desenvolvimento pessoal*)) apresentam uma sequência sistemática, de sentido único, dos níveis pré-convencionais (estádios I e II) aos níveis convencionais (estádios III e IV) e pós-convencionais (estádios V e VI):

Estádio I – Preocupação com o próprio. Orientação pela obediência a uma autoridade poderosa. O medo de punição domina os

motivos. As acções são julgadas em termos das suas consequências físicas. A única perspectiva correcta é a da autoridade.

Estádio II – Os motivos básicos da actuação do indivíduo assentam sobre a satisfação das próprias necessidades. As necessidades dos outros não são consideradas a não ser que o indivíduo possa beneficiar com elas.

Estádio III – Os afectos desempenham um forte papel. O relacionamento é de sentido duplo. Os valores morais baseiam-se na manutenção do bom e do correcto e na satisfação das expectativas do outro.

Estádio IV – É dada ênfase à preservação da sociedade. A honra e o dever resultam da aplicação das regras sociais.

Estádio V – O contrato é social. A sociedade pode alterar normas através da concordância de todos. As alterações da lei são usualmente efectuadas por razões do bem maior para o maior número de pessoas.

Estádio VI – Os princípios éticos são universais. Tratam da justiça, da igualdade e da dignidade de todas as pessoas. Estes princípios são mais elevados do que qualquer lei.

Neste sentido, o desenvolvimento moral deve ser perspectivado em termos de desenvolvimento de certas formas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de comportamento.

O papel essencial do professor é servir como facilitador no processo do raciocínio moral, assumindo uma posição semidirectiva e recusando quer o *laisser-faire* quer o directivismo. À semelhança de Sócrates, o professor deve ajudar os alunos a colocar questões, a reformular perguntas e a distinguir os vários pontos de vista, fazendo-os reflectir sobre formas alternativas de reflexão sobre questões morais. É crucial que o professor formule juízos de valor num estágio acima dos juízos emitidos pelos alunos, privilegiando a discussão de dilemas morais hipotéticos ou reais. Deste modo, os alunos terão tendência para avançarem do estágio moral em que se encontram para o estágio imediatamente superior (Marques, 2002).

A participação activa na prática e exploração de tarefas cognitivas através da resolução de problemas exige um pensamento criativo e transforma a educação em muito mais do que numa mera transmissão de informação. A aula criativa acontece quando se permite um clima de liberdade, criando uma atmosfera Summerhill-Walden Two, na qual as crianças são encorajadas a desenvolver ideias originais, a manipulá-las e a desenvolver tolerância em relação às ideias dos outros sob a forma de uma crítica construtiva.

Tomando em consideração os pressupostos explanados, um problema vital foi colocado, em 2008, à apreciação de uma turma do quarto ano de escolaridade, na Escola Básica do bairro de São Miguel, em Lisboa.

A leitura do texto que segue constituiu a base de análise de um dilema vivido por duas personagens-símbolos, tendo-se dado ênfase ao raciocínio, à reflexão e ao sentido crítico, aquando da troca de ideias subsequentes.

Um rato caiu numa pipa de vinho e pôs-se a gritar:

– Socorro! Socorro!

Acudiu-lhe um gato que lhe disse:

– Só te salvo se depois me deixares comer-te.

– Pois sim! Antes morrer comido do que afogado! – dizia o ratinho aflito.

O gato estendeu a pata e o rato subiu por ela. Porém, mal tocou o chão, fugiu o rato desabaladamente, metendo-se num buraco.

– Isso não é leal! – gritou o gato. É ou não é verdade que, quando estavas na pipa, prometeste deixar-me comer-te?

– Sei lá disso! Eu estava bêbado...

Cristina de Mello,

Aprender Gramática, 1987, p. 58

Procedimento:

1. Leitura comentada do texto.
2. Verificação da compreensão do texto através de paráfrases.

3. Utilização de perguntas abertas.
4. Exploração de sentimentos e de emoções.
5. Clarificação das alternativas possíveis.
6. Introdução de um factor divergente: o “advogado do diabo”.

(Concluído o processo de avaliação de todas as alternativas expostas para a solução do problema, emergiram, finalmente, duas posições polares. Mas outro problema se colocou perante duas soluções irredutíveis. Que decisão tomar? Como identificar o certo e o errado das avaliações apresentadas? Para não se correr o risco de uma acusação de parcialidade, escolhendo arbitrariamente uma das alternativas, utilizou-se a estratégia do “advogado do diabo”, avaliando pontos de vista ainda não considerados. Deste modo, ao introduzir-se um factor discordante, sugeriu-se uma nova clarificação de valores, pedindo-se a cada elemento da turma que completasse por escrito duas questões).

7. Resposta escrita ao questionário seguinte:

- . Se eu fosse o gato, ...
- . Se eu fosse o rato, ...

Encerramento:

1. Revisão do assunto em debate, levantando a questão-chave: a da justiça. A clarificação de valores e de emoções é essencial no processo do desenvolvimento moral das crianças, prestando atenção ao conteúdo das posições assumidas quanto aos juízos de valor e às possíveis consequências destes. É necessário que exista uma relação lógica entre o juízo de valor emitido e o raciocínio que lhe está subjacente. Visto deste ângulo, o valor da Justiça teve como quadro de referência a *Regra de Ouro* de Kolberg (1993):

- Procede para com os outros como gostarias que procedessem para contigo.
- Ama o próximo como a ti mesmo.

2. Como conclusão do trabalho, apreciou-se outro aspecto importante da questão: a inviolabilidade da vida.

Dado que o gato e o rato são duas personagens-símbolos humanizadas pelos comportamentos manifestados, uma nova análise pôde remotivar a turma: a das questões sociais vigentes numa sociedade democrática. Para isso invocou-se a Constituição da República Portuguesa que, na Parte I, Capítulo I (Direitos, liberdades e garantias pessoais), estabelece no artigo 24.º (Direito à vida) o seguinte:

- “1. A vida humana é inviolável.
2. Em caso algum haverá pena de morte”.

A disciplina e o desenvolvimento moral podem constituir parte integrante de programas educacionais positivos. Nas aulas, com efeito, há lugar para debates sobre dilemas morais, usando títulos de artigos de jornais e de revistas, casos do dia-a-dia, questões morais populares (pena capital, desobediência civil, histórias de filmes ou de leituras sobre os mais variados assuntos). O objectivo é estimular um fluxo de ideias acerca de acções e de sentimentos. Neste caso, as razões a favor e contra podem ser classificadas de acordo com os estádios morais (Sprinthall, 1993).

6.2 – A Consciência Moral

Piaget (1994) defendeu a tese de que são as relações de cooperação baseadas no respeito mútuo, na troca de pontos de vista e no reconhecimento e respeito das diferenças que promovem o desenvolvimento moral. Esta tese assenta em três conceitos centrais: o egocentrismo, a assimilação e a acomodação.

Dominada por desejos e necessidades, a criança começa por produzir representações centradas sobre si mesma, sem consciência das suas relações com as pessoas e com as coisas, o que significa, ao mesmo tempo, ausência de consciência e ausência de objectividade. Como estado psíquico, o egocentrismo incorpora as coisas por um processo de assimilação ao deformatar o real para o adaptar ao *eu*. Num jogo simbólico, a criança assimila o real ao *eu* como meio de satisfazer o *eu* ao deformatar o real em função do desejo. É o caso, em exemplo já referido, da transformação de um pau de vassoura num cavalo. Outras

vezes, predomina a acomodação sobre a assimilação, quando pela imitação, a criança se transfigura, assumindo o aspecto de um objecto animado. Já não é o objecto que se converte, mas a criança que se imagina o próprio objecto.

Fernando Pessoa traduziu magistralmente o desdobramento psicológico nos seguintes versos:

*Sentiu-se brincando
E disse: eu sou dois!*

*Há um a brincar
E outro a saber,
Um vê-me a brincar
E o outro vê-me a ver.*

Poesia (1918-1930), 2005, p. 383

A consciência moral desenvolve-se pela dialéctica entre a assimilação e a acomodação. As primeiras formas de interpretação das regras sociais (assimilação) são uma decorrência das estruturas mentais. Incapaz de racionalizar o porquê dessas regras, a criança aceita-as incondicionalmente, porque são impostas por seres vistos como poderosos. Esta relação implica um respeito unilateral que se alia ao egocentrismo. A criança submete-se às regras prescritas, mas estas são exteriores à sua consciência e não afectam o seu comportamento. Para o seu realismo moral é bom todo o acto que testemunha uma obediência às regras e é mau todo o acto não conforme com as regras. As regras surgem exteriores à consciência. A criança que obedece faz alinhar o seu comportamento pela escala de valores paternais que não é a sua. Num contexto de constrangimento, o *eu* é dominado por uma autoridade superior, enquanto na troca recíproca, a descentração permite ao indivíduo a adopção livre da escala de valores do outro. Assim, há duas possibilidades de comportamento qualitativamente diferentes, correspondendo a dois tipos de respeito e de julgamento

moral. Considerando-se o caso de um sujeito que cumpre o seu dever por receio ou por mera obediência, pode-se dizer que o sujeito age em conformidade *com o dever* e não *por dever*. Estas duas espécies de julgamento moral não têm em conta o conteúdo, mas a forma de obrigação.

Os rituais lúdicos desempenham um papel importante nos conflitos familiares. São, segundo esta aceção, todos aqueles que Piaget (1994) considera como *desajeitamentos* e que provocam o mau humor e a cólera dos adultos pelos distúrbios produzidos. As respostas dos adultos surgem na presença de dois tipos de atitudes morais: ou julgam os actos das crianças, tendo em conta os prejuízos materiais ou consideram apenas as intenções subjacentes aos danos. A noção objectiva de responsabilidade aparece como produto da coacção moral exercida pelo adulto na aplicação de sanções de vária ordem.

Piaget utilizou a narração de histórias para avaliar a consciência moral das crianças. É nesta perspectiva que se vai analisar um *desajeitamento*. Eis um excerto de uma história:

“Certo dia, Sofia estava a brincar.

(...)

– Se eu tivesse qualquer coisa para salgar...pensava ela. Não quero salgar o pão. Precisava de carne ou de peixe...Oh! Que boa ideia! Vou salgar os peixinhos da mamã. Cortarei alguns às postas com a minha faca e salgarei os outros inteiros. Que divertido vai ser! E que lindo prato eu vou arranjar!

E lá vai Sofia, que nem reflectiu que a sua mamã ficaria sem os lindos peixinhos de que tanto gostava, nem que os pobrezinhos iriam sofrer muito ao serem salgados vivos ou cortados em posta. Aproxima-se do aquarozinho, pesca-os a todos, coloca-os num prato, volta à sua mesinha, agarra em alguns deles e deita-os numa travessa. Mas os peixes, que não se sentiam à vontade fora de água, remexiam-se e saltavam quanto podiam. Para os obrigar a ficar quietos, Sofia cobre-os de sal; de facto, eles ficam imóveis: os

pobrezinhos estavam mortos. Depois de encher a travessa, Sofia pegou nos outros e tratou de cortá-los às postas. Ao primeiro golpe, os desgraçados peixinhos torciam-se desesperados; mas logo ficavam quietos, porque morriam.

Ao segundo peixe, Sofia compreendeu que os matava ao cortá-los. Olhou inquieta para os peixes salgados. Vendo que não se mexiam, examinou-os com atenção e concluiu que estavam todos mortos. Ficou aflita e vermelha como uma cereja.

– Que dirá a mamã? – pensou ela. Que vai ser de mim, desgraçada?! Onde é que hei-de esconder isto?”

Condessa de Ségur, *Os desastres de Sofia*,
s/d, pp. 28-29

Sofia estava jogando. Uma necessidade surgiu: “*Se eu tivesse alguma coisa para salgar...*”, o que implicou uma dependência em relação ao objecto das suas necessidades e a aspiração imediata àquilo que as podia satisfazer. Encontram-se também nesta fase as raízes das apetências que estão vinculadas à afectividade. Surgida a incerteza entre uma tendência sedutora e uma tendência superior do dever, estabelece-se uma tensão entre a experiência perceptiva e a dedução lógica. Neste conflito de tendências, a vontade define um quadro de valores segundo uma hierarquia. Dito de outro modo: a expressão da vontade consiste em subordinar a situação a uma escala de valores, regulando os interesses e os sentimentos próprios.

Ora este acto de vontade foi motivado. Os motivos originados em impulsos predispuseram a criança para a conquista de um dado objectivo, estimulando e orientando o seu comportamento. Daí que a força dos motivos se possa medir por aquilo que o indivíduo é capaz de fazer para alcançar determinados alvos.

Os peixinhos que pertenciam à mãe foram salgados e cortados às postas. Então, surgiu o realismo da situação: “*Que dirá a mamã? – pensou ela. Que vai ser de mim, desgraçada?! Onde é que hei-de esconder isto?”*

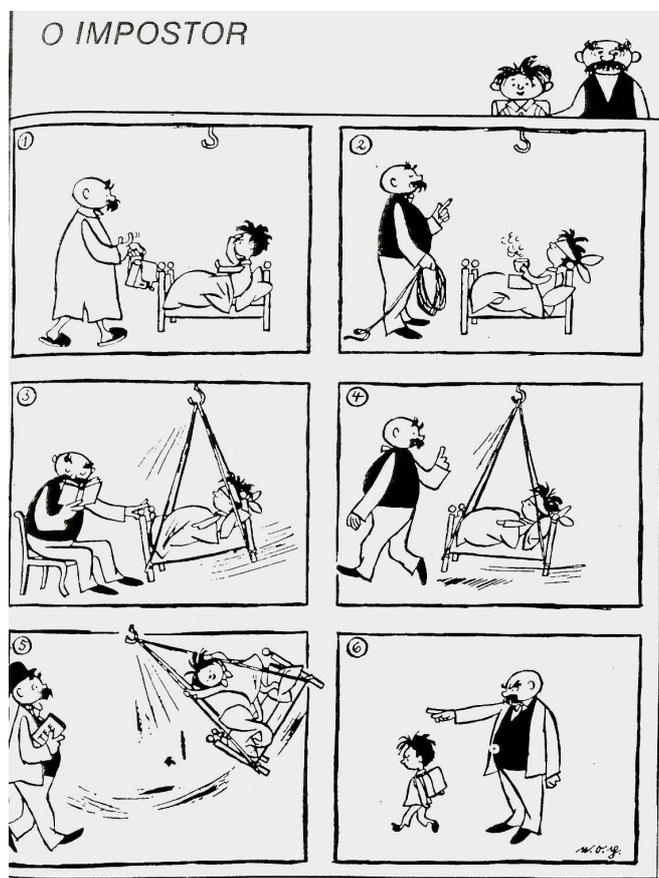
Existe nesta reflexão uma pluralidade de sentimentos: de culpa, de arrependimento e de medo. Essencialmente, ela temia uma punição, o que corresponde ao desenvolvimento da sua consciência moral.

Como entendem as crianças a justiça das punições?

Seja qual for o castigo aplicado (o não ver televisão, a privação de brinquedos preferidos, o copiar cinquenta vezes uma frase condenatória de uma maldade feita, etc.), ele reveste sempre um carácter expiatório. A consequência de um erro é, necessariamente, uma consequência social. Importa, todavia, que o indivíduo compreenda o alcance do seu acto e que a sanção, seja ela qual for, é uma consequência do acto praticado.

6.3 - O Princípio da Justiça Retributiva

Os dois textos a seguir transcritos põem a tónica sobre uma questão psicológica: o sentimento de justiça, na perspectiva de uma criança e de um adulto.



Esta história em quadrinhos traz à colação o problema da mentira. A mentira é um traço psicológico tanto de ordem intelectual quanto de ordem moral. Está ligada ao pensamento infantil, particularmente no que respeita ao fenómeno do egocentrismo. A criança distorce a realidade em função dos seus desejos, porque a sua actividade é continuamente condicionada pela acomodação às coisas que ela utiliza segundo uma necessidade de exercício orgânico ou de satisfação psicobiológica. Assim, toda a sua actividade se situa na linha do jogo. A mentira faz parte do jogo.

Para Piaget (1994), quando à dimensão lúdica se sobrepõem a imaginação e a linguagem, a assimilação é reforçada; e sempre que o pensamento não experimenta a necessidade efectiva de uma acomodação à realidade, a tendência natural é a deformação das coisas em função da fantasia, a fim de procurar uma satisfação imediata. A criança é levada a mentir (fantasiar) por força da estrutura do seu pensamento egocêntrico. Não entende o real alcance do embuste, na medida em que tem dificuldade em dissociar a mentira, enquanto acção psicológica, do acto exterior correspondente. É o resultado material que conta e não a intenção. Na linha da responsabilidade objectiva do julgamento moral infantil, a veracidade dos factos é submetida ao valor do desejo, em oposição ao julgamento moral do adulto que avalia os comportamentos em função das intenções.

Por isso, a punição da criança da história em quadrinhos seguiu-se à transgressão. Deu-se o confronto entre as atitudes egocêntricas da criança e as atitudes de coacção moral do adulto. Estas atitudes assentam no princípio do respeito e da autoridade inerentes ao seu estatuto de pai. O respeito e a autoridade estão na origem da obrigação moral, do sentimento do dever e da obediência incondicional.

Segue-se um excerto de *“As Aventuras do Pinóquio”*, de Collodi (s/d), no qual o boneco é obrigado a desempenhar as funções de cão-polícia para guardar uma capoeira.

(...) Era o dono do campo, que vinha nos bicos dos pés para observar se tinha caído na armadilha algumas daquelas feras que de noite comiam os frangos...

O seu espanto não teve limites quando, ao tirar a lanterna para fora da capa, notou que, em vez duma raposa, tinha caído um rapazito.

– Ah!, ladrãozinho! – exclamou o homem cheio de indignação.

– Com que então, eras tu que me roubavas as galinhas?

– Eu não, eu não! – dizia o Pinóquio a soluçar. – Eu não fiz mais do que entrar neste campo para colher um cachinho de uvas.

– O que rouba um cacho, é muito capaz de roubar também galinhas. Espera aí, espera; vou-te dar uma lição que nunca mais te há-de esquecer em toda a tua vida!

E abrindo a armadilha, agarrou o boneco pelo pescoço, e assim o levou até casa, como quem leva um cordeirinho de leite aos ombros.

Ao chegar a casa, atirou com ele para o meio da eira e, pondo-lhe um pé em cima do pescoço, dizia:

– Agora já é noite, e eu quero-me ir deitar. Amanhã faremos contas. E entretanto, como acaba de morrer o cão que fazia aqui de guarda, vais tu ocupar o lugar dele. Vais fazer o ofício de cão-polícia.

Dito e feito. Pôs-lhe ao pescoço uma bonita coleira coberta de picos de ferro, e apertou-a de tal forma, que ele não a podia desprender. À coleira ligou uma corrente, e esta presa à parede.

– Se esta noite – disse-lhe o homem – começar a chover, podes meter-te nessa casota de madeira, onde há sempre palha, a mesma que durante quatro anos serviu de cama ao meu pobre cão. E se por desgraça aqui vierem esta noite os ladrões, é tratar de estar alerta, com o ouvido atento, e ladrar com força (pp.114-116).

O critério de justiça retributiva é aplicado tanto na história em quadrinhos “O Impostor” como no texto de Collodi, segundo o axioma:

“Cá se fazem, cá se pagam”. Este critério foi perspectivado de modo diferente pelas personagens implicadas. A criança aceitou a sanção imposta por espírito de obediência, mas não a compreendeu. Para ela, as regras sociais são realidades transmitidas por coacção desde tenra idade, e por isso essas normas têm apenas um carácter de exterioridade. São vistas na sua materialidade muito antes de serem compreendidas na sua intencionalidade.

O Pinóquio, pelo contrário, revelou uma subtil compreensão moral da situação. O sentimento de culpa (roubo das uvas), a frustração e a humilhação sofridas (coleira de ferro e prisão), como castigo subsequente, fizeram-no aceitar o princípio da punição expiatória, mas não o grau de severidade da sua aplicação.

No primeiro caso, funcionou a autoridade do pai e o castigo aplicado teve um sentido pedagógico; no segundo, impôs-se o autoritarismo, ou seja, o poder discricionário do dono do campo e o castigo teve um sentido meramente punitivo e até vingativo. A avaliação deste tipo de justiça explica-se pelo carácter do realismo moral objectivo dos punidos contra a natureza subjectiva do sentido da responsabilidade dos julgadores.

A transição do realismo moral objectivo para a interiorização do sentido subjectivo da responsabilidade exige um clima de cooperação entre os jovens e os adultos. Enquanto a coacção moral resulta da heteronomia caracterizada pela obrigação, pelo respeito e pela autoridade incondicionais, a autonomia moral é consequência de um ideal independente de qualquer pressão exterior. A autonomia só se manifesta com o respeito recíproco. É entre estes dois estádios que se desenvolvem a interiorização e a generalização das regras sociais. Pela cooperação, o indivíduo é motivado para avaliar os pontos de vistas dos outros, a compará-los com os próprios e a considerar, em primeiro lugar, a intencionalidade das coisas, e só depois os seus resultados.

7 - INTERTEXTUALIDADE

“Foi assim que voltei a descobrir aquilo que os escritores sempre souberam (e que tantas vezes nos disseram): os livros falam sempre de outros livros e qualquer história conta uma história já contada. Já o sabia Homero e já o sabia Ariosto, para não falar de Rabelais ou de Cervantes. Posto o que a minha história não poderia começar senão como um manuscrito reencontrado, e mesmo assim seria uma citação (naturalmente). Comecei, pois, por escrever logo a introdução, situando a minha narração a um quarto nível de enquadramento, dentro de outras três narrações: eu digo que Vallet dizia que Mabillon disse que Adso tinha dito” (Eco, 1984a): 20-21).

A transcrição do texto de Eco constitui uma epígrafe ao conceito de intertextualidade, uma vez que remete para uma relação discursiva, segundo a qual se entretecem vários textos. A intertextualidade pode ser definida, “latu sensu”, como um diálogo entre textos. Este diálogo implica, necessariamente, um conhecimento partilhado entre os produtores dos textos e os seus interlocutores, exigindo que estes identifiquem as informações, as alusões e as referências que são transmitidas textualmente. Aguiar e Silva (1983) considera que:

“a intertextualidade constitui o fenómeno da semiose cultural, actuante na história e no confronto das forças ideológicas e sociais, carecendo de convalidação científica a ideia de que os textos da cultura representam tão-só a modulação metamórfica de matrizes atemporais. Em termos de ontologia e cronologia, o intertexto é um texto (ou um corpus de textos) que existe antes e debaixo de um determinado texto e que, em amplitude e modalidades várias, se pode “ler”, decifrar, sob a estrutura de superfície deste último. Assim se justifica a designação de subtexto utilizada por diversos autores como equivalente à de intertexto. Aquele termo remete, sob

os pontos de vista temporal e espacial, para uma espécie de texto palimpséstico, isto é, um texto absorvido e apagado por outro texto, para uma “camada” textual anterior que interfere na “estratificação” de outro texto e que aflora, sob forma latente ou sob forma explícita, na estrutura de superfície de outro texto. Ao subtexto ou hipotexto, pelas suas características palimpsésticas, pela sua latência e pelo seu ocultamento, dá também Riffaterre a designação de texto-fantasma (pp. 626-627).

No plano pedagógico, a intertextualidade contribui para a expansão da compreensão leitora porque, ao alargar os horizontes textuais, possibilita a construção de novos sentidos a partir de outras formas de discurso. De entre as configurações mais acessíveis à compreensão da intertextualidade, situa-se a *paródia*, que é um modelo de apropriação de textos de um ou mais autores que interagem entre si estruturalmente.

O texto que se transcreve seguidamente é uma forma de paródia intertextual baseada em analogias referenciadas noutros textos.

“Os três porquinhos encontraram na estrada uma menina que estava colhendo flores. Levava no braço um balaio e tinha na cabeça uma carapuça verde.

Os três porquinhos bateram palmas.

– Olha a Menina do Chapeuzinho Vermelho! – gritou Salsicha, que não sabia distinguir direito as cores.

– É mesmo! – disse Linguicinha.

– É mesmo! – repetiu Sabugo.

Aproximaram-se dela.

– Cuidado com o lobo! – disse-lhe Sabugo.

– Que lobo? – perguntou a menina.

– O Lobo Mau... – explicou Salsicha.

A menina sacudiu os ombros e continuou a colher flores.

– *Eu sei...– falou Linguicinha. – Tu és a Menina do Chapeuzinho Vermelho.*

– *Não sou – respondeu a pequena. – Meu chapéu é verde.*

Mas os porquinhos estavam doidos por entrarem numa aventura igual à dos porquinhos do cinema. Insistiram:

– *É sim! Nós sabemos... Não vais a casa da tua avozinha?*

– *Vou – respondeu a menina.*

– *Pois é – continuaram os porquinhos. – O lobo comeu a tua vovó. Nós somos os três irmãos valentes e vamos salvar a tua vida e a vida da tua vovó.*

A menina desatou a rir e disse :

– *Nunca vi três porquinhos mais bobos em toda a minha vida! Ai! Ai! Vocês só prestam assadinhos no forno, enfeitados com salsa e rodelinhas de limão! Ai! Ai!*

Saiu pulando e cantando.

Os porquinhos ficaram muito desiludidos. Mas resolveram seguir a menina da carapuça verde.

Viram que ela entrava numa casa de telhado vermelho. Espiaram pela janela. Ficaram muito assustados, porque em cima da cama, metida nas cobertas, só com a cabeça de fora, estava uma criatura horrível. Olhos ferozes. Cara enrugada. Mãos de unhas grandes. Dentuças afiadas saindo para fora da boca.

– *É o Lobo Mau! – disse Sabugo baixinho.*

– *Decerto já engoliu a avó da menina! – disse Salsicha.*

– *Vamos salvar a pequena! – propôs Linguicinha, que tinha esperanças de acabar noivo da Menina do Chapeuzinho Vermelho.*

Salsicha pegou um pau. Linguicinha agarrou duas pedras. Sabugo segurou firme a sua enxada. Entraram na casa.

Os três irmãos avançaram. Um levantou a enxada. O outro ergueu o porrete. O mais moço fez pontaria com uma das pedras...

E, de repente, saiu do canto da sala um homem muito grande, armado dum rebenque:

– Corja de vagabundos! Que é que vocês estão fazendo na minha casa? (...)

A menina explicou:

– Esses bobalhões, vovô, pensam que eu sou a Menina do Chapeuzinho Vermelho, aquela da história, sabes! Vieram aqui para me salvar do lobo...

Então a velha que estava na cama fuzilou um olhar para os porquinhos e disse:

– Seus marotos! Então me acharam parecida com o lobo, hem?

Erico Veríssimo, 1983,

As aventuras do avião vermelho e outras histórias, pp. 56-59

Na narrativa de Erico Veríssimo subjazem subterraneamente dois contos de fadas – *O Capuchinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*, dos irmãos Grimm, que apelam para uma memória colectiva, ao estabelecerem o cruzamento entre dois universos: um prosaico e outro poético. Assim, o tratamento didáctico do texto de Veríssimo pressupõe, em primeiro lugar, a delimitação prévia dos dois textos subjacentes, para que possam ser analisados os seus elementos constitutivos. A abordagem dos dois intertextos vai pôr em relevo as correlações semânticas *in absentia*: as isotopias. Estas isotopias, tanto temáticas como figurativas, são categorias redundantes, ou seja, reiteraões sintagmáticas de elementos semânticos equivalentes que facultam não só a homogeneidade da leitura dos textos, como ainda se revestem de uma importância decisiva na construção semântica intratextual.

Nesta perspectiva, é necessário, antes de tudo, a individuação das isotopias temáticas: o princípio do prazer e o princípio do dever que são comuns à história de *O Capuchinho Vermelho* e à história de *Os Três Porquinhos*, assim como a identificação da isotopia figurativa que estabelece a ligação semântica entre as duas histórias: *o lobo*.

O lobo é o símbolo do mal, do perigo e da destruição. É o lobo que cria o conflito de tendências opostas em *O Capuchinho Vermelho*. No

primeiro momento, começa a desenhar-se o conflito aquando do encontro com o lobo no bosque, ao informá-lo de que se dirige a casa da avó e ao aceitar a sugestão dele para apanhar flores, tendo esta o objectivo de a demorar para que ele pudesse chegar a casa da avó antes dela. Neste sentido, o lobo chamara-lhe a atenção para a beleza das flores do bosque e para o canto harmonioso dos pássaros e, insinuando que estava tão séria como se fosse para a escola, enquanto tudo ali era alegre e feliz, perguntou-lhe porque não dava uma volta pelo bosque. (Grimm, 1954)

A ambivalência de sentimentos da menina situa-se entre o que ela devia fazer e o que gostaria de fazer. Dominada pelo princípio do prazer, a menina desviou-se do princípio do dever traçado pelas recomendações da mãe, quando se embrenhou no bosque para apanhar flores com a intenção de as levar à sua avó. Entretanto, o lobo dirigiu-se a casa da avó da menina. Aí chegado, devorou-a e disfarçou-se com as suas roupas. Deitou-se no seu leito e esperou a menina.

No segundo momento, já em casa da avó, a menina foi submetida a outra prova: a da sedução do lobo. Na versão dos irmãos Grimm, o medo de ser devorada implicou que, segundo o princípio da realidade, a menina tivesse de resolver alguns problemas cruciais perante o perigo a que estava exposta. Porém, incapaz de se defender das investidas do lobo, a menina foi devorada.

No conto de “Os Três Porquinhos”, os bichos plasman três importantes etapas de desenvolvimento. As duas primeiras etapas de vida, consubstanciadas em dois porquinhos, apontam para a imaturidade de comportamentos que se manifestaram no predomínio do princípio do prazer. Ignorando todos os perigos e todas as ciladas que a despreocupação, a imprevidência e a procura das satisfações imediatas provocam, ficaram à mercê de todas as forças destrutivas simbolizadas pelo lobo. A fragilidade das suas casas – a de palha e a de madeira – não impediram a fúria assassina do lobo e os dois animais foram devorados irremediavelmente. O terceiro porquinho, dominado pelo princípio da realidade e do dever, deu provas de bom senso e de

maturidade ao construir uma casa sólida que resistiu às investidas do lobo. Afirmou Bettelheim (1976):

*“Les maisons que construisent les trois héros sont symboliques du progrès de l’homme au cours de son histoire: d’abord une hutte précaire, puis une cabane en bois et, finalement, une maison faite de solides briques. Sur le plain interne, les actions des trois petits cochons montrent le progrès qui va de la personnalité dominée par le **ça** à une personnalité influencée par le **surmoi**, mais surtout contrôlée par le **moi**”* (p. 84).

A lição foi clara: o princípio do dever deve sobrepor-se ao princípio do prazer, pois só o princípio do dever permite prever os obstáculos e dar a capacidade de os superar, especialmente os que advêm da acção do lobo, o inimigo que representa todas as forças anti-sociais, inconscientes e devoradoras que habitam adormecidas no fundo mais fundo de cada indivíduo.

A versão de Veríssimo é uma paródia aos contos de fadas dos irmãos Grimm. Os três porquinhos são personificados em três cavaleiros andantes norteados por princípios de honra e de dever e, por isso, foram compelidos à decisão de matar o lobo malvado – símbolo de todos os perigos – a fim de salvarem a donzela e a avó. O homem do rebenque – arquétipo do protector familiar – fá-los regressar a uma realidade despida de magia.

Concluindo: a leitura integral destes contos é indispensável para que as crianças possam usufruir de todos os seus ensinamentos. Como escreveu Germaine Finifter, *“ Le sens véritable et l’impact d’un conte de fées ne peuvent être appréciés et son enchantement ne peut être ressenti que si l’histoire est exposée dans sa forme originale. Se contenter de citer les épisodes essentiels d’un conte, c’est exactement comme si on voulait faire apprécier un poème en le résumant”* (in l’Humanité, 4 Abril 1977).

A linguagem simbólica, como defendeu Fromm (1980), possui uma lógica que difere da linguagem convencional do dia a dia, pois as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a

intensidade e a associação. É uma língua com gramática e sintaxe próprias e cujo conhecimento é imprescindível para se entender o significado dos mitos, dos contos de fadas e dos sonhos.

Alçada Baptista construiu outro modelo de intertextualidade ao perverter, numa contrafábula, valores tradicionais enraizados segundo uma visão santificada do valor do trabalho. Um excerto de uma fábula de La Fontaine, “ A Cigarra e a Formiga” é concludente: o princípio do dever sobrepõe-se claramente ao princípio do prazer.

*Tendo a cigarra cantado
Todo o Estio
Achou-se em mísero estado
Ao vir o tempo do frio.
Nem sequer um pedacito
De moscardo ou de mosquito!
Foi pedir uma esmolinha
À formiga sua vizinha:
“Empresta-me uns grãos de trigo,
Só alguns, muitos não digo,
Até vir a Primavera.
Eu pago, a vizinha espera...
Palavrinha de animal:
Pago o juro e o capital”.
A formiga, que é má rés
E não gosta de emprestar,
Apressou-se a perguntar:
“E durante o Verão que fez?”
“Bom, no Verão... saiba a vizinha,
Que eu cantava a toda a hora.”
“Ai cantava? Que gracinha!
Pois muito bem, dance agora.”*

Ester de Lemos, *A Cigarra e a Formiga*,
in Antologia 6º ano, 2001, p. 7.

Eis a contrafábula de Alçada Baptista (1972) em que é posto em evidência o seu sentido crítico quanto à filosofia do princípio do dever e do princípio do prazer:

Foi em Novembro último que a formiga encontrou a cigarra no Chiado, no cantarolar do costume, que veio logo a ela com os braços para abraços e a formiga a entredizer: – “Lá vem ela para a crava!” – mas não: a cigarra a querer saber como estava, como não estava, como estavam todos lá no formigueiro, que ela bem, graças a Deus.

E a formiga, remordida:

– Tenho-te ouvido cantar na TV todo este Verão!

– Pois foi, fartei-me de cantar.

E como a cigarra, nicles, quanto a dificuldades, foi que a formiga disse, intrometida:

– Agora no Inverno é que vai ser mau. Não depositaste nada no banco. Como é que te vais arranjar?

– Não faz mal. Vou para Paris. Tenho um contrato para o Olympia. Os meus discos estiveram no top. Fechei um contrato por cinco mil dólares.

– Cinco mil dólares...diz a formiga, escancarada de olhos. Tu vais ganhar cinco mil dólares?!

– Pois vou. Eu treinei muito bem a minha voz este Verão. A minha cotação subiu muito.

Aí a formiga ficou toda roidinha. Pensou no seu trabalho, nas suas azias, na sua vida “de quem não tem um momento de seu”, no ameaço do enfarte, nos filhos a não quererem saber do dever nem do haver, a andarem para aí a acelerar nas pistas, na Santa Maria Joana. Ela, cheia de canseiras, a bem da riqueza nacional, e aquela inútil com cinco mil dólares por duas cantigas”.

In A Capital , 5 de Julho de 1972

Nesta contrafábula, subsumem-se dois princípios na perspectiva da cigarra: o prazer motiva o trabalho; o trabalho pode ser motivo de prazer. É um ponto de vista que não é partilhado pela formiga, que só pensa em trabalhar, amearhar e depositar, retirando da sua vida a criatividade, a luz criadora e o prazer de viver. Daí a formiga ter reagido perante o êxito do Verão cantante da cigarra: *“Agora no Inverno é que vai ser mau. Não depositaste nada no banco. Como te vais arranjar?”*

Pode-se concluir o seguinte: *Diz-me como cantas, dir-te-ei quem és!*

Ora este provérbio, paráfrase do tradicional *“Diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és”* é uma forma de intertextualidade.

Com efeito, a intertextualidade é a apropriação do sentido geral de uma mensagem transposto para uma situação diferente, em função de valores sociais contextualizados e que podem constituir uma argumentação crítica.

A contrafábula de Alçada Baptista foi objecto de análise numa mesa-redonda constituída por professor e alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, na Escola Básica 2/3 Pedro de Santarém, em Lisboa. Do relatório final desta mesa-redonda, elaborado pelos participantes, respigaram-se umas conclusões com interesse que a seguir se referem:

A realidade é a ferramenta com que se constrói um sistema ético válido. Não se pode presumir que a única experiência eficaz se situe nos limites de cada experiência pessoal, uma vez que essa experiência é diferente para cada indivíduo. É neste pressuposto que os comportamentos da formiga e da cigarra têm de ser avaliados. Conforme os segmentos sociais, há indivíduos que são formigas e outros há que são cigarras. Por outro lado, a mesma pessoa pode assumir uma personalidade formiga ou uma personalidade cigarra perante o mesmo estímulo. Tudo depende da situação.

A circunstancialidade das situações influencia a maneira de sentir e de agir. Cada indivíduo tem a sua própria essência manifestada através de uma série de opções e actos que lhe dão forma. A sua

essência está no *ser*, mas a sua existência desenvolve-se no *sendo*. A chave das motivações individuais está no campo dos valores.

CAPÍTULO IV

DIMENSÕES PRAGMÁTICAS DA LINGUAGEM

*Entende-se por contexto de situação o conjunto de circunstâncias entre as quais se desenrola um acto de enunciação oral ou escrito. Este acto compreende, por um lado, o ambiente físico e social que se realiza; por outro, os acontecimentos que o precederam. Ao conjunto dessas circunstâncias dá-se o nome de contexto. Especificamente, a expressão “contexto verbal” designa o ambiente linguístico de uma palavra ou de uma unidade fónica, ou seja, o conjunto de elementos que antecedem ou que seguem um enunciado: “étant donné une unité ou une suite d’unités **X**, l’environnement ou contexte est constitué par les unités ou les suites qui précèdent ou qui suivent **X** et qui peuvent, d’une manière ou d’une autre, faire peser sur **X** certaines contraintes”.*

In Dictionnaire de Linguistique Larousse, 1973, p. 120

Cada texto participa de muitos contextos. Alguns são definidos em termos linguísticos e formais, tais como os fonológicos, os morfológicos, os sintácticos, os lexicais, etc.. No espectro extracontextual salientam-se as relações entre ouvinte e leitor, em termos de sexo, idade, educação, classe e estatuto social. Os escritores são também considerados como parte do contexto, pois os textos que escrevem incluem elementos estilísticos que traduzem idiossincrasias e idiolectos pessoais. Os eventos da língua não ocorrem, portanto, isolados de

outros eventos, na medida em que operam num quadro da actividade humana. Qualquer espécime de linguagem faz parte de uma situação e tem um contexto que se relaciona com ela. É esta relação entre a substância e a forma dos espécimes da linguagem, por um lado, e as circunstâncias extralinguísticas nas quais ocorrem, por outro, que dá significado ao enunciado. Consideremos, então no poema a seguir, o termo “*biltre*”:

POEMA DA PALAVRA EXACTA

*Eu dou-te uma palavra, e tu jogarás nela
e nela apostarás com determinação.*

Seja a palavra “biltre”.

*Talvez penses num cesto,
açafate de ráfia, prenhe de flores e frutos.*

*Talvez numa almofada num regaço
onde as mãos ágeis manobrando as linhas
as complicadas rendas vão tecendo.*

*Talvez num insecto de élitros metálicos
emergindo da terra empapada de chuva.*

*Talvez num jogo lúdico, numa esfera de vidro,
pequena, contra outra arremessada.*

Talvez...

António Gedeão, *Obra Completa*,
2007, pp. 261-262

O termo carece de um contexto. Daí a sua ambiguidade e a conseqüente dificuldade de interpretação, dado que o número de contextos possíveis para um enunciado equívoco é infinito, em face da impossibilidade de descrever todas as modificações de sentido que um enunciado pode tomar consoante a diversidade de situações.

No caso vertente, como se fosse um jogo de probabilidades, o emissor convida à descoberta do significado da palavra “biltre”, um signo isolado e, portanto, descontextualizado. Daí, a interrogação: o que faz lembrar esta palavra? A sugestão de algumas imagens poéticas constitui um estímulo para a sua definição. Talvez:

- Um açafate cheio de fragrâncias e de sabores.
- Uma almofada, sobre a qual uma renda de bilros toma forma, modelando um tecido, ao acentuar a ideia generativa de que as coisas se constroem através de um entrelaçamento perpétuo.
- Um insecto que procura a claridade azul da chuva.
- Um jogo de berlindes irisados rolando na mão de uma criança.

Por fim, é revelado o mistério e ocorre a definição metalinguística:

“Mas não.

Biltre é um homem vil, infame e ordinário.

São assim as palavras.

Antônio Gedeão, *Obra Completa*,
2007, pp. 261-262.

Ora a palavra é um signo arbitrário, isto é, uma pura convenção que se associa a um determinado grupo de fonemas. Segundo Saussure (1955), não existe um vínculo natural entre o signo linguístico e a realidade à qual se refere. Quando se fala de signos, sinais e símbolos, alude-se a coisas ou eventos materiais que servem o propósito da comunicação humana. Cada signo informa algo, na medida em que está em relação com alguma coisa sobre a qual ele transmite uma informação. O sujeito é incapaz de pensar a não ser por meio de signos verbais. Pensamento e linguagem formam um todo único e indivisível.

“Não há pensar que exista separadamente e linguagem que exista separadamente, só há pensar-e-linguagem. Não há conceito que exista separadamente e signo que exista separadamente, só há conceito-e-signo-verbal” (Schaff, 1968: 197).

O problema real manifesta-se na importância da relação existente entre o plano da forma – o *significante* (imagem acústica) – e o plano do conteúdo – o *significado* (conceito).

A este propósito, Saussure (1955) metaforizou o problema, comparando o signo verbal a uma folha de papel: um lado da folha não pode ser eliminado sem que se destrua o outro lado. Do mesmo modo, no signo verbal, o som não pode ser separado do conceito. O uso do signo no processo da comunicação conduz à sua dupla relativização: o signo não é apenas um objecto, um estado de coisas, um acontecimento. É também uma relação psíquica. O objecto que aparece como signo surge numa relação definida com os sujeitos que o usam, com a realidade denotada e ainda com um contexto que o torna compreensível.

Qualquer análise do signo e da sua significação tem de partir de uma análise do processo social da comunicação, pois os objectos ou eventos materiais só se transformam em signos quando entram em relação com os sujeitos que os utilizam.

Que significa então a palavra “biltre”?

A significação do termo forma-se no decurso da reflexão sobre uma realidade. De acordo com Schaff (1968), noção e significação são acepções idênticas quanto ao conteúdo. A única diferença entre elas consiste no facto de que o mesmo processo cognitivo é interpretado de dois pontos de vista diferentes mas inseparáveis: num caso, o do processo do pensamento; no outro, o do processo da linguagem.

“São assim as palavras!”

As palavras encontram-se, geralmente, embutidas em contextos específicos, mas casos há em que um termo subsiste por si só, sem

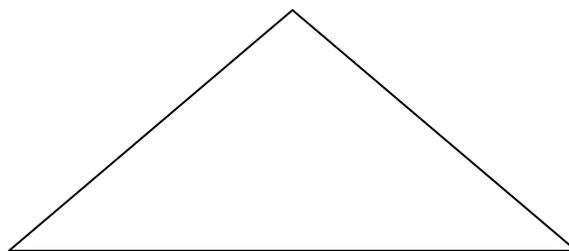
qualquer suporte textual e sem que este facto altere a sua significação. Foi o que aconteceu com a palavra *biltre*. O sentido literal, como propriedade das palavras tomadas à letra, foi entendido na sua acepção vulgar, porque tem um valor denotativo permanente, adquirido e sacralizado pelo uso, para lá do contexto, uma vez que possui um núcleo sólido de significação relativamente estável.

“O código atribui ao semema não só marcas semânticas e diferenciadoras, mas também selecções restritivas que indicam a que outros sememas pode o semema estar amalgamado e, possivelmente, também selecções contextuais e circunstanciais que estabelecem quais os sentidos do semema que devem ser amalgamados segundo as circunstâncias. Quando as circunstâncias não são suficientemente registadas, temos um signo ambíguo cuja ocorrência em contextos diversos não é controlada. O contexto é resultante das amálgamas dos sememas e, neste sentido, alcança o semema, mesmo no caso de a semiótica dever ocupar-se das regras gramaticais e contextuais, que interactuam com as selecções restritivas, contextuais e circunstanciais do semema” (Eco, 1977: 220-221).

1 - O TRIÂNGULO DA SIGNIFICAÇÃO

Na discussão da noção de significação, vários investigadores estabeleceram uma distinção entre signos e símbolos, ou entre sinais e símbolos, ou entre símbolos e sintomas. Estas diferentes definições manifestam a inexistência de uma interpretação estandardizada na literatura. Ora, sendo a semântica geralmente definida como o estudo do significado, é neste contexto que ele deverá ser entendido. O estudo clássico de Ogden e Richards (1923) sobre este tópico lançou o problema das definições analíticas do significado ilustrado através de um diagrama, que ficou conhecido pelo triângulo básico da significação:

PENSAMENTO OU REFERÊNCIA



SÍMBOLO

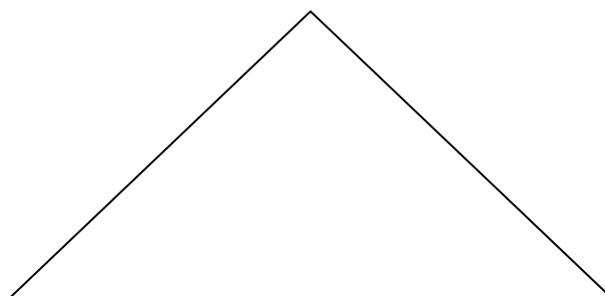
REFERENTE

Neste diagrama, a significação é perspectivada numa relação triádica, susceptível de ser analisada em três aspectos: dois básicos e um derivado, na qual não há uma relação directa entre as palavras e as coisas que elas representam. As palavras simbolizam pensamentos ou referências que, por sua vez, se referem aos acontecimentos. Segundo Ulmann (1980), nada há de fundamentalmente novo nesta análise de significado, porque os escolásticos medievais já tinham acentuado que “*vox significat mediantibus conceptibus*”, isto é, a palavra significa por meio de conceitos.

Além disso, o referente, como acontecimento não linguístico, fica nitidamente fora do âmbito da linguística, na medida em que um objecto, embora permaneça inalterado na sua forma, pode sofrer mudanças de significado por várias razões: porque se alterou a percepção que se tinha dele; porque valores de natureza afectiva ou social se sobrepuseram ao sentido de base do conceito inicial.

Na interpretação de Quillis, Hernandez, e Victor de la Concha (1974), os pólos do triângulo da significação foram redefinidos:

SENTIDO



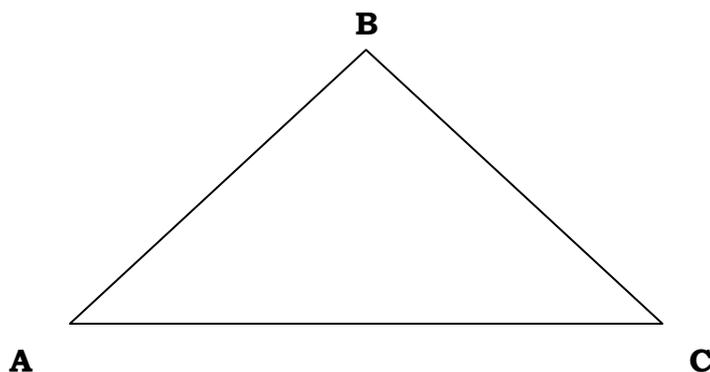
NOME-----COISA

O *nome* é a configuração fonética da palavra (significante, imagem acústica); o *sentido* (significado, conceito ou objecto mental) é a informação que o nome comunica ao ouvinte; a *coisa* é o acontecimento extralinguístico de que se fala. A linha tracejada indica que não há relação directa entre a coisa e o nome. Existe, sim, uma relação directa entre o nome e o sentido e entre o sentido e a coisa.

“Hay que tener en cuenta que el significado se produce como una relación entre los individuos que se comunican y ‘producen’ signos para este propósito. Es decir, se produce cuando dos individuos, por lo menos, se comunican entre si por medio de signos para transmitirse sus pensamientos, expresiones de sentimientos, voliciones, etc., relacionados con el referente, al que hace mención su comunicación” (Quillis *et al.*, 1974: 154-155).

Nesta linha, afirma-se uma relação recíproca e reversível entre o nome e o sentido. É a esta relação entre o som e o sentido que se chama o *significado* da palavra. A questão do significado constitui ainda um problema controverso e complicado. A língua não é estática, pois é moldada no seu fluir. Deste facto, decorrem as mudanças semânticas que surgem em contextos ambíguos, quando uma dada palavra pode ser tomada em dois sentidos diferentes, enquanto o significado da expressão considerada no seu conjunto, permanece inalterado.

Lyons (1980), ao considerar o triângulo em apreço, usa letras maiúsculas para marcar os seus ângulos: “A” para signo; “B” para conceito; “C” para significado.



Tanto o segmento “AB” como o segmento “BC” representam relações de significação: o lexema significa o conceito e o conceito significa a coisa.

Os pormenores da análise triádica da significação suscitaram, no entanto, algumas interrogações ao próprio Lyons: *“Deverá definir-se “A” como uma entidade física ou mental? Qual é o estatuto psicológico ou ontológico de “B”? “C” será uma coisa a que se faz referência numa ocasião particular? Ou será o conjunto de coisas a que se pode fazer referência ao comunicar o signo (ou um sinal que codifica o signo)? Ou, terceira possibilidade ainda, será uma representação típica ou ideal deste conjunto?”* (1980: 87).

Na teoria de Saussure (1955), o signo não é “A”, mas uma entidade compósita “A+B”, como entidades mentais, que estão dinâmica e reciprocamente relacionadas no espírito. Assim, nesta perspectiva, o significado é a relação recíproca entre “A” e “B”, o que lhes permite invocarem-se mutuamente, pois, ao ouvir-se o nome pensa-se na coisa; ao pensar-se na coisa, articula-se, se necessário, o nome.

2 - A PALAVRA COMO UNIDADE DE SIGNIFICADO

Mas o que é preciso pôr em evidência é a diferença fundamental existente entre sentido e significado. Segundo Martinet (1976), o sentido é a relação social e concreta estabelecida, por um lado, entre emissor, receptor e circunstâncias (todos os factores não linguísticos) durante um acto sémico; e, por outro lado, as relações que as unidades linguísticas, presentes no enunciado, mantêm entre elas. Para Eco (1977), o sentido de um termo é o percurso de leitura no interior do semema, tendo em conta as restrições do contexto, que, por sua vez, depende dos sentidos atribuídos quer da parte do emissor quer da parte do destinatário. O significado de um signo mínimo é a classe das significações virtuais desse signo, uma das quais se actualiza no acto

da fala, devido ao contexto em que está inserida e dependente das circunstâncias que rodeiam o acto da fala.

Consideremos o vocábulo *gato*.

A forma do significante decorre da relação entre os elementos: “g + a + t + o” (animal). A substância do significante consiste na sequência dos sons que constituem o lexema “gato”. A nível semântico, a substância do significado é a ideia abstracta de felinidade.

Como palavra polissémica, o termo “gato” tem dezenas de significados. Eis alguns dos mais vulgarizados, extraídos do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003:

- peça de metal ou arame que prende a loiça rachada;
- utensílio de ferro com que os tanoeiros endireitam as aduelas dos tonéis;
- gancho de metal forjado;
- rapaz ou homem muito atraente;
- carteirista;
- erro, engano, logro;
- árbitro pouco isento;
- guarda-redes ágil, etc.

Nesta perspectiva, o significado é a tradução da influência de experiências pessoais, de intenções e de ideias num sistema socialmente acordado de comunicação, de modo a que elas possam ser partilhadas com outros. O resultado final desta troca de experiências é designado por intersubjectividade. Assim, num acto comunicativo, há uma actividade de colaboração que requer, pelo menos, dois participantes que, alternadamente, oferecem, modificam e ampliam um significado que é construído pelo esforço comum.

Para Todorov (1979), a significação é o denominador comum das diferentes utilizações. É a ideia total de que a palavra é o signo primitivo pela decisão do seu uso. No discurso real só o sentido está em causa, porque a significação é reservada ao léxico. A única realidade empírica é o sentido; a significação situa-se a um nível profundo e não de

superfície. Assim, por significação entende-se a palavra considerada em si própria, como signo; por sentido, diz-se da palavra considerada quanto ao efeito produzido no espírito. A significação é linguística; o sentido é psicológico.

“Quand on dit que tel élément de la langue, court ou étendu, a un sens, on entend par là une propriété que cet élément possède en tant que signifiant, de constituer une unité distinctive oppositive, délimitée par d’autres unités, et identifiable pour les locuteurs natifs, de qui cette langue est la langue. Ce ‘sens’ est implicite, inhérent au système linguistique et à ses parties. Mais en même temps le langage porte référence au monde des objets, à la fois globalement, dans ses énoncés complets, sous forme de phrases, qui se rapportent à des situations concrètes et spécifiques, et sous forme d’unités inférieures qui se rapportent à des ‘objets’ généraux ou particuliers, pris dans l’expérience ou forgés par la convention linguistique” (Benveniste, 1976: 127-128).

Gottlob Frege (1972), num artigo sobre o sentido e a referência, afirmou que nenhuma objecção existe quando se fala simplesmente do sentido, mas no que se refere à ideia levanta-se um problema bastante interessante:

“Do mesmo modo que um homem associa a mesma palavra a uma ideia e um outro a outra ideia, assim também um homem pode associar este sentido e um outro àquele sentido. Ainda assim permanece a diferença do modo de associação. Isto não impede que um e outro apreendam o mesmo sentido, mas eles não podem ter a mesma ideia. (...) Quando dois homens idealizam a mesma coisa, ainda assim cada um tem a sua própria ideia. De facto, às vezes, é possível estabelecer diferenças nas ideias ou mesmo nas sensações de homens diferentes; mas uma comparação precisa

não é possível, porque não podemos ter ambas as ideias juntas na mesma consciência” (p.105).

O termo “situação” desenha o cenário físico e social em que a comunicação ocorre. Esse cenário influencia o tipo de significados que são trocados e o modo como são codificados. Na sua forma mais completa, o significado implica uma actividade de colaboração que permite construir o triângulo comunicativo, pela partilha dos mesmos significados em relação com a situação, a partir do momento em que se acorda na sua definição.

Esses significados, na maior parte das vezes, exigem uma negociação, porque os sujeitos implicados na situação não têm experiências idênticas nem as mesmas expectativas acerca do que se está a falar ou dos objectivos a atingir. Daí, a necessidade de proceder a constantes ajustamentos para ter em conta o ponto de vista de uns e de outros. Neste sentido, um acto de comunicação exige uma negociação prévia dos significados, a fim de estimular a compreensão do assunto em apreço.

Wells e Nicholls (1982) enfatizaram a natureza colaborativa da significação, nos primeiros anos da criança, porque ela conforma a matriz essencial para todo o tipo de aprendizagem. É através da conversação que a criança desenvolve a capacidade de falar e de compreender, tornando-se, assim, um membro da comunidade falante. *“Ouvir uma linguagem e usá-la para aprender outras coisas são, portanto, acções simultâneas e inseparáveis. Porque o mundo em que crescemos é formado e mantido pela actividade social, da qual a conversação é parte integrante e principal, o triângulo da comunicação com a respectiva negociação do significado proporciona um esqueleto, no âmbito do qual quase toda a nossa primeira aprendizagem tem lugar”* (idem, p. 87).

De acordo com Rodrigues Lapa (1973), as palavras suscitam imagens das coisas a que se referem, mas, como essas coisas podem revestir vários aspectos, cada sujeito apreenderá nas palavras um

aspecto pessoal, isto é, aquele que particularmente lhe interessa. *“Por exemplo, a palavra sino pode evocar diferentes imagens, conforme as pessoas que o ouvirem; o campônio terá uma representação sonora; outro, o filho do sineiro, sentirá na palavra o movimento do puxar da corda e do voltar do sino (imagem motriz); enfim, o serralheiro terá a representação do objecto”* (p. 14).

À volta de cada palavra pode-se criar uma atmosfera sentimental, que constitui o seu valor expressivo, dependente do carácter puramente pessoal das experiências vividas. Para uma alma de poeta, o tanger de um sino à hora das Trindades poderá, talvez, tornar presentes memórias sepultadas, penares melancólicos, impressões nostálgicas ou saudades orvalhadas. São assim as coisas. São assim as pessoas.

É na área semântica que se colocam dois problemas cruciais: o primeiro diz respeito às relações entre o nome e o sentido; o segundo tem a ver com a análise das estruturas complexas, no caso de um só nome estar conectado com vários sentidos. Entre os linguistas modernos, Saussure (1955) foi quem mais relevo deu ao carácter convencional das palavras, a que ele chamou “o arbitrário do signo”, como um dos princípios básicos de uma língua. Embora, todos os idiomas contenham palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, existem algumas excepções. Estas são as chamadas palavras motivadas e transparentes. A motivação pode manifestar-se nos sons; na estrutura morfológica das palavras; na esfera semântica.

3 - MOTIVAÇÃO FONÉTICA

A motivação fonética ou onomatopeica é um artifício estilístico cujo efeito se baseia na combinação e na modulação de valores sonoros, que são reforçados por factores como o ritmo, a rima, a assonância e a aliteração. Do ponto de vista semântico, a onomatopeia classifica-se em primária e secundária. É primária, quando um som é verdadeiramente

um eco do sentido, como nos verbos rosnar, rressonar, sorver, resfolegar. É secundária, quando o som evoca uma experiência não acústica, mas traduz um movimento como, por exemplo, os verbos escorregar, escapulir, tremer, serpentear. Normalmente, estas expressões florescem na fala emocional e coloquial com carácter subjectivo.

Segundo Lyons (1980), o que tradicionalmente se chama onomatopeia é uma excepção universalmente reconhecida no princípio saussureano da arbitrariedade do signo linguístico, pois as formas onomatopeicas constituem apenas uma reduzida maioria das formas das palavras de qualquer sistema linguístico. *“Além disso mesmo nas formas onomatopeicas há uma certa arbitrariedade ou carácter convencional, já que estão em conformidade com os sistemas fonológicos das línguas, em vez de serem directamente imitativas daquilo que representam, ou mais, precisamente, dos lexemas que codificam”* (p. 89).

A criatividade de lexemas onomatopeicos abunda em textos poéticos:

“Tchaf, tchaf, tchaf, tchaf, pouca-terra, pouca-terra, puxa-passa, passa-puxa a potência do vapor para a roda pedaleira.

Tchaf, tchaf, tchaf, tchaf, rilha o ferro, range o rail, roda a roda, reduplica a raiva de mil corcéis a escoucinhar furiosos as alavancas da máquina.

Tchaf, tchaf, tchaf, tchaf, a caldeira a rebentar já não vive, sobrevive aos cavalos de vapor – catrapum e catrapum, catrapum e catrapum – patadas no corpo-aço das alavancas motrizes e vai-que-vem e vem-que-vai são muitas mil toneladas de aço e ferro para arrastar.

Corre-corre comboiozinho, conta-conta a tua história, canta-canta a melopeia – tum, tum, tum, e tum, tum, tum – toada música-toante, melodia de viagens cem mil vezes repetidas até ao infinito.

Carlos Correia, *A Locomotiva Tchaaf*, 1980, p. 14

Os nomes próprios participam também desta especulação. A escolha de um nome para uma pessoa pode ser objecto de um propósito determinado: ou pelo seu valor distintivo ou porque implique, para além de um significado social, um prestígio potencial. Um outro critério de escolha está ligado à afectividade. O nome é escolhido pela sonoridade ou por determinadas conotações que chamam mais a atenção que os nomes neutros ou vulgares. Dá-se, assim, a fusão de dois critérios: identificação e distinção.

Lyons (1980) explicitou que não há dúvida de que muitos nomes próprios têm conotações específicas. Assim, o portador de um nome de um lugar ou de uma pessoa histórica, política ou culturalmente proeminente carrega também as conotações que lhes foram associadas pela história social. Essas associações podem ser de índole admirativa ou pejorativa, porque o suporte descritivo de um nome próprio pode servir de base à utilização predicativa do nome em frases como: “Ele não é nenhum Cícero!”

“O princípio de que os nomes próprios não têm sentido não é invalidado pelo facto de a nomeação performativa, formal ou informal, poder ser determinada por certas condições culturalmente prescritas de conveniência semântica (idem, p. 181).

Circunstancialmente, muitos nomes e alcunhas podem surgir de forma afectiva, tal como o demonstra o texto que se transcreve:

– Eu não gosto muito do seu nome. Não é que não goste, mas entre amigos fica muito...

– Virgem Santíssima, o que virá agora?

– Acha que eu posso chamar você de Valadares?

Ele pensou um pouco e sorriu.

– De fato, não soa bem.

– De Manuel, eu também não gosto. Você nem pode saber como eu fico fulo quando Papai conta anedotas de Português e fala:

Ó Manuele...Se vê logo que o filho da mãe nunca teve um amigo português...

– Que acabaste de falar?

– Que meu pai imita português?

– Não. Antes. Uma coisa feia.

– Filho da mãe é tão feio como o outro filho?...

– Quase a mesma coisa.

– Então vou ver se não faço mais. Então?

– Eu que te pergunto. Que conclusão tiraste? Não me queres chamar de Valadares e pelo jeito de Manuel, também não.

– Tem um nome que eu acho lindo.

– Qual?

Aí eu fiz a cara mais sem-vergonha do mundo.

– Como seu Ladislau e os outros chamam você na Confeitaria...

Ele fechou a mão fingindo zanga de brincadeira.

– Sabes que és o maior atrevidaço que eu conheço. Queres me chamar de Portuga, não é assim?

– Fica mais de amigo.

José Mauro de Vasconcelos,
Meu pé de laranja lima, 2008, p. 70

Muito propensos a pôr alcunhas são os portugueses, desde longa data, o que é revelado por documentos medievais. Muitas dessas alcunhas uniram-se depois aos nomes próprios e ficaram como distintivos de família. É provável mesmo que os nomes de animais, que actualmente servem de apelidos, tenham tido essa origem. Segundo Carolina Michaelis de Vasconcelos (*Cancioneiro da Ajuda*, volume 2.^o), os nomes: Bolseiro, Coelho, Chora, Cogominho, Escaldado, Maldoado, Porco e Zorro, eram vulgares.

Por outro lado, uma assonância casual pode estar na origem de um processo de leitura de significados escondidos no nome. Ullmann (1977) citou um desses casos: *“La rumeur de la rue Réaumur: son nom*

même qui ressemble à un chant de roues e de murailles, à une trépidation d'immeubles, à la vibration du béton sur l'asphalte au bourdonnement des convois souterrains..." (p.188). Assim, ao explorarem-se recursos estilísticos que introduzem elementos subjectivos na motivação das palavras, estes dependerão da sensibilidade, do imaginário e também da bagagem cultural dos emissores e dos receptores.

4 - MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA E SEMÂNTICA: RELAÇÕES DE SENTIDO

A motivação morfológica assenta na criação de novas palavras. Radical é o elemento constituinte das palavras, portador da base significativa, que se precisa e complementa semântica e gramaticalmente por meio de morfemas. Vejamos o substantivo *flor*. A partir dele são construídos outros substantivos: *floreira*, *florescência*, *floral*, *florentino*, *Florinda*... São palavras derivadas. Por derivação, entende-se o processo pelo qual se formam novas palavras por acrescentamento de sufixos. Outro processo de o fazer é por derivação imprópria ou regressiva, que consiste na substantivação de verbos, tais como: *abalar/abalo*; *amparar/amparo*; *ajudar/ajuda*; *resgatar/resgate*; *tocar/toque*...

Derivação própria é o processo pelo qual se adicionam aos radicais existentes certos elementos chamados sufixos, os quais vão mudar-lhes a significação. Eça de Queiroz utilizou, ao longo da sua obra, o sufixo *-inho* com várias tonalidades de significado. No seu romance *Os Maias*, é referido um judeu, Abraão, negociante de antiguidades que pretendia vender a Carlos da Maia o retrato de uma espanhola – “uma maravilhinha”. Carlos da Maia ofereceu dez tostões pelo retrato, a cuja proposta o judeu,

“num riso mudo que lhe abria entre a barba grisalha uma grande boca dum só dente, saboreou muito a ‘chalaça dos seus ricos senhores’. Dez tostõezinhos! Se o quadrinho tivesse por baixo o nomezinho de Fortuny, valia dez continhos de réis. Mas não tinha esse nomezinho bendito... Ainda assim valia dez notazinhas de vinte mil réis...” (1988:130)

O sufixo *-inho* tem uma carga afectiva intensa em certos nomes, como: *mãezinha*, *filhinha*, *netinha*... O seu valor sentimental é intensificado por um toque de ternura e por algo de muito querido. Cortesão (1990) captou o alcance poético do sufixo, escrevendo:

“Língua lírica, franciscana, repassada de ternura e de piedade, nenhuma outra é mais rica de diminutivos carinhosos. Duma criança diz-se quase sempre criancinha; duma mulher idosa, uma velhinha; e aos pobres dá-se-lhes logo esmola chamando-lhes pobrezinhos. Já na «Crónica dos Frades Menores», do século XIV, se chama assim aos pobres. Língua crepuscular, de confiança, apta em sumo grau às meias-tintas, criou essa palavra, cheia de fragilidade e mimo, para a mulher adolescente – menina; do crepúsculo matinal virá a manhãzinha; e quando a tarde cai ou a noite se ensombra, a tardinha ou a noitinha” (p. 36).

Em contrapartida, há os sufixos como *-eco* (professoreco); *-isco* (chuvisco); *-ito* (livrito); *-ota* (ilhota); *-ote* (franganote), que arrastam um sentimento de depreciação e de desdém.

Alguns sufixos aumentativos como *-(z)arrão* (homenzarrão e canzarrão) e *-ão* (beberrão e carrão) têm um valor emotivo ou evocativo, conforme os contextos. No caso específico de carrão, o sufixo *-ão* tem uma forte conotação emocional, tornando-o um signo de carro de luxo (Ele tem cá um carrão!), que não tem a ver com o tamanho, mas com a

potência, a elegância e a qualidade de uma marca de prestígio, à qual, por acréscimo, se junta um sentimento de poder.

A prefixação é o processo que consiste em antepor ao radical ou tema uma partícula (um prefixo) que modifica a ideia expressa no vocábulo primitivo. As palavras primitivas, que tinham vida própria e independente, vieram a fundir-se com o prefixo de tal modo, que dessa fusão resultou um único vocábulo com um só acento e uma só ideia. A título de curiosidade, eis exemplos de dois prefixos próximos pela grafia: “ante” e “anti”. O prefixo “ante”, de origem latina, exprime anterioridade e precedência, como em antessala, antevéspera, antever, antedatar... O prefixo “anti”, de origem grega, traduz a ideia de hostilidade e de oposição, tal como em antiabolicionista, antiácido, antialcoólico...

Sobre a motivação morfológica no processo de composição, José Joaquim Nunes dá um exemplo interessante: ao termo geral *ave*, adicionou-se o determinante *tarda* (lenta), indicativo da qualidade que no galináceo mais despertava a atenção de quem o observava e, pela junção dos dois nomes, criou-se o termo *abetarda* ou *batarda* – ave penalta comestível de grandes dimensões (6ª edição, s/d). Muitos vocábulos formados por justaposição foram imitados do latim: agridoce, cabisbaixo, herbívoro, noctívago, velocípede, etc.. Os compostos formados a partir do grego têm um carácter mais técnico e científico: automóvel, cacofonia, democracia, filosofia, megalomania, etc.. Presentemente, o desporto tornou-se um veículo de importação de vocábulos de raiz anglo-saxónica, tais como futebol, basquetebol, andebol, etc..

Algumas palavras são motivadas semanticamente e podem-se basear em metáforas ou tropos. Esta motivação é um recurso criativo de grande importância e, normalmente, marca um estilo literário. A situação em que uma palavra tem dois ou mais sentidos é conhecida por polissemia. A palavra polissémica, quando isolada, constitui um factor de ambiguidade. A maioria dos sentidos surge graças a mudanças de aplicação, embora o uso figurado seja também um factor de relevo. A metáfora é um extraordinário instrumento de criação

semântica devido às tonalidades emotivas que a envolvem. Uma palavra pode adquirir um ou mais sentidos figurados sem perder o significado original. O sentido novo e o sentido velho terão possibilidades de viver lado a lado, desde que não surjam hipóteses de confusão entre eles. Vejamos o caso do termo *olho*. Diz-se: o olho da lei; o olho de uma agulha; o olho de uma flor; o olho da cauda de um pavão... Esta aplicação do nome especializa o seu significado.

*“Assim, por exemplo, não sabemos que é a palavra” dente”. A que classe de palavras pertence? Que significado tem? Será aquele dente que serve para mastigar e é semelhante nos vários animais? Será aqueloutro, do elefante, esguio e curvo, cuja função é diferente? Será dente de uma serra (objecto cortante)? Dente de qualquer mecanismo? Sei lá! Em vez de substantivo, como nos casos apontados, será ele o verbo “dentar”? – que eu dente, que tu dentes, que ele dente...Poderá cair até no papel em função de adjectivo, se manejado por mão de mestre, no caso de se querer realçar as qualidades de certos dentes: ‘Olhem que estes são dentes **dentes!**’” (José Neves Henriques, *Diário de Notícias*, 18 de Dezembro de 1976).*

Há dois tipos de ambiguidade lexical: um depende da homonímia e o outro da polissemia. É mais fácil explicar a diferença entre homonímia e polissemia, em termos gerais, do que defini-la em termos operatórios. Um dos critérios assenta sobre o conhecimento da proveniência histórica das palavras; o segundo critério, invocado pelos linguistas para estabelecer a distinção entre a homonímia e a polissemia, é a existência de uma relação de sentido em oposição à ausência de tal relação.

“Le problème consiste à justifier l’analyse componentielle du sens pour l’ensemble du vocabulaire et à montrer comment, en dehors de cas relativement nets, on peut l’utiliser pour séparer les

homonymes des lexèmes polyssémiques simples. (...) Il y a deux manières possibles de contourner, plutôt que de résoudre, le problème d'établir une distinction tranchée entre la polyssémie e l'homonymie dans l'analyse des systèmes linguistiques. Premièrement, on peut maximaliser l'homonymie en assignant un lexème séparé à chaque distinction de sens; (...) deuxièmement, on peut définir le lexème seulement en vertu des formes qui lui sont associées et de leur fonction syntaxique. (...) L'autre solution radicale consiste à maximaliser la polyssémie. (...) Il ne fait aucun doute que, du point de vue méthodologique, cette solution est préférable.” (Lyons, 1980: 181-182).

Resumindo: homonímia e polissemia são fenómenos de significação múltipla: a mesma forma tem vários significados. Na homonímia, o falante distingue, na mesma forma, palavras diferentes com significados diferentes. Na polissemia, o falante distingue significados diferentes na mesma palavra. Para cabal esclarecimento de problemas de interpretação, impõe-se o recurso ao contexto linguístico, isto é, à análise da realidade que envolve a palavra; o contexto situacional terá em consideração as circunstâncias que rodeiam o acto da comunicação. Normalmente, as ambiguidades são aclaradas pelo contexto, principalmente, quando elas resultam de formas gramaticais ou da estrutura sintáctica. Outras fontes de ambiguidade dão origem a equívocos, no caso em que as palavras permitem mais do que uma interpretação. Os textos humorísticos são férteis nestes equívocos, ao jogarem com a significação múltipla das palavras. Vejamos um exemplo de polissemia:

*Amassa a massa o padeiro,
vende a massa o merceiro,
usa massa o vidraceiro,
e também o cozinheiro.*

*Na Avenida e no Rossio,
passam massas populares,
as canções que as massas cantam
vão voando pelos ares.*

*Ó ladrão, senhor ladrão,
responda, mas não se zangue,
a mania de roubar
está-lhe na massa do sangue?*

*Perdi todo o meu dinheiro,
fui pedir massa emprestada
mas a massa que me deram,
vejam – foi massa folhada!*

*Uma massa, outra massa...
Com tanta massa amassada,
digam lá se este poema
não é mesmo uma maçada!*

Luísa Ducla Soares,
Poemas da Mentira e da Verdade, 1983, p. 18

Atentemos agora noutro tipo de ambiguidade.

Entre amigos:

- Em tua casa reza-se antes de comer?
- Não. A minha mãe é uma excelente cozinheira.

Num restaurante:

O cliente: – Estou farto de chamar. Você não tem orelhas?

O empregado: – Tenho, sim, senhor. Com feijão ou ervilhas?

Citando Freud, Todorov (1979) pôs em relevo alguns “ditos de espírito” na área linguística. Eis um exemplo:

- Como tem andado? – diz o cego para o paralítico.
- Como vê, responde este último ao cego.

Trata-se de um “dito de espírito” com duplo sentido, pois os verbos andar e ver são, simultaneamente, portadores de dois significados.

Uma palavra significa de dois modos, pois pode significar uma ideia ou apenas suscitá-la. À ideia significada chama-se também ideia principal; à ideia suscitada dá-se o nome de acessória. A ligação que existe entre as ideias acessórias dá origem a diversos sentidos figurados. Não é raro que as ideias acessórias, por um lado, impressionem mais fortemente a imaginação pelas circunstâncias ou pelas emoções que as singularizam e, por outro lado, que, através destas, se manifestem mais vivas e mais profundas. É ao efeito evocativo que se deve a sua expressividade. É o caso do termo “casa”. Esta palavra tem um nó semântico denso, envolto num halo de associações afectivas que estão em perpétuo movimento sob a acção de forças simultaneamente centrípetas e centrífugas, em virtude dos valores estilísticos que se cristalizam nos cruzamentos sucessivos do psiquismo individual.

O diagrama do vocábulo “casa” constitui um desses cruzamentos semânticos e conotativos. Por vezes, a palavra “casa” é objecto de parassinonímia resultante de cargas afectivas ou evocativas.



(extraído de Mello & Henriques, 1985, p. 74)

No diagrama, o lexema “casa” é uma expressão altamente conotativa. Transluz no âmago de cada um de nós. É palavra-chave do nosso equilíbrio emocional. É raiz evocativa de todos os afectos: mãe, infância, família, abrigo, segurança, refúgio... No texto que segue aparece uma série parassinonímica de casa.

“Sua Majestade Imperial visitou o Sr. Alexandre Herculano. O facto em si é inteiramente incontestável. Todos sobre ele estão acordes, e a História tranquila.

No que, porém, as opiniões radicalmente divergem – é acerca do lugar em que se realizou a visita do Imperador brasileiro ao historiador português.

O “Diário de Notícias” diz que o Imperador foi à mansão do Sr. Herculano.

O “Diário Popular”, ao contrário, afirma que o Imperador foi ao retiro do homem eminente que...

O Sr. Silva Túlio, porém, declara que o Imperador foi ao Tugúrio de Herculano (ainda que linhas depois se contradiz, confessando que o Imperador esteve realmente na Tebaida do ilustre historiador que...)

Uma correspondência para um jornal do Porto afiança que o Imperador foi ao aprisco do grande, etc.

Outra vem todavia que sustenta que o Imperador foi ao abrigo desse que...

Alguns jornais de Lisboa, por seu turno, ensinam que Sua Majestade foi ao albergue daquele que...

Outros, contudo, sustentam que Sua Majestade foi à solidão do eminente vulto que...

E um último mantém que o Imperador foi ao exílio do venerando cidadão que...

Ora, no meio disto, uma coisa terrível se nos afigura: é que Sua Majestade se esqueceu de ir simplesmente a casa do Sr. Alexandre Herculano.

J. M. Eça de Queiroz,
Uma Campanha Alegre, 1890, p. 303

Nesta crónica, os lexemas transcritos referentes a “casa” não são sinónimos, porque não há equivalência de significado entre si. Há, no entanto, entre eles, relações semânticas, das quais decorrem conotações com matizes diferentes, na medida em que os traços estilísticos, idiossincráticos e inconstantes são repercussões do mundo afectivo próprias dos usuários da língua. As conotações são factos semióticos, mas não linguísticos, porque a conotação é uma significação secundária. Para se aceder à conotação é obrigatório passar pelo sistema de significação, em referência ao qual se define o traço conotativo. Nos casos dos lexemas referidos por Eça de Queiroz aconteceu uma associação psicológica resultante de um estado emotivo associado à personalidade de Alexandre Herculano. Deste modo, foi a “pessoalização” que afectou semiologicamente o lexema “casa”. A função expressiva de cada conotação exprimiu o valor emocional que cada autor lhe atribuiu.

Todos estes vocábulos se relacionam por uma noção comum fundamental: a ideia de habitação e de lugar para recolher, mas de natureza diferente. Eis alguns traços semânticos sugeridos por cada um dos vocábulos:

- *Mansão*: sumptuosidade, grandiosidade...
- *Retiro*: isolamento, afastamento...

- *Tugúrio*: indignância, pobreza...
- *Tebaida*: esconderijo, solidão...
- *Aprisco*: simplicidade, humildade...
- *Albergue*: refúgio, hospitalidade...

A diferença entre estes traços semânticos revela que não há sinónimos absolutos. “*Na linguística contemporânea, tornou-se quase axiomático que a completa sinonímia não existe*” (Ullmann, 1977: 291). No acto da comunicação, cada um deles opõe-se aos demais, visto que na *langue*, na óptica de Saussure, não existe sinonímia. Isto é: o conteúdo sémico de um lexema é o seu semema. O semema é o conjunto de semas e o sema é o traço distintivo mínimo da significação, o qual se revela por oposição num conjunto lexical. Por isso, são os semas específicos que permitem a distinção entre, por exemplo, cadeira e poltrona.

Os vocábulos “minúsculo”, “ínfimo” e “exíguo” podem parecer sinónimos de pequeno, mas há diferenças de significado a considerar. Minúsculo refere-se ao tamanho numa perspectiva de medida concreta; ínfimo respeita à importância do ponto de vista qualitativo, isto é, o último ou o menos importante; exíguo é conotado com algo de escasso, de insuficiente. Segundo Guiraud (1973), o vasto sistema que, na língua familiar, assemelha o homem a outros animais é, ao mesmo tempo, homológico e analógico: assim, crinas e cabelos; goela e boca; patas, pernas ou mãos; garras e unhas estão numa relação analógica termo a termo e ambos os conjuntos são homólogos, mas não sinónimos.

É condição essencial que só se pode falar com propriedade de sinónimos, quando as palavras se podem substituir umas pelas outras, em qualquer contexto, sem que se modifique o valor cognitivo ou expressivo do termo. Os recursos estilísticos de uma língua tendem a formar certos padrões ligados, normalmente, a níveis de língua. Eis alguns parassinónimos: o verbo *roubar* associa-se a furtar, surripiar, gamar, limpar, etc.; o substantivo *fraude* equivale a burla, embuste, trapaça, etc.. O próprio campo semântico da palavra “morte” é um

poderoso centro de criatividade linguística, porque aglomera sinónimos e perífrases, que compreendem não só expressões como óbito, falecimento e passamento, mas também eufemismos pitorescos: esticar o pernil, bater as botas, dar um pontapé no balde, fazer as malas, dar o berro, ir desta para melhor, fechar os olhos... O eufemismo é um recurso muito usado na vida social, que impõe, em certas situações, uma linguagem de dissimulação e até de hipocrisia. Evitam-se, por cortesia, certas evocações desagradáveis ou inconvenientes. Ninguém fala em corda em casa de enforcado! Quando se anuncia num jornal a morte de alguém, é de bom-tom não empregar a expressão “Fulano morreu”, mas usar uma expressão elegante, como *Foi Deus servido de chamar à sua divina presença Fulano de Tal...* É, pois, o sentido das conveniências sociais que leva as pessoas a atenuar a rudeza de certas expressões, substituindo-as por outras mais suaves.

José Gomes Ferreira (1971:240) elaborou poeticamente um cartão-convite para o ritual do “GRANDE DESFAZER”: *“Fulano de tal comunica a V. Ex.^a que vai transformar-se em nuvem hoje às 9 horas. Traje de passeio.”* Eis como o poeta descreve a despedida:

*“E então, solenemente, com passos de reter
tempo, fatos escuros, olhos de lua de cerimónia,
viríamos todos assistir à despedida.
Apertos de mãos quentes. Ternura de calafrio.
‘Adeus! Adeus!’
E, pouco a pouco, devagarinho, sem sofrimento,
numa lassidão de arrancar raízes...(primeiro, os
olhos...em seguida, os lábios...depois os
cabelos...) a carne, em vez de apodrecer,
começaria a transfigurar-se em fumo... tão leve...
tão subtil... tão pólen... como aquela nuvem além
(vêem?) – nesta tarde de Outono ainda tocada
por um vento de lábios azuis...”*

Também Eça de Queiroz, caricaturando o Conselheiro Acácio, uma personagem do seu romance “O Primo Bazílio”, dizia que ele nunca usava palavras triviais; não dizia *vomitar*, fazia um gesto indicativo e empregava *restituir*.

Neste contexto, *vomitar* (expelir, jorrar) e *restituir* (devolver) são parassinónimos. A parassinonímia é, por vezes, corrente sem que o utente tenha em conta a delimitação dos traços semânticos que distinguem os lexemas.

Em certas situações, a delicadeza, a polidez e a boa educação implicam que alguns vocábulos se tornem chavões que, embora triviais e gastos, são correntes no trato social. Já Camilo Castelo Branco, citado por Rodrigues Lapa (1983), escrevia, numa crónica de 1858, alguns “clichés” coloridos de fina ironia:

“Os meninos recém-nascidos são sempre robustos. As viúvas serão sempre inconsoláveis. Não haverá baile que não seja animado nem jantar que não seja lauto...Todas as firmas da praça comercial serão sempre respeitáveis. Ninguém poderá morrer que não fique sendo bom cidadão, bom pai e bom marido, e terá tudo de bom. O jovem escritor será sempre espirituoso. O poeta será sempre inspirado” (p. 72).

As palavras como unidades significativas integram-se em duas esferas: a lexical e a semântica. Numa perspectiva lexical, a relação parte-todo existente entre lexemas individuais e o campo lexical, no qual são interpretados, é idêntica à relação parte-todo existente entre os campos lexicais e a totalidade do vocabulário, porque os campos são realidades vivas intermediárias entre as palavras individuais e a totalidade do vocabulário. Como partes de um todo, partilham com as palavras a propriedade de estarem integradas numa estrutura mais vasta e, com o vocabulário, a propriedade de se encontrarem estruturados em termos de unidades mais pequenas (Lyons, 1980).

“O conjunto de lexemas de qualquer sistema linguístico que cubra a área conceptual e, por meio das relações de sentido existentes entre elas, a estrutura, é um campo lexical que, por sua vez, pode ser estruturado como um campo por outro conjunto de lexemas (tal como a área coberta por ‘vermelho’ é estruturada por ‘escarlata’, ‘carmesim’, ‘vermelhão’, etc.). O sentido de um lexema é, portanto, uma área conceptual no interior de um campo conceptual, e qualquer área conceptual que esteja associada a um lexema de que ele constitui o sentido, é um conceito (Lyons, 1980: 207).

Usando a análise sémica, pode-se examinar como se estrutura um campo semântico, especialmente na relação dos parassinónimos mais próximos situados no mesmo nível de generalidade. Assim, a nível paradigmático, o verbo “ver” pode admitir os parassinónimos seguintes: olhar, enxergar, divisar, contemplar, espiar, fitar, assistir, etc., mas só o contexto pode actualizar os virtuemáticas potenciais. Os verbos menos marcados são “ver” e “olhar”, o que faz deles os mais neutrais e também os mais propensos à formação de lexias complexas:

- Ver com olhos de ver;
- Ver estrelas ao meio-dia;
- Não ver um palmo à frente do nariz;
- Fazer ver o problema;
- Não olhar a nada;
- Não olhar a despesas;
- Olhar como boi para palácio;
- Olhar por cima do ombro;
- Olhar antes para o coração que para a mão.

Observemos o anúncio:

Compram-se, trocam-se ou alugam-se sapatos em segundo pé. Tratar com António Raposo, Rua do Açougue, nº3, Lisboa.

No anúncio, na lexia “em segundo pé”, o substantivo pé tem sentido próprio, porque designa uma parte do corpo do homem. Num outro contexto, em que fosse usado o nível de língua coloquial (gíria ou calão), os falantes poderiam designar o termo “pé” por pata, chispe, presunto, calcante, etc. Todas as palavras que nomeiam o mesmo objecto constituem um campo lexical. Este campo tem, naturalmente, relações semânticas com o vocábulo *pé* que se emprega em contextos diferentes, tendo cada um deles um significado específico. Eis alguns exemplos: pé (de mesa ou de planta); pé (motivo ou razão); pé (medida de comprimento); pé (pedestal); pé (resíduo de um líquido), o que traduz a polissemia do termo. O campo associativo é uma estrutura que suporta o signo, no qual diversas franjas de sentido se confundem. Algumas associações são baseadas na semelhança; outras na contiguidade entre os sentidos; outras ainda, entre nomes e sentidos.

Ao campo semântico pertencem também os sintagmas fixos e os provérbios, estabelecendo uma rede de associações à volta da unidade lexical *pé*:

Sintagmas fixos:

- Pôr os pés à parede (teimar);
- Fazer finca-pé (insistir);
- De pé para a mão (imediatamente);
- Atar de pés e mãos (tolher);
- Dar com os pés (desprezar), etc..

Provérbios:

- Pé leve, olho vivo;
- Lançar o pé além da mão;

- Isto não tem pés nem cabeça;
- Debaixo dos pés se levantam os trabalhos;
- Os pés lá vão onde quer o coração.

Tal como a polissemia, a homonímia é um fenómeno de significação múltipla. Teoricamente, só um nome devia postular-se para cada sentido e só um sentido para cada nome, mas o facto é que se diz, indiferentemente, operação cirúrgica e operação militar. Esta polissemia é agravada pela homonímia, que consiste na existência de palavras que, diferentes na origem, acabaram por se confundir por evolução fonética e apresentam formas fónicas idênticas, como, por exemplo, mate (erva) e mate (fosco). É na língua falada que a homofonia pode provocar acidentes não negligenciáveis na evolução semântica das palavras. Atentemos no vocábulo *faculdade* (possibilidade de fazer qualquer coisa) e *faculdade* (corpo de professores numa universidade); *declinar* pode significar a recusa ou rejeição de um convite ou de uma honra ou, do ponto de vista gramatical, flexionar uma palavra em todos os seus casos, como acontece no Latim ou no Alemão.

Só o contexto pode precisar o sentido das palavras em cada uma das suas acepções, ao acentuar o matiz do sentido que cada palavra retira das suas relações com outras palavras do mesmo sistema linguístico. É pela comunicação que a língua assegura a sua dupla função: cognitiva e expressiva. Há uma nomeação cognitiva, quando a palavra recebe um nome. A nomeação torna-se expressiva, quando associações secundárias deslizam sobre o seu sentido de base, acrescentando-lhe valores afectivos ou estéticos.

Oposições binárias:

O termo técnico para a opositividade de significação entre lexemas é a antonímia. De acordo com Lyons (1977), são classificados como antónimos os pares de lexemas que estão relacionados de várias maneiras, tais como: chegar/partir; alto/baixo; comprar/vender, etc.. Estes exemplos têm em comum o facto de dependerem da

dicotomização. A oposição binária é um dos princípios mais importantes que governa a estrutura das línguas, por isso, a antonímia é uma manifestação deste princípio. A antonímia pode ainda ser definida em termos de gradualidade. A graduação envolve uma comparação. Quando são comparados dois objectos quanto à posse de uma certa propriedade, como por exemplo: “O clima em X é tão frio como em Y?”, a resposta dependerá da gradualidade inerente ao padrão anteriormente estabelecido. A graduação torna-se explícita em frases comparativas: “A minha casa é tão grande como a tua” ou “ A minha casa é mais confortável do que a tua”. A graduação é semi-explícita, quando se faz uso de uma construção comparativa sem mencionar o padrão de comparação: “A minha casa é maior”, entendida num contexto em que o padrão de comparação já tinha sido introduzido.

Os adjectivos alto/baixo; grande/pequeno; bonito/feio, etc. diferenciam-se em termos de polaridade positiva ou negativa. Neste caso, as qualidades graduadas em direcções opostas reflectem o que parece ser uma tendência para categorizar a experiência em termos de contrastes dicotómicos ou binários. Outro tipo de antonímia é a oposição direcciona: subir/descer; chegar/partir; ir/vir, os quais têm em comum uma implicação de movimento numa de duas direcções opostas em relação a um dado lugar. As oposições ortogonais são dominantes nos conjuntos homem/mulher; macho/fêmea e são antipodais as posições que marcam uma referência diametral, como por exemplo, norte/sul ou este/oeste.

Enquanto Lyons (1980) apresentou uma classificação baseada no conceito de implicação (a negação de A implica B; a negação de B implica A) semelhante à relação que caracteriza os termos contraditórios (solteiro/casado; macho/fêmea), Ordoñez (1992) defendeu que as oposições binárias implicam uma relação linguística em que o antónimo é sempre a negação do significado de um termo positivo. Assim, segundo ele, a antonímia pode-se realizar por meio de prefixos que negam a base pela qual operam. Nesta linha, exemplificou as oposições simpatia/antipatia, acessível/inacessível,

culpar/desculpar, lógico/ilógico. Deste modo, Ordoñez não considerou antónimas as seguintes acções: casar-se/separar-se; encontrar/perder; ler/escrever. Trata-se de acções distintas, ainda que possam ter implicações opostas na vida real.

5 - FUNÇÕES DA LINGUAGEM

“As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos slogans publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuam, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melíferas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem.

José Saramago, 1985, p. 55

Comunicar é a função primeira da linguagem. Comunicar significa tornar comum, pôr em comum, dar a outro alguma coisa, construindo, durante o processo comunicativo, uma parte de conhecimentos, de crenças, de desafios e de intenções. Estes conteúdos de consciência formam-se no próprio acto da comunicação ou de exteriorização em que são verbalmente conformados, de tal modo que esse acto de manifestação é simultaneamente um acto de conhecimento. O conhecimento precede a comunicação e a exteriorização, realizando-se na aquisição do saber linguístico e, simultaneamente, com a aquisição de saberes acerca da realidade do

mundo exterior e do próprio mundo interior (Herculano de Carvalho, 1970).

Uma das propriedades atribuídas à linguagem assenta sobre uma concepção instrumental. Benveniste (1976) questionou esta propriedade, afirmando:

“On pourrait aussi penser à répondre que le langage présente telles dispositions qui le rendent apte à servir d’instrument; il se prête à transmettre ce que je lui confie, un ordre, une question, une annonce, et provoque chez l’interlocuteur un comportement chaque fois adéquat. Développant cette idée sous un aspect plus technique, on ajouterait que le comportement du langage admet une description behavioriste, en termes de stimulus et de réponse, d’où l’on conclut au caractère médiat et instrumental du langage. (...)

Parler d’instrument, c’est mettre en opposition l’homme et la nature. (...) Le langage est dans la nature de l’homme qui ne l’a pas fabriqué. (...)

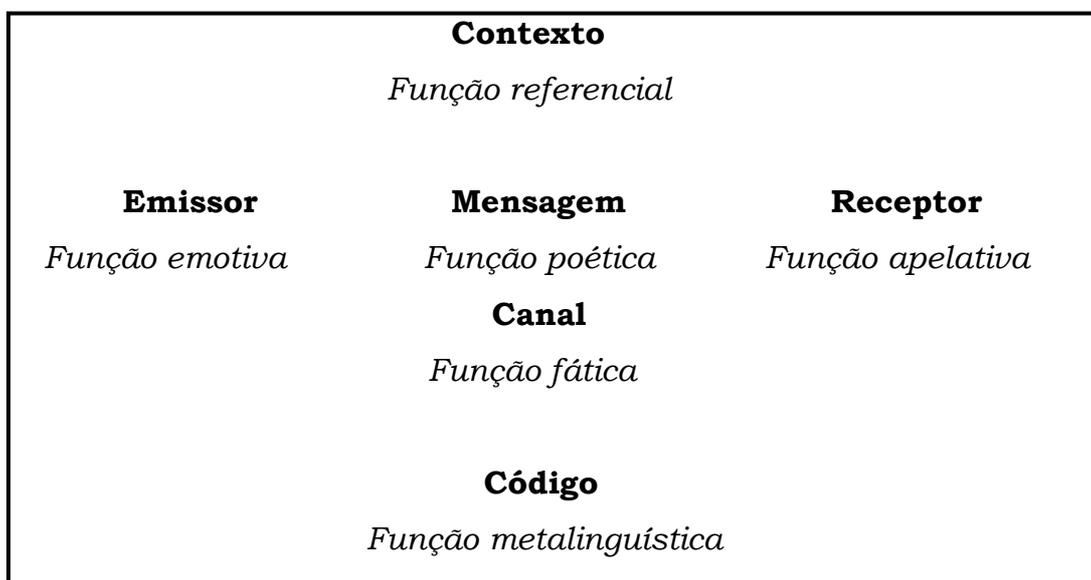
Une fois remise à la parole cette fonction, on peut se demander ce qui la prédisposait à l’assurer. Pour que la parole assure la ‘communication’, il faut qu’elle y soit habilitée par le langage, don’t elle n’est que l’actualisation. En effet, c’est dans le langage que nous devons chercher la condition de cette aptitude (pp. 258, 259).

Deste modo, Benveniste pôs em relevo a relação intrínseca entre o indivíduo e a linguagem como unidade psíquica. Ao colocar-se como emissor, o sujeito afirma uma subjectividade que não é senão a emergência de uma propriedade fundamental da linguagem: é o *eu* que diz *eu*. É no *eu* que se encontra o fundamento da subjectividade que determina o estatuto linguístico da pessoa.

O comportamento linguístico caracteriza-se pela polifuncionalidade, que é materializada nas mensagens veiculadas, as quais, como espaço de significação, comportam marcas dos processos

de comunicação. São essas marcas que explicitam as funções pragmáticas da linguagem no acto verbal. A classificação destas funções baseou-se em factores de natureza comunicativa, ao considerar que cada uma das funções correspondia a uma relação específica estabelecida entre a mensagem e cada uma das instâncias determinadas pela teoria da comunicação. As funções da linguagem são os diversos fins que se atribuem aos enunciados produzidos. Jakobson (1963) descreveu as funções da linguagem, referindo-se aos elementos necessários a toda a comunicação linguística: a existência de um destinatário, de um destinador, de um contexto, de um código e de um contacto, canal físico e conexão psicológica entre o destinatário e o destinador, que permitem estabelecer e manter a comunicação.

Pela função referencial, a mensagem é centrada num contexto; pela função emotiva, sobre o locutor; pela função apelativa, sobre o destinatário; pela função fática, sobre o contacto; pela função metalinguística, sobre o código; pela função poética, sobre a mensagem. Cada função da linguagem manifesta-se no discurso pelos traços que lhe são próprios. Essa relação é evidenciada no esquema seguinte:



Aguiar e Silva (1983) refutou a teoria de Jakobson, considerando que se trata de uma exposição fragilmente fundamentada com uma formulação equívoca, sem rigor conceptual e destituída de capacidade

explicativa. A sua discordância relativamente à função poética foi acentuada do modo seguinte:

“Em relação à função poética, esta asserção representa (...) um absurdo lógico, pois que equivale a dizer que a mensagem poética é originada pelo factor ‘mensagem’, como se este factor preexistisse num acto comunicativo, à mensagem produzida nesse mesmo acto, (...) mas não estabelece qualquer conjunto de propriedades linguísticas que possibilitem distinguir seguramente, por exemplo, uma mensagem em que predomine a função referencial de uma outra mensagem em que predomine a função emotiva ou a função metalinguística. (...) Ao caracterizar-se a função poética como ‘orientação para a mensagem’, ‘acentuação da mensagem’, ‘ênfase na mensagem’ – predicados que admitem obviamente graus e matizes – e atendendo a que, de acordo com Jakobson, a função poética pode estar presente em qualquer mensagem, como distinguir um texto poético (literário) de um texto não-poético (não-literário)? De quem dependem aquelas ‘orientação’, ‘acentuação’ e ‘ênfase’? Do autor? Do leitor? De ambos? E como se consubstanciam no texto, como é possível apreendê-las e avaliá-las na estrutura textual?” (pp. 66-68).

O conceito de função linguística é extremamente importante para a compreensão da linguagem nos seus aspectos educacionais, sociais, desenvolvimentistas e estéticos (Halliday, 1973). Embora cada função seja predominante nos elementos presentes de um texto oral ou escrito, *“a correcta captação da dimensão pragmática da linguagem, dimensão complexa e de amplitude extensa, só é possível se perspectivarmos o fenómeno linguístico em termos de uso (...), isto é, se estudarmos a língua em relação com as situações em que é actualizada”* (Fonseca & Fonseca, 1977:94), porque a função metalinguística implica a função referencial ou informativa; a função fática constitui um

desdobramento da função *apelativa* ou *conativa*; as funções *emotiva* e *poética* aparecem normalmente associadas. Vanoye afirmou:

“(...) on peut concevoir un classement des messages suivant l’importance des fonctions qui y sont représentées. Toutefois il faut admettre que la fonction référentielle est presque toujours présente dans les messages écrits. En effet la communication écrite véhicule le message dans l’espace dans le temps, et ce message, pour être compris du destinataire, doit renvoyer explicitement à des référents situationnels ou textuels. Il n’existe pas de message écrit dont la fonction référentielle soit absente.

Tout texte se présente alors comme un ensemble d’éléments référentiels auxquels se superposent des éléments participant des autres fonctions du langage et qui varient suivant la finalité du message. En simplifiant quelque peu les choses, nous dirons que les éléments référentiels définissent les informations de base du message – informations dénombrables, résumables, ‘brutes’ ou ‘objectives’ – et que les autres éléments définissent le travail de mise en forme de ces informations en vue du but poursuivi par l’auteur du message” (1973 : 72).

Segundo Di Girolamo (1985), as funções da linguagem só são distinguíveis por abstracção. É assim arbitrária a determinação de que há uma única função dominante num texto oferecido à análise, na medida em qualquer enunciado absorve, simultaneamente, várias funções, dando lugar a situações de *overlapping*. A orientação, a focalização e o ajustamento da mensagem é comum a qualquer enunciado e a qualquer função linguística, isto é, “ao setting da mensagem com todos os meios disponíveis adequados e pertinentes: ritmo, eufonia, aliteração, paralelismo gramatical, organização e escolha das palavras, etc. Estes meios podem variar em quantidade e em qualidade, mas raramente deixam de estar presentes” (p. 107).

Gaetano Berruto (1974, citado por Girolamo, 1985) também revelou um certo cepticismo em relação à predominância de uma só função linguística num acto de comunicação, escrevendo:

“la terminologia corrente delle funzioni è, como si vede, piuttosto metafórica, e non rispetta compiutamente il critério di enucleare solo le presumibili, funzioni intrinseche della língua. L’inventario delle funzione appare perciò ampliabile a volontà. (...) In sostanza, i linguisti hanno oscillato tra l’intendere ‘funzione’ il compito specifico che la língua assolve nella società umana e l’intenderia como l’uso a cui la língua puo servire, gli scopi a cui puo essere fatta strumento”. (pp. 106-107)

Apesar desta constatação, é possível isolar uma determinada função, colocando-a num nível hierárquico em relação às outras funções presentes, em virtude do poder conotativo das suas dimensões.

5.1. - Função metalinguística

Tudo o que na mensagem serve para dar explicações ou tornar mais preciso um sentido depende da função metalinguística. É no quadro da informação que se incluem os textos destinados a veicular conhecimentos que se referem a factos, acontecimentos e circunstâncias. Vejamos alguns exemplos:

Fixemo-nos, então, na definição do nome “cão”: *Mamífero carnívoro da família dos canídeos, provavelmente originada a partir de populações selvagens do lobo eurasiático, encontrado no mundo todo como animal doméstico* (in Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2002).

A definição não é mais que um artifício metalinguístico através do qual se ligam as diversas componentes semânticas que constituem o semema (Eco, 1977).

Consideremos a seguinte fábula em dois textos paralelos:

A Avó conta

A FOME NÃO TEM OUVIDOS

Caíra um triste sabiá nas unhas de um esfaimadíssimo bichano. E gemendo de dor implorava:

– Felino de bote pronto e afiadas unhas, poupa-me! Repara que se me devoras cometes um crime de lesa-arte, pois darás cabo da garganta maravilhosa donde brotam as mais lindas canções da selva. Queres ouvir uma delas?

– Tenho fome! – respondeu o gato.

– Queres ouvir uma canção que já enlevou as próprias pedras, que são surdas, e fez exclamar à bruta onça: “Este sabiá é a obra-prima da natureza!

– Tenho fome! – repetiu o gato.

– Tens fome, bem vejo, mas isso não é razão para que destruas a maravilha da floresta, matando o tenor cujos trinos criam o êxtase na alma dos mais rudes bichos. Queres ouvir o gorjeio em lá menor da minha última sinfonia?

– Tenho fome! – insistiu o gato.

– Sei que tudo é assim como dizes, mas tenho fome e acabou-se. Para satisfazê-la eu devoraria a própria música se ela me aparecesse encarnada em petisco. E isso, meu

A Avó explica

À MARGEM DA FÁBULA

– Acho muito “literária esta fábula, vovó! – disse Narizinho. Não há sabiá que fale em “felino de bote pronto”, nem em “crime de lesa-arte”, coisas que nem sei o que são. Ponha isso em literatura sem aspas.

Dona Benta explicou que “felino” é um adjectivo relacionado com gatos, onças, tigres, panteras, e todos os mais “felídeos”.

– E que é felídeo?

– É a família dos mamíferos carnívoros que os sábios chamam *felis*. Há o *felis catus*, que é o gato. Há o *felis pardus*, que é o leopardo. Há o *felis onça*, que é a onça... São os felinos.

– E crime de lesa-arte?

– É um crime que lesa ou prejudica a arte.

Lesar significa prejudicar.

– E porque a senhora botou essas “literaturas” na fábula?

– Para que vocês me interpelassem e eu explicasse, e todos ficassem sabendo umas coisinhas...

– E a fome não tem ouvidos mesmo?

– Não tem, minha filha. Quando a

*caro sabiá, porque a fome não tem ouvidos...
E comeu-o.*

fome aperta, o animal faminto come o que encontra. Há casos até de pais que têm comido os filhos, por ocasião das grandes fomes da humanidade...

Adaptação de uma fábula de Monteiro Lobato.

Mello & Bentes, *in Vária* 7, 1987, p. 269

Nesta fábula, o segundo texto tem uma função nitidamente metalinguística com uma vertente pedagógica.

5. 2. - Função apelativa

Esta função pretende implicar directamente um destinatário, a fim de o fazer agir, tal como decorre dos anúncios que seguem:

CÃO
PERDEU-SE
“Cor branca com manchas castanhas,
arraçado de perdigueiro, desapareceu
em S. Domingos de Benfica, dia 7/8.
Dá pelo nome de Kafi.
Contactar telefone 731045
Horas normais de expediente”
In Correio da Manhã, 1980

Neste anúncio, é evidente a função referencial ou informativa da linguagem:

- Identifica-se o bicho perdido pelo nome.
- Descreve-se fisicamente.
- Indica-se o lugar de onde desapareceu.
- Dá-se o contacto telefónico para comunicação posterior.

Todavia, há algo mais: Um apelo e uma súplica estão subjacentes a todas as informações dadas, porque o desejo de encontrar o cão está implícito, embora não declarado linguisticamente. Daí que a função apelativa ou conativa da linguagem esteja subentendida.

Vejamos, agora um anúncio com outra perspectiva:

CÃO PRECISA-SE:
“Idade entre um e quatro anos
com ou sem
pedigree.
Condições: animal impecável
de implacável agressividade
marcado instinto de caça.
Indiferente a tiros
e
saudável.
Resposta a:
Chefe da polícia
De Berlim, W-F-1”

(Extraído de Rolk-Kloepfer, 1984:176)

À concisão do primeiro anúncio sobre o desaparecimento do cão, sucede-se outro apelo, mas de cariz diferente. Dois tipos de motivação os separam. No primeiro anúncio impera a afectividade – a saudade. No segundo, a objectividade através de caracterizadores explícitos e verificáveis. À domesticidade do cão desaparecido opõe-se a agressividade do outro, cuja função é operatória e policial. O apelo é colorido em função dos sentimentos que presidem aos motivos da sua adopção.

Noutras situações, o apelo sugere, obviamente, o modo imperativo, quer esteja expresso ou não. Em situações de delicadeza –

“Se não se importar...”, “Se pudesse...”, “Ajude-me, por favor...” –, estes apelos geram uma disposição favorável no receptor. Assim, os modos conjuntivos expressos, bem como frases de tipo interrogativo, muitas das interjeições e vocativos constituem *mandos*. O *mando* pode aparecer sob a forma de ordem, de pedido ou de pergunta... É um tipo linguístico operante “no qual a resposta é reforçada por uma consequência característica e está sob o controle funcional de condições relevantes de privação ou de estímulo aversivo” (Skinner, 1978: 56).

Eis alguns exemplos: Onde vais? Onde estiveste? Porque não vieste mais cedo? O receptor responde conseqüentemente. A probabilidade de resposta pode depender de uma estimulação aversiva provocada pelo emissor. Quando se diz “Caluda!”, o *mando* é frequentemente seguido de silêncio. Rua! Andor! são mandos que produzem, em geral, afastamento de alguém ou de alguma coisa, segundo o contexto situacional. Os *mandos* especificam também um reforço desejável através de formas imperativas. Expressões como – Os seus documentos! Espera! Explique-se! – indicam, ao mesmo tempo, qual deverá ser o comportamento do receptor. Casos há em que o *mando* funciona como um reforço positivo, quando toma a forma de conselho ou aviso: Cuidado! Cautela! Conduz devagar! Ou então assume-se como expressão de desejo e de cordialidade: Feliz aniversário! Boa viagem! Que saúde não te falte! Os mandos de maldição envolvem potenciais aspectos punitivos: Raios te partam! Que a terra te seja leve! O apelo pode surgir como uma solicitação:

Vem comigo por esses campos fora!

Vem comigo visitar os jardins pintados de Outono!

Vem ver as castanhas a cair carregadinhas de sono!

Vem comigo colher a nostalgia dos crisântemos!

A função apelativa do imperativo *vem* envolve o texto num halo persuasivo. É um convite à viagem, à descoberta e ao sonho. As funções de linguagem emotiva e poética fundem-se na personificação das *castanhas carregadinhas de sono* e na recriação de um quadro doce, triste e melancólico sugerido pelo sorriso magoado dos crisântemos,

flores conotadas com as horas últimas e com algo que parte com saudade...

O apelo, que é também a voz da oração, é uma forma de aplicação do modo imperativo. A partir de um texto de Eduardo Olímpio (1978), procedeu-se à sua adaptação didáctica, tendo por objectivo apresentar as várias formas que o modo imperativo pode tomar.

| Original | Adaptação |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Senhor Dono do mundo não deixes que partam as asas dos gaviões, nem deixes que os meninos tenham febre, nem que os velhos morram com os dedos encarquilhados de frio. Não deixes que ahaja caçadores, nem espingardas, nem cartuchos, que é para todos os bichos do mundo poderem viver no mato e terem crias e correrem em cima das sebes, no meio dos silvados e das carapineiras. Não deixes que os peixes morram à sede no Verão quando os pegos têm falta de água e ajuda os passarinhos gagos a cantar como os seus irmãos de criação. Ajuda as rãs a saltar tão alto que consigam conversar com as borboletas e a ter força para acompanhar as andorinhas. Ajuda as pessoas que se perdem no lamaçais a encontrar chão seguro e ajuda também as raparigas pobres a casarem com os moços pobres de quem gostam para não serem obrigadas a casar com os ricos de que não gostam. Ajuda todas as pessoas a gostarem de todas as</i> | <i>“Senhor: Não deixes que partam as asas dos gaviões, Nem deixes que os meninos tenham febre, Nem que os velhos morram com os dedos Encarquilhados de frio. Nem deixes que haja caçadores, Nem espingardas, Nem cartuchos, Que é para todos os bichos do mundo Poderem viver no mato E terem crias. Não deixes os peixes morrerem à sede no Verão, Quando os pegos têm falta de água. E ajuda os passarinhos gagos a cantar Como os seus irmãos de criação. Ajuda todas as pessoas A gostarem de todas as pessoas, E a gostarem dos bichos, E a gostarem das aves, E a gostarem dos peixes, E a gostarem das ervas, E a gostarem do vento,</i> |

| | | |
|-------------------------------------------|--|--------------------------------|
| <i>peças e a gostarem dos bichos e a</i> | | <i>E a gostarem do escuro,</i> |
| <i>gostarem das aves e a gostarem dos</i> | | <i>E a gostarem do Sol,</i> |
| <i>peixes e a gostarem das ervas e a</i> | | <i>E a gostarem da chuva.</i> |
| <i>gostarem do vento e a gostarem do</i> | | <i>Ajuda...</i> |
| <i>escuro e a gostarem do sol e a</i> | | |
| <i>gostarem da chuva. Ajuda...</i> | | |

Antônio dos Olhos Tristes (pp. 17-18)

A função apelativa é um dos pilares linguísticos da publicidade. Em *Mitologias*, Barthes (1978) desmontou metodologicamente a fala mítica da publicidade, enquanto forma e não apenas como objecto de linguística. Essa linguagem mítica é uma metalinguagem, “*um sistema semiológico segundo*”, um mero significante que absorve um novo significando, especificamente mitológico.

“A medicina permite, aliás, que se atribua à beleza um espaço profundo (a derme e a epiderme) e que se possa persuadir as mulheres de que elas são o produto de uma espécie de circuito de germinação, em que a beleza das eflorescências depende da nutrição das raízes. (...) O autêntico drama de toda esta psicanálise publicitária é o conflito de duas substâncias inimigas que se disputam entre si, com subtileza, a adução dos “sucos” e dos “princípios” até ao campo da profundidade. Estas duas substâncias são a água e a gordura.

Ambas são moralmente ambíguas: a água é benéfica, dado que toda a gente pode constatar que a pele velha é seca e que as peles novas são frescas, puras, (de uma humidade fresca), no dizer de um produto”; o que é firme, o que é liso, todos os valores positivos da substância carnal são espontaneamente sentidos como alisados pela água, intumescidos como a roupa branca, estabelecidos nesse estado ideal de pureza, de limpeza e de frescura de que a água é a chave geral. Publicitariamente, a hidratação das profundidades é pois uma operação necessária. (...) A substância gordurosa tem as qualidades e os defeitos inversos:

não é refrescante; a sua doçura é excessiva, demasiado duradoira, artificial; não se pode fundar uma publicidade da beleza sobre a pura ideia de creme, pois o seu próprio estado compacto é tido como pouco natural. (...) A água é considerada como volátil, aérea, fugaz, efêmera, preciosa; o óleo, pelo contrário, retém, pesa, força lentamente as superfícies, impregna, desliza irreversivelmente ao longo dos “poros” (personagens essenciais da beleza publicitária). Toda a publicidade dos produtos de beleza prepara, portanto, uma conjunção milagrosa dos líquidos inimigos, que são a partir daí declarados como complementares; respeitando com diplomacia todos os valores positivos da mitologia das substâncias, ela consegue impor a convicção feliz de que as gorduras são veículos de água, de que existem cremes aquosos, suavidades sem lustro” (p. 76).

Como transformar um ingrediente pouco sugestivo, como é o caso de um creme feito à base de lanolina, uma mistura de gordura retirada da lã do carneiro, em algo atraente? Em primeiro lugar, é preciso conhecer as motivações normalmente associadas a um cosmético: beleza, macieza e juventude; em segundo lugar, deve ser idealizado o esquema de transmissão da mensagem para atingir a população visada; em terceiro lugar, essa campanha deve suscitar interesse, provocar o desejo e desencadear a compra.

De acordo com Victoroff (1972), o grande mérito dos motivacionistas foi a capacidade de saber evidenciar o carácter expressivo da maior parte dos comportamentos dos potenciais compradores. Foi assim que se pôde afirmar que é o desejo de exprimir a personalidade – tal como ela é ou tal como se gostaria que fosse – que guia na escolha de produtos e marcas. Com efeito, a imagem não se limita a representar, mas tende a significar. A imagem age ao nível das motivações mais profundas, na medida em que o seu poder persuasivo reside, sobretudo, na capacidade de influenciar o inconsciente.

Assim “niágaras” de mensagens publicitárias desabam constante e insistentemente sobre os sujeitos, através dos mais diferentes meios de comunicação, tais como: a televisão, a rádio, o telefone, a “Internet”, o jornal, o panfleto... Acresce que a publicidade tem mais objectivos do que os de fazer adquirir um produto. Mais do que vendê-lo, pretende comprar também os consumidores, enriquecendo-lhes o imaginário e antecipando-lhes os sonhos...

António Lobo Antunes (1984) ironizou este facto através de um “sentido de humor à prova de bala”:

“Durante muitos anos pensei em inscrever-me num desses cursos de que nos enviam os prospectos desdobráveis pelo correio, e que em quinze dias nos transformam em Hércules eficazes, bem penteados, bem barbeados, nodosos de músculos, cercados por uma nuvem admirativa de raparigas maravilhadas:

CRESÇA TREZE CENTÍMETROS SEM PALMILHAS COM A TÉCNICA DE PROLONGAR AS TÍBIAS GULLIVER;

A LOÇÃO AZEVICHE FARÁ O SEU CABELO RECUPERAR A COR NATURAL, BRILHANTE, SEDOSO E MACIO COM UMA ÚNICA APLICAÇÃO;

PERCA O SEU VENTRE INCOMODATIVO PEDALANDO A DOMICÍLIO COM A BICICLETA ABDOMAL;

NÃO CONSEGUE ARRANJAR EMPREGO? COMBATA A CALVÍCIE COM O ÓLEO BIOLÓGICO HIRSUTEX (RICO EM ALGAS CANADIANAS) E TODAS AS PORTAS SE LHE ABRIRÃO;

MAU HÁLITO? EXPERIMENTE O SPRAY NORUEGUÊS CEBOLOV (À BASE DE CASCA DE CEBOLA E ESSÊNCIA DE ALHO) E OS SEUS AMIGOS APROXIMAR-SE-ÃO, FASCINADOS, DAS SUAS PALAVRAS;

É GAGO? A PSICANÁLISE PARAPSICOLÓGICA DO PROFESSOR AZEREDO CONFERIR-LHE-Á A FLUÊNCIA ELEGANTE DE UM LOCUTOR DE TELEVISÃO”

Os cus de Judas, 1984, pp. 177-178

António Gedeão, de forma sarcástica, reforça:

“Homens que nunca vi anseiam por resolver o meu problema concreto.

Oferecem-me automóveis, frigoríficos, aparelhos de televisão.

É só estender a mão

e aceitar o prospecto”

Obra Completa, 2007, p. 171

Numa linguagem persuasiva e calorosa, as mensagens apelativas de publicidade são modelos de cortesia e consideração. Dirigem-se, normalmente, a um cliente de excepção. Tomemos, como exemplo, uma mensagem desse tipo:

“Temos a honra de contar consigo entre os nossos amigos. Por isso, neste momento, já reservámos em seu nome um Brinde Surpresa para lhe agradecer a sua encomenda de qualquer produto do novo Catálogo da Primavera.

Por favor, aceite-o como uma prova da nossa estima. Mas não é tudo! Procure no interior do envelope castanho notícias sobre outra surpresa grátis que temos para si...”

É claro que, aos atributos fascinantes do produto mencionado, se acrescenta ainda, como reforço, um brinde surpresa! Como recompensas extras, os brindes visam modelar positivamente os comportamentos dos indecisos, representando um estímulo para a compra do produto anunciado. O prazer de receber é um sentimento luminoso e pode constituir o aguilhão psicológico para a aquisição de algo não necessário nem desejado.

5.3. - Função emotiva

A função emotiva está centrada sobre o emissor e expressa a sua atitude em relação ao que fala. Consideremos o texto seguinte:

“ – Foi uma boa ideia teres arranjado um cão. Podes conversar com ele, nunca te chateia com discussões. Podes-lhe contar a tua vida, mesmo a mais íntima, mesmo aquela que nunca se confessa, que não se vai contar a ninguém. Podes-lhe dar pontapés quando estiveres chateado que ele dá apenas uns ganidos e depois cala-se como é do seu dever de cão. (...) O cão é o nosso outro sem as chatices, as bandalheiras de todos os outros. O cão é o homem em melhor. É a moral mais perfeita porque é feita de deveres sem direitos. Tu podes mandá-lo matar, dependurar de um arame numa oliveira, que ninguém te chama a juízo. Podes corrê-lo a pontapé, ele volta de rabo submisso. Podes pô-lo na rua à chuva e ao frio, ele espera pela manhã e entra em casa outra vez logo que apanhe a porta aberta. Podes sonhar-te um imperador ou déspota, que tens nele um súbdito que não se queixa. Podes descarregar nele todos os teus complexos para equilibrares a tua psicanálise”

Vergílio Ferreira, *Para Sempre*, 1983, pp. 190-191

O texto acima é caracterizado pelo humor negro como conotação dominante, servido pela ironia e pelo sarcasmo, cuja função emotiva aflora nos sentimentos, nas opiniões e nos juízos de valor expressos num conjunto de crenças e ideias, ao porem em confronto duas entidades: o homem e o cão. Vejamos a frase seguinte: “O cão é o nosso outro sem as chatices, as bandalheiras de todos os outros”.

Neste segmento textual, o pronome indefinido *outro* adensa o significado do todo. Quem é este *outro*? Seguindo a teoria freudiana, o aparelho psíquico do homem compõe-se de três estruturas: o Ego – núcleo da personalidade do sujeito que determina as suas vivências e os seus actos; o Superego – conjunto de forças morais inibidoras que se desenvolvem sob a influência da educação e da cultura durante o processo de socialização; o Id – lado obscuro imerso e controverso da personalidade, que é o refúgio das motivações reprimidas, dos impulsos

recalcados e dos desejos impossíveis que o próprio sujeito receia admitir, reconhecendo, no fundo, a impossibilidade da sua concretização. Por isso, quando a PESSOA pretende salvaguardar-se da exposição de certos sentimentos obscuros, afivela um disfarce – a SOMBRA – atrás da qual se acolhe.

Fernando Pessoa traduz este fenómeno no trecho que segue:

*“Eu sou o disfarçado, a máscara insuspeita.
Entre o trivial e o vil minha alma insatisfeita
Indescoberta passa, e para eles tem
Um outro aspecto, porque, vendo-a, não a vêem.*

Poesia (1918-1930), 2005, p. 255

Na frase acima referida, o *nosso outro* é o Superego que se opõe ao Id dos outros – o das “chatices” e o das “bandalheiras”.

Daí a tese fundamental “*O cão é o homem em melhor*”, porque se caracteriza como:

- parceiro fiel;
- súbdito incondicional;
- vassalo sem direitos;
- bode expiatório das frustrações do homem.

É reconhecido que qualquer tipo de interferência na satisfação de determinados impulsos, necessidades ou objectivos, possa impelir o homem para manifestações hostis. Acontece que, frequentemente, o agente responsável pelas frustrações vividas e sentidas é inacessível como objecto de ataque directo. Então, a revolta atinge o objecto mais próximo e mais frágil. No caso vigente, é o cão o atingido. A finalidade da agressão consiste em causar sofrimento como forma de compensação. É uma descarga afectiva intensa e uma ruptura do senso comum que produz um alívio imediato.

Assim, através da força emotiva da linguagem, são expressos um protesto, uma declaração e uma reclamação, denunciando

comportamentos agressivos contra o cão, vítima do deslocamento da hostilidade. O cão cala-se “*como é do seu dever de cão*”. Comparado com o homem, o cão representa “*a moral mais perfeita porque é feita de deveres sem direitos*”.

Num diferente plano da emotividade se situa o género epistolar que, de seguida, se refere e desenvolve: *a carta como acto de presença*.

A carta é um discurso. É um objecto-mensagem manifestado numa distância pressuposta entre sujeitos. Essa distância é medida num eixo espacial (distância que separa os correspondentes) e num eixo temporal (comunicação diferida). A carta afirma-se também como significante intersubjectivo, pois presença e ausência estão ligadas aos vários modos de uma existência semiótica susceptíveis de afectar o tipo de relações que unem o emissor e o destinatário. Na verdade, o conteúdo da carta pode acarretar efeitos passionais ao implicar mudanças de estado de ânimo em ambos, tornando-os presentes em transformações paralelas.

“A carta em si mesma, sem dúvida, não é nada, ou melhor, apenas uma ‘coisa’, mas uma coisa em que se pode investir valor para os sujeitos, sejam eles consumidores ou produtores: a presença da carta, que é a única presença real, tem então por efeito actualizar a relação ao valor que nela estiver investido, isto é, a relação com um outro sujeito. De virtual, a relação com o ‘correspondente’ transforma-se então numa relação actual. Atribuíamos ao resultado desta pequena comoção patémico-cognitiva, alternativamente pressuposta (pela redacção da carta), o nome de presença semiótica” (Landowski, 1989-1990: 93-98).

O sujeito epistolar é um sujeito dialógico:

“Ele assenta na instalação de uma isotopia intersubjectiva: estipulando como actor individual figurativo o seu co-anunciador e investindo-o a este nível como tal, ele o convoca à reciprocidade da troca

e reclama dele, pelo menos, a confirmação mínima da identidade construída pelo texto da carta” (Bertrand, 1989-1990: 84-92).

Dos vários tipos de cartas (amigáveis, administrativas, comerciais, etc.) avultam, pelo seu valor sentimental, as cartas amorosas. Álvaro de Campos define assim as cartas de amor:

CARTAS DE AMOR

*Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.*

*Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.*

*As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.*

*Mas, afinal
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.*

*Quem me dera no tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.*

*A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.*

*Todas as palavras esdrúxulas,
Como os sentimentos esdrúxulos,
São naturalmente
Ridículas.*

Obra Poética, 1979, pp- 201-202

Em que medida se podem considerar ridículas as cartas de amor?
Eis alguns exemplos que podem sugerir uma resposta:

CARTA DE AMOR – 1

*Desde que a vi pela primeira vez o meu coração anda tão
alvorçado que faz tic tac tic tac tic tac toda a noite e não me deixa
dormir. Ando com tais olheiras que já me perguntaram três vezes se
estou de luto por algum ente querido como o meu ente querido é a menina
só lhe digo que se quiser acabar com a minha desdita tem de me fazer a
esmola de um olhar hoje às seis horas em frente da mercearia do senhor
Acácio.*

(in Diário de Lisboa, 1970)

CARTA DE AMOR – 2 (Excerto de uma carta de Garrett à
Viscondessa da Luz, citado por Mello & Bentes, 1987: 116).

*(...) Oh! Eu não posso estar tanto tempo sem te ver, sabes? Não
posso, faz-me mal, quebra-me a força de alma, sinto-me sem energia
para nada o dia que te não vejo.*

*Na quinta de manhã irás ver a nossa casita de B. A., não é assim?
Ou qual é o teu plano? Dize.*

Adeus. Tu sabes quanto te quero, tu sabes que sou só teu, teu só, todo, de alma, de coração de tudo, que para mais não tenho sentidos, nem vida, nem nada. Adeus, adeus.

Não te posso amar mais, nunca te hei-de amar menos.

Adeus, um B.

CARTA DE AMOR – 3 (Carta de Fernando Pessoa a Ofélia Queiroz)

Víbora:

Recebi a tua carta má, e, na verdade, não percebo como foi que nos não encontrámos nem ontem nem antes de ontem. Diferença de relógios? Não creio, porque não notei, quer num dia quer noutro, ao chegar à Baixa, que o meu relógio estivesse tão errado.

Escrevo-te só estas linhas para te dizer que estarei amanhã ao meio-dia em ponto no fim da Av. das Cortes. Vais ao escritório da R. da Vitória à 1. Isto deve dar-te tempo. O pior é se vais acompanhada. Em todo o caso esperar-te-ei até às 12 e ¼.

Oxalá estejas melhor; mas isso não é desgosto, é viboridade, ou seja, maldade.

Sempre e muito teu

Fernando

Estou escrevendo do Café Arcada ao meio-dia e 3 quartos. Por isso escrevo pouco (contra o meu costume), para ver se passo na tua rua não muito longe da uma hora”.

Cartas de Amor, 1978, p. 125

No discurso destas cartas, os sentimentos-lexemas caracterizam, respectivamente, afecto (crónica); paixão (Garrett); ira (Pessoa).

Entretanto, estamos perante três géneros de cartas de amor: a primeira, de carácter juvenil, plena de ingenuidade e de simplicidade, algo ridícula. A segunda, uma verdadeira carta de amor: ardente,

sincera e apaixonada. A terceira, pelo seu teor, implica que sobre ela nos debruçemos com maior acuidade.

Dois eixos estruturam esta missiva: um apreende a mensagem na sua superfície: é o dito. O outro, menos visível, esconde o não-dito: forma e fundo.

O dito explícito revela uma personalidade com perfil de rigor pela indicação objectiva do tempo e do espaço: alguém que é pautado por um horário escrupuloso e severo, esperando que a sua receptora se possa modelar pela mesma atitude. A linha afectiva está submersa no não-dito e é revelada de forma agressiva. O vocativo víbora e o neologismo “viboridade” mascaram a frustração e o ressentimento que dominam o emissor: “ (...) não percebo como foi que nos não encontramos nem ontem nem antes de ontem”. A ironia é mal disfarçada na interrogação: “Diferença de relógios?”

Apesar desta agressividade manifesta, a esperança subsiste: “*Em todo o caso esperar-te-ei às 12 e ¼*”.

A função emotiva da linguagem é, no entanto, um traço distintivo desta carta de amor.

No texto de António Lobo Antunes, que a seguir se comenta, a percepção do tempo manifesta-se também de forma emotiva. Escreveu Elvin Toffler (1970) que o tempo é uma variável psicológica de importância capital. Uma grande parte do comportamento humano é motivada por atracção ou repulsão que o sujeito sente pelo ritmo de vida que lhe é imposto pela sociedade em geral ou pelo grupo social a que pertence.

A percepção do correr do tempo e a estimativa da sua duração são variáveis que vão determinar as mais diversas manifestações físiopsíquicas: o bem-estar geral e o sentido de humor – disposição afectiva que dá aos estados de alma uma coloração própria – vão depender de circunstâncias agradáveis ou desagradáveis. Subjectivamente, duas horas felizes podem parecer dois minutos e dois minutos de tensão e de ansiedade afiguram-se duas horas. O tempo vivido sob forma de tensão emotiva sucede-se numa descontinuidade perceptiva, porque

põe em contraste o tempo imanente, o tempo do eu com o tempo transitivo ou o tempo do mundo.

Segundo Delay e Pichot (1982), nos limites do tempo psicológico, percebe-se o tempo, mas as modalidades dessa percepção variam em qualidade e quantidade com a natureza física das modificações que a determinam. Ela é, essencialmente, função de atitudes pessoais, das quais a mais importante parece ser a atenção colocada no tempo percebido. Quanto maior for essa atenção, mais longo parece ser o intervalo. Foi o caso da personagem do texto que se trancreve:

“A pouco e pouco a usura da guerra, a paisagem sempre igual de areia e bosques magros, os longos meses tristes do cacimbo que amareleciam o céu e a noite do iodo dos daguerreótipos desbotados, haviam-nos transformado numa espécie de insectos indiferentes, mecanizados para um quotidiano feito de espera sem esperança, sentados tardes e tardes nas cadeiras de tábuas de barril ou nos degraus da antiga administração de posto, fitando os calendários excessivamente lentos onde os meses se demoravam num vagar enlouquecedor, e os dias bissextos, cheios de horas, inchavam, imóveis, à nossa volta, como grandes ventres podres que nos aprisionavam sem salvação”

António Lobo Antunes, *Os cus de Judas*, 1984, p. 105

O indivíduo libertou-se dos quadros sociais do tempo, quando confrontado com uma situação traumatizante. A metáfora “usura da guerra” condensou o desgaste causado pela espera, pela monotonia da paisagem, pelos longos meses de cacimbo...

A subjectividade alterou as referências temporais: o calendário tornou-se mais lento, os dias alongaram-se desmesuradamente, as horas incharam, o relógio pareceu parar, traduzindo um espaço sem esperança, uma inadaptação psíquica e uma emocionalidade profunda e

desesperada... Assim, em função dessa subjectividade, as dimensões temporais alteraram-se.

5.4. - Função poética

*Naquele chão, de rosas nem saudade.
Nem um perfume vago memorando-as...*

*Tudo, naquele sítio repelia,
pelo seu ar hostil, que magoava,
o olhar sincero e lúcido dos Astros.*

*Quem não disse à Poesia
que não era chamada àquele sítio?*

Não requerida, veio.

*O chão continuou a não ter rosas...
Os Astros não deixaram de alhear-se...*

*Mas quem te nota,
ó ausência de Estrelas e de rosas?
– Não requerida, a Poesia veio.*

Sebastião da Gama,

Cabo da Boa Esperança, s/d, pp. 77-78

Porque vem a poesia, mesmo quando não é chamada? O que falta ou o que sobra para que aconteça poesia? *“Hay poesia porque todo está inacabado, sin definir. La poesia ayuda a definir y a difuminar los contornos de la existencia”* (Moreno, 2004: 31).

A poesia é exploração, conhecimento, comunicação e gesto:

*“Hás visto alguna vez a tu vieja madre
en el instante en que te hace la cama
desdobla, extiende, alisa e acaricia la sábana*

para que no quede en ella ni una sola arruga que pueda molestarte?

Joseba Sarrionandia,
citada por Moreno, 2004, p. 40

As expressões de afecto podem tomar várias formas, “*porque o amor não é essencialmente uma relação com uma pessoa específica; o amor é uma atitude, é uma orientação do carácter que determina a capacidade de uma pessoa se relacionar com o mundo na sua totalidade e não apenas com um ‘objecto’ de amor*” (Fromm, 2002: 52). Debrucemo-nos agora sobre o texto infra:

“Dei então por mim a conversar com o cão, sempre que estávamos sós. Digo bem: conversar. Porque se ele nunca chegava, como pretendia, à enunciação, não tenho dúvida de que compreendia a humana fala. Pelo menos a nossa. Falava-lhe das caçadas que podíamos ter feito e não fizemos. Tentei explicar-lhe a magia da pesca, mas isso foi coisa que ele nunca aceitou. Quando voltei a caçar, normalmente na companhia do meu filho do meio, contava-lhe as proezas de cada um. Também lhe falava de versos, é verdade, como às vezes não tinha ninguém a quem ler de imediato um poema acabado de escrever, lia-o ao cão. Ele gostava. Não sei se do poema. Mas de que lho lesse. Ou do ritmo, do som, fosse do que fosse. Não que uivasse como com a música de Albénitz. Mas creio que ele gostava da música da poesia, da alquimia do verso, da litania e da celebração mágica que todo o poema é. (...)

Às vezes eu dizia-lhe aquele fabuloso verso de Camilo Pessanha:

‘Só incessante um som de flauta chora’.

E ele arrebitava as orelhas. Tenho a certeza de que estava a ouvir a flauta”

Manuel Alegre, *Cão como nós*, 2003, p. 93

É na moldura de uma poética do fantástico que se insere o texto supra, em que a comunicação entre a entidade humana e a entidade canina dissolve a separação entre o acontecimento concreto e o sentido simbólico, tal como transcende a divisão entre a linguagem prosaica e a linguagem poética. É na interacção consentida que se descobre a poesia do gesto, isto é, a dimensão comunicativa das atitudes e das coisas projectadas num estado anímico particular, tal como foi entendida por David Hansen (2004):

“People also speak of poetic gestures. Moreover, the more they do so, the more they perceive how pervasive such gestures are in human affairs. A worker stops to apologize to a colleague after a previous quarrel; a friend sends a supportive message just when the recipient was least expecting it; a bus driver steps down to the curb to help a passenger with baby in arms open the stroller; a student tells the teacher that someone else had a hand up first. These all-too-familiar gestures, so ubiquitous that it can require a deliberate effort to take note of them, are at once art-full and moral-full. They appeal spontaneously to the observer, with an unpremeditated sense of delight, and they earn intuitive approbation as good. They attest to why the poetics of everyday life has drawn repeated attention from artists and moralists of all stripes and persuasions” (p. 130).

Nesta perspectiva, os gestos mais comuns podem rescender a poesia. É um gesto o bailado de uma borboleta; é um gesto o espreguiçar lânguido de um gato; é um gesto um fio de água cantante nas pedras brunidas de um regato; é um gesto a “conversa sustentada” entre o sujeito emissor e o cão receptor. *“Digo bem: conversar. Porque se ele nunca chegava, como pretendia, à enunciação, não tenho dúvidas de que compreendia a humana fala”.*

Segundo Vygotsky (2007), as palavras também são *gestos*, e foi assim, através da ressonância da voz narrativa, aquando do desfiar de recordações e da leitura dos poemas, que ambos (homem e cão) comungaram a emoção dos ritmos e a cor dos sons. Pela sonoridade, as palavras são música. Dentro das palavras vivem outras músicas aliadas a ideias estéticas. As representações da imaginação associam-se a determinados conceitos que, por sua vez, se encontram ligados a tal diversidade de representações parciais, que suscitam muitas coisas invisíveis, cujo sentimento anima a capacidade de conhecimento e insufla novo espírito ao sentido literal da linguagem (Todorov, 1979).

Imerso num universo ficcional, o emissor leu o verso de Pessanha, “*Só incessante um som de flauta chora*”, pressupondo que, por uma espécie de contágio emocional, a percepção canina fosse sincrónica, e de tal modo profunda, que o próprio som da flauta se materializasse num gemido. Não é verdade que a alma não pensa nunca sem imagens?

Fac-simile de um poema de Florbela Espanca, em 1903:

A vida e a morte
O que é a vida e a morte
A vida infernal em nome
A vida é o sorriso
E a morte é a vida

A morte tem os desertos
A vida tem os felizes
A vida tem a tristeza
E a vida tem a vida

A vida e a morte têm
O sorriso e o sorriso
E a morte tem o sorriso
E o sorriso e o sorriso

A vida e a morte têm

Em 11-11-53
e em 8 de novembro de 1953

A VIDA E A MORTE

*O que é a vida e a morte
Aquella infernal enigma
A vida é o sorriso
E a morte da vida a guarida*

*A morte tem os desgostos
A vida tem os felises
A cova tem a tristeza
I a vida tem as raízes*

*A vida e a morte são
O sorriso lisongeiro
E o amor tem o navio
E o navio o marinheiro*

Auctora Florbella Espanca
Em 11-11-903
Com 8 annos d'Idade
Obras Completas, 1992, p. 42

O que motivaria Florbela a abordar, numa idade precoce, um tema existencial? Certamente não há uma resposta única, porque: *“Todo lo que se convierte en pregunta sin respuesta és poesia”* (Moreno, 2004: 32). É essa poesia que envolve a estranheza do binómio vida/morte num halo de mistério, de incerteza e de perplexidade. Como escreveu Pujol (1988), o sujeito lírico vê o que não se vê, pois para o que se vê existe o resto da humanidade. Para Florbela, a vida e a morte eram dois pólos de sinal contrário que dominavam a existência. No percurso humano cruzavam-se dois campos semânticos: enquanto a vida é luz, raiz, sorriso e berço de dias felizes, a morte é a inimiga, a guarida, a sepultura de desgostos e de tristezas. Ambas atraem e

repelem. Lisonja é o traço comum que as une e, simultaneamente, as separa. Os dois últimos versos constituem a chave do poema. A sua intensidade concentra-se no quiasmo:

“E o amor tem o *navio*

E o *navio* o marinheiro”.

Se por um lado, o amor governa o navio (a vida), o navio, por sua vez, dirige o marinheiro (o ser, o homem), arrastando-o ao sabor das correntes que o impelem.

Esta poesia de Florbela levanta algumas questões de ordem psicológica, em virtude do período de vida em que foi escrita: oito anos de idade. De facto, a maturidade dos conceitos considerados deslumbra, o que leva a equacionar o seguinte: a cognição, como processo dialéctico, significa que pensamento ou processamento racional nunca ocorrem inteiramente *dentro* do sujeito nem são completamente resultado de estimulação exterior: o sujeito é afectado pelo meio e o meio é afectado pelo sujeito, simultânea e mutuamente.

Por outro lado, segundo Piaget (1986), crescimento e desenvolvimento decorrem de acordo com uma sequência invariante dentro de certas faixas etárias amplas. As características destas etapas não são uniformes em todas as crianças. Na realidade, só existe um acordo universal sobre o início e o termo do estágio sensório-motor, do nascimento até aos dois anos de idade. A idade em que Florbela escreveu “*A Vida e a Morte*” situa-a no estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos) ao qual, em condições normais, a escolaridade parece ajustar-se de muitas formas, especialmente quando dá ênfase a competências e a actividades concretas. De acordo com Sprinthall (1993), as crianças, durante o estágio concreto de desenvolvimento, exibem uma frágil capacidade de raciocínio abstracto. Daí decorre a necessidade de que os professores tenham em consideração o início da puberdade – estágio das operações formais – para que seja, então, iniciada uma instrução que promova a formação de conceitos abstractos.

Contrariamente à argumentação expendida por Sprinthall, o poema de Florbela indicia já a capacidade de manipular conceitos abstractos (certamente, não será caso único em crianças desta faixa etária), manifestando, para além de uma significação imediata, um conjunto de ideias cujas implicações podem escapar, por vezes, à consciência do próprio sujeito pensante. Diversas formas do pensamento – imitação, representação cognitiva e jogo simbólico – são solidárias entre si. A representação supõe o apoio de um sistema de significantes à disposição do sujeito e, por isso, o pensamento da criança permanece mais simbólico do que o do adulto, assimilando objectos através de imagens imitativas.

Florbela tinha quase nove anos quando escreveu o poema em apreço. O seu desenvolvimento cognitivo e emocional era já um pré-anúncio do estágio intelectual seguinte – o das operações formais –, em que o pensamento é alargado ao mundo das ideias para além da realidade concreta. A cognição e a afectividade são dois aspectos da vida do espírito, uma vez que não há comportamentos sem uma estrutura cognitiva nem tampouco há comportamentos sem que uma energia anímica a dinamize.

Indo além de Piaget, que concentrou o desenvolvimento cognitivo em etapas demarcadas, não considerando a criatividade excepcional de determinados indivíduos, Arlin (1986, citada por Sprinthall & Sprinthall, 1993) defende que existe forte possibilidade de que entre os dois estádios – o concreto e o formal – haja indivíduos capazes de definir conceitos e de raciocinar de forma abstracta com alta capacidade de equacionar problemas de modo expressivo e verdadeiramente poético. Florbela é, certamente, um caso excepcional de criatividade.

Na perspectiva de Freud (1960), a maior parte dos comportamentos do sujeito é motivada por forças de que ele próprio não tem consciência, sendo, frequentemente, movido por necessidades irracionais ocultas abaixo do limiar da experiência consciente. Essas necessidades configuram-se num *iceberg* flutuante do qual é visível apenas a menor parte. Ora, sabendo-se que os factores biológicos e os

factores sociais são pólos de evolução, respectivamente, mental e psicológica, é de pressupor que a Poetisa tenha sido exposta a estimulações ambientais profundas, que impulsionaram a construção dos seus esquemas afectivos.

Floribela não fala da sua infância. Ela é a própria infância viva e descarnada, emotiva e inquieta, que se adivinha no seu discurso poético.

Por outro lado, o discurso poético também liberta, constituindo um meio de psicanálise. É o caso de Marielle (aluna do segundo ciclo do ensino básico, citada por Jean, 1979: 218) que escreveu o poema que se transcreve:

*“Au pays des rêves
dans mon coeur
je voyais
des lampes de larmes
une vie de voyages
un bateau de chagrin
un enfant de ciel
un naufrage d’arbres
une pomme souffrante
un enfer d’étoiles
un enfer de squelettes
un enfer de natures
et bien d’autres
pour la mort”.*

Este poema reflecte um angustiante estado de alma, após a morte de familiares. Segundo Georges Jean (1979), raros são os casos em que os adolescentes recorrem à escrita pessoal. Porém, quando o fazem num diário íntimo (sobretudo as raparigas), o discurso poético já não é um jogo, mas uma forma privilegiada de dizer ou de gritar o quanto se sentem mal na sua própria pele. Desta forma, manifestam o desejo de

partir para bem longe a fim de viverem a vida com que sonham, transformando-se em andarilhos com solas de vento. De acordo com Fitchner (1983), o mundo psicológico da pessoa contém olhares, tons e sentidos: é o mundo do escuro e do claro, do barulho e do silêncio, do áspero e do liso; o seu espaço é, às vezes, grande e, às vezes, pequeno; sabem-no todos aqueles que, pela memória, voltaram à casa da infância.

Muitos outros mergulharam no caldeirão fervente das memórias de infância num regresso à “terra do nunca mais”, como evocou Afonso Lopes Vieira (1927):

*“Em todos nós, lá bem no fundo, existe
n'alma de agora, triste,
perdida em névoas de distância
– a memória da nossa infância”.*

Os Versos de Afonso Lopes Vieira, p. 196

A saudade e a nostalgia revivem em Álvaro de Campos (2002):

*“Suave, todo o passado – o que foi daqui de Lisboa – me surge...
O terceiro andar das tias, o sossego de outrora.
Sossego de várias espécies,
A infância sem futuro pensado,
O ruído aparentemente contínuo da máquina de costura delas
E tudo bom e a horas,
De um bem e de um a-horas próprio, hoje morto”.*

Poesia, p. 477.

Uma interrogação inquieta sobrevém, como expressa Maria de Lurdes Belchior (1986):

*Mel da minha infância:
para lá do pão quente com pimenta e manteiga*

*para lá do muro do quintal florido
na primavera onde era o sonho?*

Gramática do Mundo, p. 48.

As raízes da infância ligam-se também à sinestesia dos sons, dos cheiros e dos gostos, como escreveu Maria Isabel Barreno (1979):

“Era um universo de cheiros; os cheiros quentes vinham da cozinha. (...) Era um universo de sons: os passos de minha mãe, os passos da criada, ambas em misteriosas deambulações pela casa. Minha confiança na necessidade dessas ambulações era sólida: delas provinham os já mencionados resultados olfactivos – cheiro de cozinhado, de carvão, de cera, de potassa – e os resultados sonoros das caçarolas em tampos de mármore, de panos suavemente esfregando o soalho”.

A morte da mãe”, p. 13.

Eis como Almada Negreiros (1990: 15) evoca a sua mãe:

“Mãe! Ata as tuas mãos às minhas e dá um nó cego muito apertado! Eu quero ser qualquer coisa da nossa casa. Como a mesa. Eu também quero ter um feitio, um feitio que sirva exactamente para a nossa casa, como a mesa.

Mãe! Passa a tua mão pela minha cabeça!

Quando passas a tua mão na minha cabeça é tudo tão verdade!”

Noutro plano se manifesta Carlos Drummond de Andrade (1989):

PARA SEMPRE

*“Porque Deus permite
que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite,*

*é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.
Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça,
é eternidade!
Por que Deus se lembra
– mistério profundo –
de tirá-la um dia?
Fosse eu o Rei do Mundo
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho”.*

Obra Poética, Vol. 3, p. 293.

A evocação da Mãe, símbolo de todos os afectos, recria caminhos de claridade, de poesia e de alimento espiritual que nutriram o imaginário da infância. A relação com a Mãe continua simbiótica a nível psíquico, na certeza de que é um amor incondicional que perdura para além do tempo e do espaço.

De acordo com Fromm (2002), foi a Mãe que deu à criança a força do amor pela vida, e não apenas o gosto de sobreviver. Aliás, esta ideia

está bem expressa no símbolo bíblico: a Terra Prometida, a Terra-Mãe, na qual correm leite e mel em abundância. Assim, enquanto o leite simboliza os primeiros aspectos do amor, do carinho e da afirmação, o mel simboliza a doçura, a felicidade da vida e o prazer de estar vivo.

“A maior parte das mães é capaz de dar “leite”, mas muito poucas são capazes de dar “mel” também. Para poder dar mel, a mãe deve ser não apenas uma “boa mãe”, mas também uma pessoa feliz – e poucas atingem esse objectivo. Nunca é de mais enfatizar o efeito que isto tem na vida da criança. O amor que a criança tem pela vida é tão contagioso como o é a sua ansiedade. Ambas as atitudes têm um efeito profundo na personalidade da criança; na verdade, é possível distinguir entre as crianças – ou mesmo entre os adultos – que só receberam “leite” e os que receberam “leite e mel” (Fromm, 2002: 56).

O desejo de regresso ao tempo ido está presente em todas as memórias do poema que segue, manifestando-se como suporte da almejada unidade futura:

*“Não se perdeu nenhuma coisa em mim.
Continuam as noites e os poentes
Que escorreram na casa e no jardim,
Continuam as vozes diferentes
Que intactas no meu ser estão suspensas.
Trago o terror e trago a claridade,
E através de todas as presenças
Caminho para a única unidade.”*

Sophia de Mello Breyner Andresen,
2010, p. 44.

Sophia sintetizou neste poema tudo o que foi guardado no relicário da memória: *“Não se perdeu nenhuma coisa em mim”*. Dois

tempos verbais marcam a oposição temporal – passado/presente. As coisas continuam vivas, escorregando para o presente toda a sua luminosidade submersa. As expressões verbais “continuam” e “escorreram”, para além do seu aspecto durativo, sugerem a continuidade e a persistência das recordações: as das vozes diferentes que marcaram a sua vida e, conseqüentemente, permaneceram pairando em si. É nessa simbiose de todas as presenças e de todas as coisas que o futuro se projecta na sua imaginação. Então se fará a síntese final: “a única unidade”.

Escreveu Leonardo Coimbra (1916):

“Conservar a infância é qualquer coisa como guardar um sinal de origem. Parece que, quando morrer, o homem que a conserva será reconhecido jubilosamente pela mãe comum, como essas crianças perdidas, que, por um sinal, a desolada mãe reconheceu e reouve.

Conservar a infância é levar dentro de si, desperta e pronta, uma misteriosa lâmpada capaz de conduzir a luz até à “alma das coisas”.

A Alegria, a Dor e a Graça, p. 7.

5.5. - Função fática

A função fática da linguagem manifesta-se no acto da comunicação por traços que lhe são próprios, estabelecendo, mantendo ou cortando o contacto entre um destinador e um destinatário. Por exemplo, num acto cénico como uma chamada telefónica, as expressões: “*Está? Sim? Diga!*”, a função fática é inseparável da função apelativa, assim como todas aquelas que ocorrem durante a ligação: “*Não estou a perceber... Fale mais alto!*”.

Nesta ordem de ideias se enquadram os “fósseis linguísticos”, como pitorescamente os caracterizou Ivan Fonagy (1977). Quando se utilizam fórmulas gastas nos rituais de saudação, tal como “*Como vai?*”,

esta interrogação constitui um estímulo para a resposta “*Bem, obrigado*”, ou então, “*Vou indo, como Deus quer*”. Numa apresentação social, o cumprimento “*Encantado, minha Senhora!*” é apenas uma frase-padrão de cortesia.

Segundo Pierre Guiraud (1973), a função fática desempenha um papel importante em todos os modos de comunhão: solenidades, cerimónias, discursos, rituais, sermões, etc., quando o conteúdo da comunicação tem menos importância que o facto de uma presença confirmar uma adesão a um grupo determinado.

Em síntese: todo o comportamento verbal é controlado por um auditório. Os falantes pressupõem sempre ouvintes que reforcem o seu comportamento de diferentes maneiras; do mesmo modo que, nos ouvintes existem falantes, cuja conduta depende do contexto situacional em que tanto uns como os outros se encontram. À função fática da linguagem está aliada, em dadas circunstâncias, uma vertente ecóica que se manifesta sob o controle de um estímulo do emissor. Esta vertente é modelada na criança desde muito cedo, pois ela ecoa ou repete tudo o que ouve e é reforçada nessa imitação. O mesmo encadeamento acontece no plano pedagógico, quando o reforço é proporcionado pelo professor ao fazer uma pergunta: “*Quais são os constituintes imediatos de uma frase?*” o aluno tende a responder: “*Os constituintes são...*” Noutras situações padronizadas, o comportamento ecóico é obrigatório, quando, por exemplo, numa instituição militar, as ordens dadas por um oficial superior são repetidas por todos os elos da cadeia de comando subordinada, a fim de assegurar o seu cumprimento. O mesmo procedimento ecóico é habitual nos bares e nos cafés, quando os empregados repetem os pedidos dos clientes em voz alta, para que sejam ouvidos na cozinha: “*Dois croquetes! Um prego! Uma sandes de carne assada! Sai um cachorro para a Dona Amélia! Dois cafés pingados!*”

A função fática predomina também nos textos escritos. A lisibilidade das mensagens é facilitada pela correcção frásica (sintaxe de regência, sintaxe de concordância e sintaxe de colocação); é coadjuvada

pela ortografia; é iluminada pela pontuação, que conjuga dois papéis: um lógico e outro expressivo, tornando a leitura uma reescrita mental produtora de significados. Num contexto pedagógico, a leitura em voz alta é uma prática aliciante, na medida em que o leitor-intérprete é uma presença que, perante um auditório concreto, se assume como o autor empírico do texto de outro, reinventando esse mesmo texto.

Nesta perspectiva, George Jean (2000) afirmou que uma parte dos problemas colocados pela leitura em voz alta consiste em saber fazer entender o texto, apenas o texto, modulando esta segunda mensagem de voz viva ao pô-la, predominantemente, ao serviço do texto e não do leitor ou de finalidades estranhas ao próprio texto. É essa “segunda mensagem” traduzida na onda melódica das palavras que recria o texto. Marcel Jousse (1974) estabeleceu, de forma expressiva, uma possível relação entre a *leitura* (actividade mental) e o *manducar* (actividade motora), inferindo que toda a vida interior da pessoa é sustentada por complexos motores. Daí que a leitura em voz alta possa implicar mental e afectivamente o próprio corpo durante o processo. A metáfora manducar excede o propósito de mera ilustração, porque pressupõe a conexão coerente entre um sentido próprio e um sentido figurado, insinuando a apreensão sensorial dos múltiplos cambiantes transportados pela sensibilidade do leitor.

6 - NÍVEIS DE LÍNGUA

De acordo com Barthes, *“no interior de uma norma nacional (...), os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro da sua linguagem: fora da sua classe, a primeira palavra marca-a, situa-o inteiramente e expõe-no com toda a sua história. O homem é oferecido, entregue pela sua linguagem, traído por uma verdade formal que escapa às suas mentiras interesseiras e generosas. Portanto, a diversidade das linguagens funciona como uma necessidade, e é por isso que constitui um trágico.”* (2006: 73).

Entre contexto social e língua não há uma relação de mera causalidade. Toda a vida em sociedade supõe uma comunicação e um intercâmbio que se realizam fundamentalmente pela língua. A língua é o suporte de uma dinâmica social, que compreende não só as relações entre os membros da mesma comunidade, mas também uma vida cultural nos mais diversos aspectos. A língua é apenas uma entre outras formas de comportamento, funcionando como um elemento de interacção entre o indivíduo e a sociedade a que pertence. Mas, como forma de comportamento individual, a linguagem varia segundo as circunstâncias da comunicação, compreendendo diversas abordagens, entre as quais a das relações língua-cultura-pensamento-realidade (Preti, 1975).

O léxico adquire-se no meio familiar, na escola, no contacto com outros sujeitos na vida social, e ainda por intermédio dos meios audiovisuais, da imprensa, da publicidade, etc., que constituem um largo reservatório de termos. Por um lado, o campo lexical é o conjunto de palavras utilizadas para designar, qualificar, caracterizar e significar uma noção, uma actividade ou uma pessoa; por outro lado, o campo semântico é o universo de sentidos que uma palavra pode intuir num determinado enunciado. Dito de outro modo, o aspecto cognitivo das palavras funda-se no conhecimento objectivo – *a denotação*; o ponto de vista afectivo constrói-se sobre experiências e sentidos pessoais – *a conotação*. Por vezes, o valor semântico de certos termos cria complexidades, indeterminações, dúvidas e incertezas, Por exemplo: a significação da expressão “gostar de...” é plena de subtilezas, pois abarca estados afectivos diversificados. Daí as interrogações: qual é a diferença entre gostar de alguém e gostar de um bom livro? Gostar de um perfume é a mesma coisa que gostar de um vinho generoso? Gostar de viajar significa o mesmo que gostar do odor da terra após uma chuvada?

Só o contexto pode cooperar para aclarar o sentido, porque *gostar de* é uma expressão plural que, embora possuindo uma base comum de

significação, os objectos de afecto distinguem-se na subjectividade do sujeito.

A diversidade linguística encontra-se condicionada por vários factores em que se destacam o emissor, o receptor e a situação social. Estas três dimensões englobam os elementos relevantes no contexto da comunicação: *quem* diz o *quê*, a *quem*, *como* e *onde*.

Na esteira de Herculano de Carvalho (1970), o factor essencial da diversidade é fundamentalmente de natureza social: o sujeito usa a palavra num determinado meio – família, escola, empresa, espaços de lazer – caracterizado por padrões culturais e linguísticos. Os padrões culturais, como também as actividades profissionais, determinam a formação de comunidades distintas e fixam, por isso, modos de falar, quer dizer, variedades linguísticas diversas no interior da comunidade linguística mais extensa.

As variedades linguísticas são também condicionadas por finalidades específicas. O falante adequa os esquemas combinatórios a cada acto, realizando uma selecção de formas de fala próprias das circunstâncias do momento. Por outras palavras: conforme a posição do emissor e do receptor e o tipo de relação que os une, a mensagem apresenta variações de escolha vocabular.

Rodrigues Lapa (1973) sublinhou que até mesmo o sujeito culto usa tipos de linguagem diferentes, de acordo com a diversidade das situações circundantes, que podem ir de uma linguagem livre “salpicada aqui e ali de termos populares de forte expressividade” até ao emprego de frases rebuscadas e cerimoniosas, como no caso de um encontro profissional ou de uma reunião de sociedade, onde a etiqueta exige formas de comportamento linguístico mais vigiadas e medidas. Por outro lado, os conteúdos manifestados nessas situações são também mais ricos e complexos. Este autor apresenta-nos exemplos de três situações em que o nível de língua muda em função do emissor:

1. Nível familiar

Meu rico, não fosses trouxa! Muitas vezes te disse que tivesses cuidado com aquele tipo. Não fizeste caso, e agora ferrou-te o cão. Toda a gente dizia que ele era um caloteiro de marca!

2. Nível cuidado

Meu caro senhor, foi demasiado confiado. Avisei-o muitas vezes de que deveria desconfiar desse homem. Não me quis crer e agora vê o seu dinheiro perdido. Era voz corrente que ele nunca pagava as suas dívidas.

3. Nível culto

Fulano exprobrou ao amigo a sua imperdoável confiança. Dissera-lhe muitas vezes que se arrecesse daquele indivíduo. Mas o amigo não lhe dera ouvidos e agora sofria os resultados da sua imprudência. Na verdade, toda a gente proclamava a insolvência daquele homem (p. 66).

Entre os dois extremos de uma escala – o estilo coloquial e o estilo cuidado – estende-se um número indefinido de gradações traduzidas em variedades estilísticas. Nesta perspectiva, cada acto de fala apresenta um estilo, ao introduzir uma selecção pragmática. Esta implica o uso da função que deve caracterizar a mensagem a emitir. Por outro lado, o contexto pode constituir também um pré-requisito para a escolha estilística, pois os factos linguísticos dependentes do contexto funcionam como marcadores de estilo. Assim, o modo de discurso é a dimensão que dá conta das diferenças linguísticas que resultam da distinção entre o discurso falado e o discurso escrito. Quanto mais erudito for o indivíduo mais a língua escrita se diferencia da língua falada.

Eis uma amostra de um certificado de pobreza passado por um regedor minhoto, taverneiro de ofício, que, depois de concentrar por algum tempo o espírito, operação que nem por isso lhe aumentou demasiado a energia, passou o seguinte atestado, modelo de diplomacia e de exactidão ortográfica:

“Eu Bento maria do portal, regidor de esta freguesia atesto, im como, maquilina, rosa, Martins, solteira, de esta Cidade, não tem aberes para fazer, as despesas do intero do seu irmon cepreano cujo, consta ter dinheiro Mas o qué certo é que por morte se não encontrou i se é berdadeiro o dito do bulgo o debe ter, nalgum iscondrijo, que ainda se não incherrou E por ser berdade o que Açupra, atesto e mo diserem pessoas diganas pmim de todo o creto, pacei esta que juro.

Dada em esta Cidade a 12 de Janeiro de ...

Bento maria do portal.”

Júlio Dinis,

Serões da Província, 1957, p. 111

As subvariedades linguísticas correlacionam-se com os variados papéis sociais. Não só os eventos da língua não ocorrem isolados de outros eventos, bem como operam num quadro de actividade que dá forma e substância à linguagem. O contexto de situação põe em relação as seguintes categorias:

- As características salientes dos participantes: as pessoas e a sua acção verbal e não-verbal.
- Os objectos relevantes.
- O efeito da acção verbal.

De acordo com Enkvist e colaboradores (1974), o contexto de situação tem sido usado por escritores em eventos linguísticos não literários e, particularmente, naqueles que espelham um modo de falar. Segue-se um fragmento do romance “A Ilustre Casa de Ramires”, de Eça de Queiroz (1900):

- *Que foi? Vossemecê que tem?*
- *Nosso Senhor lhe dê muito boas tardes, meu Fidalgo! Ora o que há-de ser? Desgraças desta vida!*

E gemendo, contou a sua história. Desde meses padecia duma chaga no tornozelo, que não secara, nem com emplastos, nem pó de murtinhos, nem com benzeduras...

– *Mas assim não pode andar, homem! De onde é vossemecê?*

– *De Corinde, meu Fidalgo. Manuel Solha, do lugar da Finta. Até lá, sempre me hei-de arrastar.*

Talvez um dos seus rapazes aparecesse na estrada com uma eguazita que comprara pela Páscoa... Imediatamente, o Fidalgo da Torre desmontou:

– *Bem! Então, égua por égua, já vossemecê tem aqui esta...*

– *Ora essa! Santo nome de Deus!... Pois eu havia de ir a cavalo e V.^a Ex.^a a pé?* (pp. 70-71)

O tratamento de V.^a Ex.^a e de vossemecê usado pelas personagens é sinal distintivo do distanciamento social, do mesmo modo que as formas *tu* ou *você* marcam a familiaridade, e o pronome de tratamento senhor/senhora implica uma certa cerimónia.

Num texto literário, o contexto pode ser considerado como um enunciado que faz parte de um processo social complexo. Por isso, as circunstâncias pessoais, linguísticas e ideológicas são evocadas com finalidade estilística através do recurso a factores de contextualização cultural. De extrema importância é o contexto de situação que, em certos géneros literários, permite ao escritor criar um contexto intratextual imediato (descrição, alusão, informação, etc.), delimitando um segmento próprio. Um caso específico desta situação é o discurso interior. James Joyce (1983) exemplificou-o num monólogo, que apresenta a tonalidade afectiva dos acontecimentos que tocaram a protagonista Molly Bloom, ao fazer suceder na sua consciência as vivências mais díspares sem que se desse conta do hiato que as separava. O hiato é um contexto intratextual que desvia a atenção do leitor do fio narrativo, focalizando-a sobre o discurso interior de uma personagem. A sua função é dar conta das impressões e das experiências específicas, acentuando-lhes uma forte subjectividade:

(...) é claro uma bonita planta para o centro da mesa eu podia conseguir mais barato no espera onde é que era que eu vi elas não faz muito eu adoro as flores eu ia adorar ter a casa nadando em rosas Deus do céu não tem nada como a natureza as montanhas bravas então o mar e as ondas correndo então a bela campina com campos de aveia de trigo e todos os tipos de coisas e todo o gado viçoso andando por ali que ia ser de fazer bem ao coração de ver rios e lagos e flores todas as espécies de formas e cheiros e cores brotando mesmo das regazinhas primaveras e violetas é a natureza é o que é... (p. 526).

Este monólogo constitui um *encaixe*, porque várias sequências foram engastadas noutra narrativa que as englobou. É um tipo de concatenação sequencial que explicita as motivações que presidiram ao comportamento da personagem, que é narrado ao nível da sequência englobante (Reis & Lopes, 1991).

Formas típicas dos falares coloquiais são as gírias características de certos grupos sociais: ladrões, boémios, polícias, futebolistas, estudantes, etc. – que adoptam uma linguagem opaca emotivamente carregada de conotações. A gíria permite o reconhecimento mútuo dos grupos que a utilizam, formando uma charneira que arrasta modificações de mentalidade e de consciência, apertando laços de coesão grupal – a *malta*.

“Ao fim da tarde e depois do jantar, os amigos do bairro juntam-se nos cafés. Uns e outros são parte de uma unidade indefinível a que se chama ‘a malta’. Existe ‘a malta’ do liceu, ‘a malta do Copacabana, ‘a malta’ da Brasileira, ‘a malta’ de Lisboa, ‘a malta’ do Benfica, e tantas maltas quanto os locais ou as instituições que sirvam para identificar um grupo aos olhos dos seus componentes. Malta: versão nacional, provinciana,

apatilhada, das ‘crowds’ inglesas, das ‘bandes’ francesas, dos ‘gangs’ americanos.

A ‘malta’ hoje vai ao Roma...

Viste alguém da ‘malta’?

Tem peneiras. A “malta” não a grama.

Vou apresentar-te à ‘malta’.

No decorrer da vida, um homem vai passando de ‘malta’ em ‘malta’. Da ‘malta’ do liceu, passa para a ‘malta’ do Técnico ou do regimento ou do emprego. Dessa para a ‘malta’ do escritório e, por fim, os privilegiados saem das ‘maltas’ e os restantes voltam à ‘malta’ do café.

As ‘maltas’ têm uma certa unidade de pontos de vista.

A ‘malta’ gostou do filme do Éden.

A ‘malta’ não gramou esse livro, pá.

A ‘malta’ lá sabe...”

Luís de Stau Monteiro,

Angústia para o Jantar, 2000, p. 20

Eis o registo de uma gíria utilizada por um jovem estudante do nosso tempo em situação de exercício escolar que, num quadro de cariz fantástico, amalgamou anacronias e intertextualidades:

Ano: 2070

Local: Av. Asteroideana, nº 1090, 510K

Nova Lisboa

Cassiopeia

Há muitos, muitos anos atrás, num planeta duma galáxia distante, no primeiro país a entrar em decadência, nasceram três porquinhos que foram imediatamente separados dos pais, pobres camponeses, que não poderiam suportar a sua educação. Assim, o mais velho foi adoptado por um proprietário rural que o obrigava a trabalhar nas suas plantações de papoilas. A cria do meio foi entregue a um orfanato de freiras. O mais novo teve mais sorte. Na

altura andava pelas redondezas uma famosa cantora de rock que não podia ter filhos e que ficou encantada com o bichano. Nos intervalos da árdua faina, o porquinho mais velho costumava improvisar uns solos “bué da nice” na sua flying V.

(...) Mas certo dia, meteu-se-lhe na cabeça que a vida na cidade era mais interessante...marchou rumo a San Diego.

Chegado lá, resolveu construir o seu barraco com o único material que conhecia – palha. “Ficou maneirinho” – pensou ele. Instalou um ar condicionado “fixolas”, forrou a palhota de posters de artistas de Heavy Metal e, é claro, passava os dias a tocar grandes guitarradas.

Nisto, El Lobo, grande gangster da Costa Oeste, começou a chatear-se com a musiquinha e com o porco que estava a roubar-lhe popularidade. Agarrou nas perninhas e “abancou” à porta da casinhola.

– Deixa-me entrar, ó bacano! – berrou El Lobo muito cordialmente.

O porquinho, com o amplificador no máximo, pensou que fosse o homem da luz e, está quieto, não abriu...

– Deixa-me entrar, ó banholas! – berrou El Lobo menos cordial. O porco na dele, nada...

– Ai não deixas?! – Soprou, soprou, soprou e mandou a palhinha toda pelos ares. O porquinho, aflito, fugiu e não mais San Diego ouviu falar dele. Migrou para Hollywood, terra das estrelas. O porquinho do meio, depois de incendiar o orfanato, escapou-se para a terra dos hippies – San Francisco. Era um grande preguiçoso. Passava os dias na praia a trabalhar para o bronze e a fumar os seus charritos. À falta de melhor fabricou um T0 à base de lixo com vista para a rua com mais movimento da cidade. El Lobo, que definitivamente tinha aberto caça aos porcos, montou-se na sua Harley Davidson e rolou para San Francisco. (...)

– Deixa-me entrar, meu! – gritou, cordial, como é seu hábito. O porquinho, todo ganzado, nem percebeu quem era, mas como

queria curtir sozinho resolveu não abrir coisíssima nenhuma. El Lobo visivelmente irritado rugiu:

– Abre-me esta coisa senão vai tudo pelos ares.

O porco, que entretanto tinha apagado, nem se mexeu. Então El Lobo bufou, bufou, bufou e a tralha voou toda para o meio da rua. Em vez de acabar com o porquinho, sacou-lhe uns charritos e apanhou também uma ganza. Quando acordou, o nosso amigo suíno, vendo-se sem tecto e com preguiça para construir outro, meteu-se no primeiro autocarro que viu e foi parar a Hollywood, terra das estrelas. O porquinho mais novo, o que teve sorte na vida, tirou um curso de arquitectura e construiu uma mansão de três andares bem no meio da colina, onde foi morar após ter sido adoptado pela Madonna. (...)

Certo dia, através de um programa de televisão, descobriu que tinha dois irmãos que se prontificaram a ir morar com ele, especialmente porque viviam, há já algum tempo, ao relento. Muito contentes os três porquinhos esqueceram completamente a maior ameaça da sua espécie, El Lobo...”

*J. Janeiro, Pedacos de Nós,
In Antologia, 1995, pp. 97-99*

A diversidade de níveis linguísticos é sintetizada no poema que se transcreve:

*“O que dizemos,
Ninguém dirá
Como o dizemos:
Palavra e gesto
Voz e acento
Calor e ritmo
É tudo ímpar
É tudo novo
É tudo único*

*Somos partículas
Inconfundíveis
Da Eternidade”.*

Carlos Queiroz (1948),
Breve Tratado de Não Versificação, p. 59.

Em resumo:

Mais do que a sistematização de um conjunto ordenado de enunciados na área da Poética, o objectivo foi pôr em evidência a infinita faculdade humana de semiose sígnica, nos campos da Linguística e da Literatura, na medida em que a Poética utiliza ambos os sistemas na acção comunicativa.

A semiótica define as funções do signo segundo as relações deste com os factores do processo de comunicação. Um significante transforma-se em signo através da sua relação:

- com os sujeitos que o utilizam (dimensão pragmática);
- com aquilo a que se refere (dimensão semântica);
- com outros signos (dimensão sintáctica);
- com um código, isto é, com um sistema de regras que possibilitem o funcionamento pragmático, semântico e sintáctico do signo (dimensão metalinguística).

CAPÍTULO V

DO OBJECTO POÉTICO

“Misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória daquilo que estamos a fazer. Sabemos que ler não é um processo explicável através de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos igualmente que estas áreas não são as únicas participantes; sabemos que o processo de ler, tal como o processo de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, a matéria verbal que constitui texto e pensamento. O receio que os investigadores parecem exprimir é o de a sua conclusão poder questionar a própria linguagem em que a expressam: que a língua pode ser, em si mesma, um absurdo fenómeno arbitrário, que talvez nada comunique, a não ser que, na sua essência hesitante e descontínua, a sua existência possa depender quase completamente não dos seus enunciadores, mas dos seus intérpretes, e que a função dos leitores é tornar visível – na bela frase de al-Haytham – «aquilo que a escrita sugere em alusões e sombras.”

Manguel, 1999, pp. 50-51

O que é ler? O que é compreender um texto? O que é interpretar um texto? Como afirmou Manguel (1999), não existem processos automáticos de agarrar o sentido das palavras de forma semelhante

aquela que o papel fotossensitivo usa para captar a luz. Assim, o que ocorre é apenas um processo de reconstrução pessoal generativo que reflecte a tentativa do leitor para extrair um sentido. O drama é que não é possível atingir *o sentido*, mas somente *um sentido* que é submetido a contingências históricas e psicológicas, porque em cada leitura interagem semioticamente duas instâncias: a instância-texto e a instância-leitor, que se intersectam reciprocamente. Ocorre, então, a fusão de dois horizontes: o horizonte implícito do texto e o horizonte representado pelo leitor. Por isso, o acto de leitura pode ser concretizado em diversos objectos estéticos. Não existem leituras únicas. Não há leituras definitivas. Segundo Todorov, “*le processus de lecture n’est déjà pas sans conséquences: deux lectures d’un livre ne sont jamais identiques. En lisant on trace une écriture passive; on ajoute et supprime dans le texte lu ce qu’on veut ou ne veut pas y trouver; la lecture n’est pas plus immanente, dès qu’il y a un lecteur*” (1978: 16). O momento, o estado de espírito, o toque divino da inspiração podem modelar uns sentidos e não outros, dado que o leitor tem a possibilidade de mudar o seu ângulo de visão sob determinadas condições, fazendo de cada vez um percurso diferente no espaço do texto. Qualquer sentimento vinculado a processos intelectuais (como a percepção e a representação que se referem a objectos sobre o qual o leitor se orientou) possui quase sempre um determinado tom emocional. Só arbitrariamente se pode isolar o aparelho psicorgânico do meio em que está situado, porque indivíduo e ambiente são factores interdependentes que se influenciam reciprocamente.

O objectivo de cada leitura é fazer entrar o leitor num jogo de xadrez; é fazê-lo aceder ao feitiço dos significantes e à volúpia dos “sentidos-sombras”; é mobilizá-lo para construir uma interpretação. “*No jogo de xadrez, não é a posição do rei que confere a realeza. O rei é rei em qualquer lugar. Mas esse seu valor intrínseco não interessa ao xadrez enquanto ficar isolado. O que faz o jogo serão os valores das unidades no entrelaçamento das diferentes posições. Em outras palavras, é o que significa esta figura neste lugar. (...) Vale dentro das relações do “xadrez*

linguístico”, que é o meio por excelência de comunicação entre os homens” (Madre Olívia, 1970: 20-21).

Interpretar um texto é fruir o plural de que o texto é feito. As redes que nele se entrelaçam são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa destruir o fio significativo das outras, porque o texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados. Acede-se ao texto por várias entradas e nenhuma pode ser considerada a principal.

Segundo Barthes (1980), ler é encontrar sentidos; é nomeá-los. Estes sentidos nomeados recebem novos nomes; os nomes sugerem outros nomes que, por sua vez, determinam outros nomes. O texto é uma nomeação em potência, uma aproximação incansável de sentidos e, por isso, um trabalho metonímico. Quanto mais complexo se apresentar o plural de um texto, tanto maior será a dificuldade da sua completa decifração. O *eu* que se aproxima de um texto, na sua qualidade de decifrador, é constituído por uma pluralidade de outros textos, isto é, por um “rasto” de outras leituras e de outros códigos que, necessariamente, tendem a influenciar a leitura interpretativa. Nesta perspectiva, o mesmo autor especifica:

“No entanto, ler não é um gesto parasita, complemento reactivo de uma escrita engalanada com todos os prestígios da criação e da anterioridade. É um trabalho (razão pela qual seria melhor falar de um acto lexiológico – ou até lexiográfico – pois escrevo a minha leitura) e o método desse trabalho é topológico. Não estou escondido no texto – apenas sou nele irreferenciável: a minha tarefa consiste em movimentar, trasladar sistematicamente sistemas cujo prospecto não pára no texto nem em “mim”; operatoricamente, os sentidos que encontro não são reconhecidos por “mim” nem por outros, mas pela sua marca sistemática: a única prova de leitura que existe é a qualidade e a resistência da sua sistemática; por outras palavras: o seu funcionamento” (p.16).

Em resumo: a leitura consiste em embraiar a cadeia de sistemas que constituem o texto, em função da sua pluralidade, na tentativa de romper o véu atrás do qual se esconde um sentido. Estruturalmente a existência de dois sistemas – o denotativo e o conotativo – permite que o texto funcione como um jogo, na medida em que cada sistema interage com o outro em diversos níveis. Aparentemente, o sistema que parece evidenciar-se é o denotativo, porque é ele que inaugura e fecha uma leitura, encarregando-se de representar a “inocência” colectiva da linguagem. Topologicamente é a conotação que, como traço semiótico, é um dos instrumentos avaliadores de uma certa parte do plural de um texto, pois tem a capacidade de se relacionar com menções anteriores ou posteriores do mesmo texto e até com outros textos não presentes. Deste modo, as conotações engendram funcionalmente duplos sentidos, isto é, “ruídos” voluntários introduzidos na ficcionalidade textual.

A leitura interpretativa de um texto é um trabalho de linguagem. Ler é nomear coisas. Ler é descobrir significados. Ler é jogar com as digressões através do texto-tutor; é observar as estruturas de que ele é tecido; é segmentar os seus significantes numa série de lexias: é traçar zonas de leitura para melhor apreciar a migração dos sentidos que o percorrem; é esmiuçar as conotações, é desfibrá-las e saboreá-las, o que implica, portanto, leituras deslizantes em várias direcções e com várias velocidades no ir e vir alternados, manducando as palavras, segundo a expressão gastronómica de Marcel Jousse.

Como disse Manguel (1999), a leitura é um veículo metafórico e, para que ela seja entendida como tal, tem de ser reconhecida através de outras metáforas:

“Assim, como os escritores falam de cozinhar uma história, de refazer um texto, de ideias a serem desenvolvidas para um enredo, de dar picante a uma cena ou dar corpo a um argumento, transformar os ingredientes de um romance cor-de-rosa em prosa cheia de melão, um naco de vida condimentado com alusões nas quais o leitor pode cravar o dente, assim também nós, os leitores,

falamos de saborear um livro, de encontrar nele alimento, de devorar um livro de uma assentada, de regurgitar um texto, de ruminar um excerto, de enrolar na língua as palavras de um poeta, de se banquetear com poesia, de fazer uma dieta de policiais” (pp. 179-180).

A metáfora gastronómica faz parte da retórica comum, pois perante um texto a estudar, é-se levado a mastigá-lo e a digeri-lo, para que melhor se possa compreender. Seja qual for a forma como os leitores tornam um texto *seu*, esse texto e o leitor constituem, em determinados momentos de comunhão, uma unidade psíquica.

“O mundo que o livro é, devora-o o leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim se cria uma metáfora circular para o carácter interminável da leitura. Nós somos aquilo que lemos. O processo através do qual o círculo se completa não é, como defendeu Whitman, apenas intelectual; intelectualmente lemos a um nível superficial, apreendendo certos sentidos e conscientes de certos factos, mas, ao mesmo tempo, invisível e inconscientemente, o texto e o leitor entrelaçam-se, criando novos níveis de sentido, de forma que, de cada vez que extraímos alguma coisa do texto ao ingeri-lo, nasce simultaneamente algo nele que ainda não apreendemos” (Manguel, 1999: 182).

O modo como o leitor apreende um texto determina a compreensão do seu conteúdo. Um texto criado como prosaico pode ser captado como poético; um texto criado como poético pode ser entendido como prosaico. A subjectividade do leitor influencia a apreensão poética ou não do mesmo objecto estético, levando-o a produzir duas espécies de imagens: uma imagem como meio prático de pensar e uma imagem poética como meio de reforçar uma impressão, uma sensação ou uma singularização.

As diferenças existentes entre os textos prosaicos e os textos poéticos não são apenas formais. O discurso poético é normalmente tecido por meio de figuras estilísticas, tais como: metáforas, alegorias, homofonias, etc. Estas características intervêm em graus diversos, mas não bastam para caracterizar a natureza poética do discurso. É ao nível das funções da linguagem e das suas estruturas profundas que sobressai a sua singularidade. O discurso prosaico é mais económico, menos imaginativo e o seu poder inventivo é quase nulo. A sua finalidade é mais identificar o objecto real do que traduzir uma visão subjectiva que o mesmo possa inspirar.

A leitura de um objecto estético é um comentário que começa pela subversão da ordem aparente do texto, isto é, pela sua dessistematização, privilegiando os pontos de focalização que o dominam estrategicamente. Após a sua desmontagem, deve ser estabelecida a interacção de todos os elementos que o sustentam. O discurso produzido pela leitura é, portanto, a tomada da escrita nos diversos sentidos. A leitura é o caminho para adquirir um maior conhecimento das palavras. A solução passa pela habilidade do professor em tornar eficiente a instrução do vocabulário, identificando os conceitos que, em geral, apresentam sérias dificuldades de compreensão. Por isso, a divisão do trabalho entre instrução e aprendizagem accidental é necessária, como afirma Nagy (1988):

“Most growth in vocabulary knowlege must necessarily come through reading. (...) Increasing the volume of students’ reading is the single most important thing a teacher can do to promote large-scale vocabulary growth. On the other hand, some vocabulary instruction is necessary. In some cases, context never seems to provide the crucial information (...) And in some cases comprehension of a text depends crucially on knowledge of specific words that may not be familiar to some students.

The teacher’s goal must therefore be to find the optimal division of labour between incidental learning and explicit vocabulary

instruction – to know how much time and energy to spend on teaching word meanings and how much to depend on the students' ability to learn on their own.

The best balance depends on the particular students texts, and words involved. (...) The key issue is to identify the specific tipe of difficulties posed by different words in the text and to adapt instruction to deal efficiently with them” (pp. 32-33).

Kloepfer (1984) defendeu que não existe diferença entre a poesia e a não-poesia. Constatou que as inovações poéticas, reconhecidas na literatura, entram directamente na publicidade e noutros produtos do “marketing” e avultam na literariedade dos discursos políticos, dos noticiários dos telejornais e em artigos de revistas e de jornais. Isto significa que a poeticidade é representada em muitas áreas de comunicação de massas, pelo que não existe diferença entre competências linguísticas e competências literárias, às quais a poética dá, assim, o seu contributo.

Como unidade semântica, um texto poético pode-se realizar numa cadeia sintagmática de extensão variável. Pode circunscrever-se a um enunciado único e até mesmo a um único lexema ou, pelo contrário, pode plasmar-se numa obra de grandes proporções. O texto poético não existe como entidade pura, pois a sua produção é integrável num género e num modo ou até hibridamente integrado em diversos géneros e subgéneros. Daí que o conceito de texto poético seja impreciso, dada a sua heterogeneidade e, portanto, susceptível de se manifestar não só em verso, mas também em poemas em prosa e na denominada narrativa poética (Aguar e Silva, 1983).

Para Greimas (1976), a mensagem com função poética diferencia-se de outras mensagens, na medida em que presentifica um discurso capaz de articular, em simultâneo, os dois planos da linguagem: o da expressão e o do conteúdo. Por outras palavras: a linguagem poética constitui-se em interpretante de um sistema de significação elementar. Deste modo, quando a linguagem poética funciona como interpretante

de outra linguagem, transformada em substância, formaliza um conhecimento do sistema básico que interpretou. O efeito do sentido é afirmado pela correlação do plano de expressão e do plano do conteúdo, que define a especificidade da semiótica poética. Estes dois planos devem permitir a distinção dos *níveis linguísticos de análise*, estabelecendo, assim, uma tipologia de correlações possíveis entre os planos de expressão e de conteúdo e, conseqüentemente, uma *tipologia de objectos poéticos* relativa à atribuição dos níveis linguísticos do discurso poético. “*Sair em busca da especificidade do facto poético, afirmando que ele se manifesta numa classe particular de discurso, só é simples aparentemente*” (idem, p.13), porque o discurso poético é um signo complexo. A decomposição do signo que formaliza o discurso poético situa, paralelamente, as articulações do significante e do significado. O significante está presente no nível prosódico do discurso (pontuação, modulação dos enunciados, acentuação, curvas melódicas, forma gráfica, etc.). O significado assinala o nível sintáctico. É a partir da relação entre o nível prosódico e o nível sintáctico que se estabelece a circunscrição do objecto poético.

Considerado isoladamente, o significado poético não se distingue dos outros discursos – literários e não-literários – que possam ser elaborados sobre os mesmos assuntos. Por conseguinte, há necessidade de abrir caminho aos dois discursos paralelos, projectando as articulações da expressão sobre o desenrolar dos conteúdos e vice-versa, os quais determinam, em grande parte, as formas de organização do texto poético. O desdobramento do discurso e as relações que se estabelecem entre os dois níveis facilitam a caracterização do discurso poético pela sua densidade, possibilitando o critério para a classificação dos objectos poéticos.

Um acto poético é um acto verbal. Este acto não consiste somente nas palavras, que são apenas instrumentos e formas de conhecer e manifestar, mas na realidade que elas significam: não a realidade concreta e objectiva, mas a realidade imaginada poeticamente através das suas ressonâncias emotivas. “*Poetry cannot be prescribed/Only*

described/Felt intensely/Through the filter of the heart/And of the soul/In magnified images/Not in black and white/But in bright, stunning, shining colours!” (P. Mascarenhas Franco, 2009, inédito).

Como se distingue uma comunicação poética de outros tipos de comunicação? R.Ohmann interroga-se: “*Qué es lo que sé cuando sé que cierto discurso es un poema?*”. Como afirma ainda Wellershoff (citado por Moreno, 2004), tudo pode ser convertido em poesia:

“todo puede ser poético: una voz incomprensible en el cuarto de al lado, su silencio repentino, el ruido de un motor, la gota de agua de un grifo, un montón de cachivaches, un árbol que se mece, el reflejo de la luz en un cacharro de cristal, unos tejados húmedos, una huída en la calle, un adorno incomprensible, una figura con un largo abrigo negro, um movimiento de cabeza, un cordón de teléfono, un montón de cubiertas de automóvil, una tubería de conducción, cualquier impresión de la naturaleza, cualquier objeto de nuestro uso diario” (p. 28).

Também Fernando Namora (s/d) convida os leitores a descobrir o sentido das “*Coisas, Pequenas Coisas*”, no poema que segue:

*“Fazer das coisas fracas um poema
Uma árvore está quieta,
murcha, desprezada.
Mas se o poeta a levanta pelos cabelos
e lhe sopra os dedos,
ela volta a empertigar-se de seiva, renovada.
E tu, que não sabias o segredo,
perdes a vaidade.
Fora de ti há um mundo
e nele há tudo
que em ti não cabe.*

*Homem, até o barro tem poesia!
Olha as coisas com humildade.”*

Frias Madrugadas, p. 106.

Na mesma linha de pensamento, Sophia M. B. Andresen (1972) considerou que a poesia é a sua explicação com o universo, a sua convivência com as coisas, a sua participação no real, o seu encontro com as vozes e com as imagens. Por isso, o poema não fala de uma vida ideal, mas sim de uma vida concreta: ângulo de uma janela, ressonância das ruas e das cidades, sombra de muros, rostos, silêncio, distância e brilho das estrelas, respiração da noite e perfume da tília e do orégão. É, assim, a relação com o universo que define o poema como poema e como obra de criação poética.

Sobre a mesma questão, diz Casimiro de Brito (1984).

“O poema é um animal, ensinou Aristóteles. Uma mimesis mas também um ”organismo vivente” que se instala contra a doxa (a opinião da cidade) e produz prazer. Animal andrógino que contém em si o essencial de “todas as coisas” porque todas elas, segundo Anaxágoras, “têm uma parte de tudo”.(...) Pois tal como o corpo é o seu próprio caminho, última instância e bagagem única, assim o poema, mínima fragilidade cheia de sementes, contém o universo da aventura material e cultural. Vasos comunicantes o corpo e o texto; vasos impossíveis porque a sua coerência (dizem que ilógica) reside no facto de serem cheios de coisa nenhuma, mas por onde circulam todas as coisas. (...) Se o poema é ao mesmo tempo Um & Soma, o poeta multiplica-se e despersonaliza-se para melhor apreender e exprimir tudo de todas as maneiras. É por isso que o poeta que somos tem muitas cabeças, e alguns de entre nós possuem várias vozes...Pois não escreveu Fernando Pessoa que o

poeta é por vezes “o ponto de reunião de uma pequena humanidade”? (pp. 17-19)

Como afirmou Alberto Caeiro (2005: 81), a comunicação poética é a capacidade de superar o tempo e o espaço, de viver o êxtase e a estranheza:

*“A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.”*

Segundo Herculano de Carvalho (1970), a poeticidade não reside nas palavras que dizem, mas naquilo que as palavras dizem, pois a poeticidade manifestada *pela palavra* não reside *na* mas para *além da palavra*. A poesia não é coisa diferente da prosa, ela é *mais*, afirmou Jean Cohen (1987). Esse *mais* é um factor X que se junta à prosa para dela fazer poesia, no domínio da parte significante ou da parte significada do signo linguístico. O *mais* é a hiperestruturação ou a hipercodificação da linguagem corrente que faz a poeticidade do texto. *“A analogia dos dois planos do significante e do significado não faz mais do que acrescentar à linguagem não-poética uma determinação suplementar. Enriquece-a, mas não a transforma. A poesia continua a ser mais e não diferente”* (p.13).

Shelley (1957) definiu assim a poesia:

“A poesia tudo conduz para o belo: exalta a beleza do que já é belo e acrescenta beleza à mais deformada das coisas; casa o júbilo e o horror, a pena e o prazer, o eterno e o mutável; submete à união, sob o seu brando jugo, todas as coisas irreconciliáveis. Transmuta tudo quanto toca; e todas as formas que se movem adentro do resplendor da sua presença se transformam, por maravilhosa simpatia, numa incarnação do espírito que dela emana; a sua secreta alquimia transforma em ouro potável as águas letais que da morte escorrem pela vida; desnuda o mundo

da familiaridade e revela a sua nua e adormecida beleza, que é o espírito das suas formas” (p. 55).

Para Ruy Belo (1984), o encanto da poesia situa-se entre a natureza e o espírito. Como palavra, continuamente se refaz. É devir. A cada momento é recriada, rompendo as relações estáticas e de vizinhança com outras palavras e renovando-se continuamente.

“O poeta serve-se das palavras – melhor seria dizer: serve as palavras – como o pintor mistura as suas tintas. Escolhe-as pelo que elas têm de som, de ritmo, pela sua condição social, pela sua árvore genealógica. Dá-lhes novas ligações e é como se as fizesse esquecer a casa dos pais. Aí temos uma palavra novinha em folha, livre, isenta ainda de qualquer servidão, próxima da fonte, com o seu peso, a sua densidade, o seu volume, a inaugurar um espaço que só pode ser poético. Como é isto possível? É que cada palavra é um infinito e exerce sobre nós o sortilégio que o seu poder mágico lhe permite. Não há bem mais humano do que a palavra, de tal maneira que ela até compromete na inteligência do homem toda ou quase toda a sua existência. Ela ajuda a criar, e participa da história do homem. Daí que pô-la em jogo seja movimentar um universo (idem, pp. 74-75).

Por sua vez, Juan Ramón Jiménez (citado por Moreno, 2004: 28) entende que

“la poesía, principio y fin de todo, es indefinible. Si se pudiera definir, su definidor sería el dueño de um secreto, el dueño de ella, el verdadero, el único dios posible. Y el secreto de la poesía no la ha sabido, no lo sabe, no lo sabrá nunca nadie...”

A poesia é um género de discurso que nos abre à recepção estética estritamente vinculada à beleza da linguagem. Trata-se,

portanto, do sentido estético que surge da implicação do leitor pelo lado sensível de uma realidade representada. Esta experiência é o resultado de um processo activo levado a cabo pelo leitor, quando toma consciência dos efeitos emotivos presentes no acto da comunicação poética.

Poesia e prosa caracterizam-se, normalmente, pela oposição versificado / não-versificado. O verso pode constituir, assim, o elemento distintivo da expressão do texto lírico, embora o texto poético se possa manifestar tanto no modo lírico como no narrativo. Na prosa poética, o ritmo não deriva da realização de um modelo métrico, mas procede de factores linguísticos. Há no texto narrativo uma relação recíproca entre temporalidade e narratividade. Esta encontra-se intimamente correlacionada com o conhecimento, sobre o qual se elabora a realidade. Todo o texto narrativo, independentemente dos sistemas semióticos que o estruturam, relata acontecimentos reais ou fictícios sofridos por seres antropomórficos ou não, que se sucedem no tempo e se situam num espaço físico e social de um mundo empírico ou de um mundo possível. Esses eventos constituem a história do texto narrativo e implicam a representação da totalidade dos objectos de uma esfera de vida: personagens, coisas e projecções de estados de consciência. A narrativa representa, portanto, a interacção do indivíduo com o seu meio, correlacionando as suas acções particulares com o terreno substantivo em que a sua história se desenvolve no entretecer de factos individuais e colectivos. Por outro lado, a *“poesia não tem outro objectivo que não seja produzir, por meio da arte, esse efeito estrutural, específico, a que podemos chamar efeito de sonho onde cada ser e cada coisa, liberta da sua negação, é entregue à sua própria identidade patética”* (Cohen, 1987: 249).

Esse “efeito de sonho” pode ser revivido pela memória de forma involuntária, quando a recordação de alguma coisa não é deliberadamente invocada, mas surge de forma espontânea através da memória afectiva. Numa obra de Proust, *À la Recherche du Temps Perdu*

(1954), a cor de uma recordação sepultada no passado é projectada no presente, tal como é parafraseada a seguir:

Num dia de Inverno, sua mãe, vendo que ele aparentava ter frio, propôs-lhe que tomasse uma chávena de chá, oferecendo-lhe, simultaneamente, um daqueles bolos pequenos e redondos denominados “petites madeleines”. Ele levou aos lábios uma colherada de chá no qual tinha deixado amolecer um pedacinho da “madeleine”. No instante em que o chá misturado com o bolo lhe tocou o palato, algo se produziu que o fez estremecer. Foi invadido por um prazer delicioso, sem que soubesse determinar a sua causa. Donde teria vindo essa sensação de prazer? O que significava? Ele sentiu que esse prazer estava associado ao gosto do chá e do bolo, mas não sabia como apreender o momento em que essa imagem, isto é, a recordação visual que, associada ao sabor, se debatia dentro de si de maneira longínqua. E de súbito, a recordação surgiu. Esse sabor era o gosto da migalha da “madeleine” que, aos domingos de manhã, em Combray, a sua tia Léonie lhe oferecia depois de a ter mergulhado na sua infusão de chá.

Aconteceu que a memória voluntária reteve os factos (o noema / o não-poético). A memória involuntária guardou a emoção (o patema / o poético), isto é, a impressão, a atmosfera e a sonoridade das coisas, num todo em que se fundiram, íntima e inseparavelmente, um *dentro*, um *conteúdo* e um *clima* espiritual, constituindo o eflúvio emocional que se expandiu como um odor e um sabor, na fidelidade à autêntica representação do mundo formada pela consciência que se recorda ou que sonha, com força bastante para substituir a situação presente pela ressurgência do tempo perdido. Por uma espécie de *transfert*, que não deixa de ter analogia com os reflexos condicionados, a emoção é suscitada por objectos e situações, os quais estavam unidos na sensibilidade do sujeito por uma espécie de comunhão fundamental, pois para Proust (1954) quando de um passado antigo nada subsiste, após a morte dos seres, após a destruição das coisas, sós, mais frágeis, mas mais vivos, mais imateriais, mais persistentes, mais fiéis, o cheiro e o sabor permanecem muito tempo, como almas, fazendo-se recordar,

aguardando, esperando sobre as ruínas de todo o resto, carregando sem vergar, na sua gota quase impalpável, o edifício imenso da recordação. A poeticidade de Proust reside, portanto, na captação das coisas que foram devolvidas pela consciência ao seu poder emocional originário. Cabe aqui, então, distinguir os traços funcionais que separam a consciência prosaica da consciência poética. Nos textos de Proust existem duas condições psicológicas que foram determinantes. No texto parafraseado avultou o traço estrutural da neutralidade; no texto original emergiu a força do patema (o poético) na sua totalidade impressiva. O traço pertinente da poeticidade radicou na sua intensidade.

Deste modo, a poeticidade pode-se revelar tanto na prosa como na poesia. É o caso dos textos seguintes que, embora de configuração verbal diferente, despertam a sensibilidade para a essência do poético perante o mesmo tema: a morte.

O primeiro texto é do filósofo existencialista Heidegger (1927), citado por Pfeiffer, 1964:

“Ninguém pode sofrer a morte de outrem. É possível, sim, que alguém “morra por outrem”, mas isto quer sempre dizer: sacrificar-se por outrem numa coisa determinada. Esse “morrer por...” nunca pode significar que se tenha sofrido o que quer que seja com a morte de outrem. Morrer é algo que cada “ser presente” tem de tomar, no seu caso, sobre si próprio. Essencialmente a morte é, na medida em que é, e em cada caso, a minha...” (p. 13).

Para Heidegger, segundo Pfeiffer, a morte é algo irredutivelmente pessoal. A morte é a possibilidade mais individual, a mais insubstituível de todas. A morte é o único acto autêntico, porque ninguém pode substituir ninguém. O homem morre só, e afunda-se no nada. A morte é o fim de tudo ao consagrar o carácter absurdo da vida. A morte desvaloriza todos os heroísmos e desagrega todos os actos sublimes. A morte não acaba a vida; termina-a. Ela é, de facto, um “saco” fechado,

onde jazem confundidos todos os esboços inacabados, quer venha demasiadamente cedo quer venha demasiadamente tarde. *“Bruscamente, lembrou-se de lhe terem tirado na véspera as medidas para o caixão, e essa fora a notícia da sua morte. Da morte! E uma súbita angústia estrangulou-o. Não era medo, decerto: era a instantânea evidência do absurdo de morrer. Presença fulminante de uma surdez profunda, a aflição de um muro negro. Que os outros morressem, sim, entendia-se. Mas como podia ele morrer, acabar essa presença de si a si próprio, a consciência única, iluminada, de que havia estrelas e searas verdes?”* (Vergílio Ferreira, 1956: 81-82).

O “homem em situação”, o ser no mundo, é um ser para a morte, um ser destinado a morrer. A angústia é a primeira forma sob a qual se apresenta o futuro, porque o futuro é sempre angústia. *“L’angoisse qui, de l’éternité, sépare et dissocie l’instant est un vestige; elle attire vers ce qui n’est pas; elle est la révélation du néant”* (Campbell, 1963: 21).

Fernando Pessoa resume o destino do homem nos versos seguintes:

*“Ténue poeira levantada
Da vida da estrada
Poeira pairando, revoando, nevoando
Sobre a branca, a monótona ou negra estrada
Poeira de sombras vivendo
Ai de nós – és poeira e mais nada.”*

Poemário, 2009, s/p

Perante os textos de Heidegger e de Pessoa, que reúnem uma série de reflexões sobre a existência humana, o seu conteúdo intemporal está imbuído de uma significação emotiva, que não se esgotando conceptualmente, faz-nos sucumbir ao feitiço das palavras e ao sentimento vital que as envolve. A poeticidade está no conteúdo e na intensidade da emoção perante a morte. O texto que segue é um poema de Matthias Claudius (citado por Pfeiffer, 1964: 14):

*“Oh! É tão escura a alcova da morte,
como soa tristemente quando ela se move,
e se alça o pesadíssimo martelo
da hora”.*

A angústia é o sentimento que liga os textos filosóficos de Heidegger e Vergílio Ferreira aos poemas de Pessoa e de Claudius, em virtude da consciência da inexorabilidade da morte.

A plasticidade dos versos de Claudius deve-se ao facto da corporeidade das palavras se ter transformado numa vibração capaz de ser vivenciada pelo leitor. Os sons cavos da vogal /o/ e da semivogal /u/ acrescentam negrume à percepção da morte, cujo movimento é antecipado pela representação das metáforas: *alcova* e *martelo*.

A *alcova da morte* pode ser duplamente interpretada como uma *sepultura*, uma *cova* ou um “*saco*” de que fala Heidegger, que ocultará os despojos do homem nascido para a morte; ou a alcova da derradeira solidão e do último isolamento que aguarda o moribundo aterrado perante a morte próxima.

O *martelo*, que se levanta para marcar a hora final, é o equivalente da tesoura da Parca que, ao cortar o fio da vida, determina o curso da existência humana.

As duas metáforas fundem-se em imagens expressivas que na experiência pessoal estão separadas. Isto significa que em comparação e por meio da comparação, a poesia consegue consubstanciar a eternidade do *para sempre*. Trata-se, pois, de uma figuração simbólica carregada de sentidos que resulta do ânimo angustiado perante o que se passa no mais recôndito do Ser. É a corporização de uma ansiedade reveladora das mais secretas profundezas do Homem “em situação”. Eis como Torga interpreta essa ansiedade:

“Lá dentro, colado à cama que a transpiração alagava, o Isaac parecia ter chegado ao fim. Branco, com dois olhos perdidos no fundo da cara, oprimido, como que só esperava a ordem de largar a

vela. Tinha adoecido havia quinze dias. Um febrão tal que o Dr. Samuel desanimou. Veio, tornou a vir, e acabou por aconselhar que tratassem do caixão. (...) Gemia, gemia, finava-se, mas com aquelas duas contas de azeviche a reluzir. Acabou, contudo, por lhe pousar no rosto uma sombra estranha; e a mulher, a Lia, abriu a mão da esperança. Dois dias mais, e como na sala a D. Rosa lembrasse a confissãozinha, um irmão do Isaac, o Daniel, chegou-se à cunhada e deixou cair, entre duas palavras de consolo, o nome do Alma-Grande. (...)

Quando o Alma-Grande entrou, o Isaac estava no auge de um combate que quase sempre se trava de corpo estendido. O inimigo era uma parte de si mesmo apostado em perdê-lo. E a outra metade, um pedaço de ser nobre e agradecido à seiva, corajosamente defendia o resto da muralha. As bagadas pelas têmporas abaixo e um ritmo apressado da respiração davam sinal desta guerra. Mas de nada mais precisava, quem olhasse com limpos olhos humanos, para sentir a grandeza e solenidade de tal hora.

Por desgraça, o Alma-Grande não podia ver aquilo. Insensível à profundidade dos mistérios da vida, sem o estremecimento de uma fibra sequer, avançou para o leito num automatismo rotineiro. O seu papel não era olhar; era ir inteiro com as mãos ao pescoço, com o joelho à arca do peito, e retirar-se uns minutos depois, como um instrumento que tivesse cumprido correctamente a sua função. (...)

Calado, o Alma-Grande avançou. Mas quando de mãos abertas e joelho dobrado ia a cair sobre o Isaac, fê-lo parar uma voz diferente de todas as que ouvira em momentos iguais, que parecia vir do outro mundo, e dizia:

– Não... Ainda não... Ainda não...”

Miguel Torga, *Novos Contos da Montanha*, 1991, pp. 18-20

O sujeito imergia lentamente num poço tumular. Um mar de brumas envolvia-o. Pressentia que chegara a hora de “largar a vela”.

Apenas um fio ténue o prendia à vida. A consciência da morte próxima fazia-o perceber o trágico desfecho: uma viagem sem regresso. A agonia era a última fronteira para a passagem oculta entre dois mundos: o conhecido e o desconhecido.

Quando o abafador, inflexível e determinado, entrou, o moribundo sentiu que tinha de travar o último combate perante a configuração de duas realidades: ele sabia que ia ser morto; o outro sabia que ia matar, pois matar era a razão do seu destino. Embora prostrado, a angústia fê-lo agarrar-se ao desejo de lutar, antes que a “tenaz das mãos” e o “peso do joelho” do abafador cumprissem a sua missão. O moribundo reagiu:

– Não... Ainda não... Ainda não...

O grito lancinante do moribundo não era isento de um luar de esperança. A esperança é, pois, uma espécie de recusa perante a morte. É uma força que ultrapassa a realidade escondida no fundo das coisas e para lá das coisas. Assim, rigorosamente, a possibilidade da esperança coincidia com a do desespero. *“En particulier, il ne saurait y avoir d’espérance pour un être qui ne mourrait pas. Un monde où la mort ferait défaut serait un monde où l’espérance n’existerait qu’à l’état larvé”* (Campbell, 1963 : 37).

Esperança e desespero entram, assim, em correlação. Se não houvesse desespero, não haveria necessidade de ter confiança num bem que se espera. A esperança é uma promessa a cumprir, na linha do que sugere Fernando Pessoa:

*“Quero, terei...
Se não aqui,
Noutro lugar que ainda não sei.
Nada perdi.
Tudo serei.”*

Obra Poética, 1981a), p. 22

Ao invés, Florbela Espanca traduz a sua esperança/desesperança nas dúvidas que a assolam:

*“O que há depois? Depois?... O azul dos céus?
Um outro mundo? O eterno nada? Deus?
Um abismo? Um castigo? Uma guarida?*

*Que importa? Que te importa, ó moribundo?
– Seja o que for, será melhor que o mundo!
Tudo será melhor do que esta vida!...”*

Obras Completas, 1992, p. 171

O discurso poético³ desvenda-se pela apreensão do mundo. Dois modos de conhecer são inseparáveis da substância desse acto. O primeiro consiste na manifestação através da produção de objectos simbólicos ou pela representação de objectos-símbolos; o segundo é veiculado pela ficção do irreal como fingimento. Entende-se por fingimento uma invenção, uma falsa verdade, uma simulação de algo que não existe ou que existe de maneira diferente. Através do fingimento recriam-se imaginativamente coisas, pessoas e acontecimentos, dando-lhes expressão verbal. É na semântica que se verifica o impacto da linguagem sobre o pensamento, uma vez que a linguagem é a forma mais importante da expressão simbólica.

Dependendo do contexto, as palavras podem recriar auras com tonalidades evocativas ou emotivas, expressando pensamentos, desejos, intenções, referências e avaliações subtilmente matizados. Mediante a linguagem, a consciência de um sujeito torna-se acessível ao outro.

³ “Poetics” is an ancient term with many contemporary, related meanings. For example, a poetics can denote a treatise on aesthetics or on any art form, such as poetry or drama. It can represent studies of makings, creations, and compositions of many kinds. It can constitute a theory of such making, for example, a theory about the crafting of literature. Poetics also calls attention to aspects of the natural intensified feeling, awareness, gratitude, and the like. “Her ballet is poetry in motion, his game is pure poetry, there’s poetry in the wind tonight”: these and other familiar sayings point to the heightened sense of meaning, artfulness, and delight that various events, scenes, and situations can spontaneously evoke. What can be called “a poetics of experience” emphasizes how individuals make sense of, and are influenced by, what they perceive. This process of active response to the world, involving a deepening understanding and sensitivity, mirrors how events, actions, and the conduct of others can all express intellectual, aesthetic, and moral meanings. A poetics highlights this relation between world and person: on the one hand, how the world is expressive, and, on the other hand, how persons come to “read” that expressiveness. (Hansen, 2004: 122)

A linguagem é um reflexo significativo do ser; designa-o e, ao designá-lo, reflecte-o, porque as palavras têm um peso, uma luz e um sabor próprios, como escreveu Jean Giorno (citado por Ullmann, 1977).

“Antes de escrever uma palavra, saboreio-a como um cozinheiro saboreia um produto que vai deitar no molho; examino-a à luz como um decorador examina um jarrão chinês que quer fazer realçar; peso-a como um químico que lança numa proveta um corpo que pode fazer explodir tudo; e não emprego senão palavras de que conheço o sabor íntimo e o poder de evocação e ressonância” (p. 80).

São o peso, a luz e o sabor das palavras que enriquecem o imaginário, pelo que a pedagogia do imaginário deve opor-se à pedagogia saturada do *vácuo* que, ligada à ideologia da espontaneidade criativa, tem condenado o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento. Pelo contrário, a pedagogia do imaginário deve ser uma fonte transbordante de objectos, de imagens, de lendas, de contos e de poemas, incitando deliberadamente a infância a aproximar-se desse *homo symbolicus* que a criança, em grande parte, já é (Duborgel, 1992).

O real e o imaginário são inseparáveis na vida da criança; O imaginário é uma das componentes da sua realidade, pelo que é necessário que sejam criadas condições favoráveis para o seu desenvolvimento. A melhor forma de estruturar a sua imaginação é oferecer-lhe um território. Este território é a Literatura que, num quadro ficcional, possibilita à criança a gestão psíquica do sonho e da realidade, ao pensar as palavras, ao explorá-las e ao vivê-las. A Literatura estimula a criatividade, enriquece a criança a partir das palavras dos outros, induzindo à exploração da linguagem poética. Cullinan (citado por Morrow, Gambrell & Pressley, 2003) escreveu:

“(...) that literature is both a window and a mirror to the world. It is through literature that student learn about people that might never meet and places they may never visit in their lifetimes. We believe that children must see themselves in books to affirm themselves, and must see others to expand their conception of the world. (p. 171).

1 - UNIVERSOS POÉTICOS

Jenny (1982) levantou a questão acerca das noções do discurso poético e do narrativo:

“Os poemas, por muito líricos que sejam, não nos contam também ‘histórias’? Tem-se a impressão, por vezes, ao lê-los de que ‘é toda uma vida’ que eles narram em silêncio, selada no metal de algumas palavras, a que se chama ‘evocação’. Ou ainda a impressão de que é uma história ‘à sua maneira’ (p.95).

É esta maneira que é aqui posta em questão. Assim, como não se encontra uma narrativa pura, também não se encontra um poema que não seja matizado por elementos narrativos. Os dois princípios encontram-se intimamente ligados, embora, segundo o género literário, um deles seja dominante. Simplesmente, a fronteira que separa a prosa e a poesia parece, por vezes, esbater-se.

Um poema de Cassiano Ricardo (1964: 35) ilustra a fusão do lírico e do narrativo, em que o não-dito aumenta o significado da comunicação verbal:

SERENATA SINTÉTICA

“rua

torta

lua

morta

tua

porta”

Apenas seis palavras, elementos físicos do poema, constituem o texto. A sua interpretação decorre da sugestão de um episódio narrativo, que é o pretexto para revelar uma situação romântica.

Numa primeira leitura, o enunciado apresenta um grau de intensidade próxima do zero. As palavras surgem isoladas, dispersas, sem aparente comunicação entre elas. A sintaxe é virtual. Mas, numa leitura mais atenta, prefigura-se uma estrutura gráfica. As palavras deslocam-se da esquerda para a direita, reforçando a ideia de um contexto de situação. Desenha-se um fio narrativo: Alta madrugada, quando a Lua já empalidecia, alguém caminhava por uma rua recurvada para se dirigir a determinada porta. O ritmo dos passos é marcado, na laje deserta, pelas sílabas tónicas dos vocábulos: *lua/rua/tua*. As expressões *morta* (índice temporal) e *torta/porta* (índices espaciais) relacionam-se não só pela semelhança dos sons, mas também pela essencialidade que os liga. A poeticidade aparece como inversão do processo de neutralização, porque são postas em relevo as cargas afectivas do poema.

Onde radica então a poeticidade de um texto? O poeta Paul Claudel (citado por Jean Cohen, 1987:121), exprimiu-a deste modo:

*“Les mots que j’emploie
Ce sont les mots de tous les jours
Et ce ne sont pas les mêmes.”*

É, pois, ao nível semântico que se descobre a essência da poeticidade. A poesia está no significado das palavras e naquilo que está para além delas.

Segundo L. Hegenberg (1975), o termo *significado* é bastante ambíguo. Empregado em contextos diferentes, adquire também significados diferentes:

*“Isso não significa muito
O significado era o de ajuda*

Aprovar a moção *significa* o fim das esperanças

Que *significa* isso?

Perdeu o emprego; isto *significa* novas lutas

Esse olhar *significa* amor” (p. 28).

O significado das palavras pode ser considerado sob duas perspectivas: a psicológica e a fenomenológica. Psicologicamente, o significado é a representação mental de objectos concretos ou abstractos. De acordo com Herculano de Carvalho (1970), é essa forma, como representação psíquica imediata e momentânea da realidade tornada presente na consciência do sujeito cognoscente, que se denomina o designado ou a realidade designada. As imagens formadas na mente do sujeito emissor e do sujeito receptor tendem a coincidir, embora essa coincidência nem sempre aconteça.

Em primeiro lugar, é preciso especificar se os mesmos termos significam a mesma coisa para sujeitos diferentes, pois o acordo sobre uma significação é essencial para a correcta interpretação de um texto. Em segundo lugar, se a interpretação de um texto é validada pela subjectividade de cada sujeito, deve também atender-se ao facto de que interpretações diferentes realizadas pelo mesmo sujeito possam ocorrer noutros momentos, do mesmo modo que podem variar as interpretações de sujeitos diferentes na mesma ocasião.

Assim o entendeu Fernando Pessoa (citado por Mello, 1988: 80):

“Como é por dentro outra pessoa, quem o saberá saber? A alma dos outros é outro universo em que não há comunicação possível, com que não há verdadeiro entendimento. Nada sabemos da alma senão da nossa; a dos outros são olhares, são gestos, são palavras, com a suposição de qualquer semelhança no fundo”.

Fenomenologicamente, o significado apresenta-se como uma configuração representativa constante depositada no saber linguístico de cada sujeito. Esta configuração pode também ser designada por noção ou conceito, constituindo um conteúdo de natureza genética que

se refere a um objecto não particular mas universal. O significado não se esgota na sua extensão. Quantos objectos estão contidos na extensão do nome *gato*? Que propriedades devem eles possuir para que possam ser incluídos nessa extensão? Reconhecer as características dos objectos implicados numa extensão é possuir a compreensão do nome *gato* em todas as suas valências. A compreensão delimita, portanto, o significado da palavra inserida num determinado contexto.

Herculano de Carvalho (1970) escreveu:

“O significado é geralmente mais rico do que o conceito, visto este constituir uma forma de representação de natureza puramente intelectual, ao passo que no significado de uma grande parte das palavras do léxico comum à configuração representativa intelectual, que constitui, por assim dizer, o seu núcleo, se encontram associadas outras representações de carácter emotivo e volitivo (e por vezes sensível), como que circundando esse nível, formando em torno dele uma zona ou franja significativa mais ou menos claramente definida. Ao núcleo intelectual do significado damos o nome de denotação, designando por conotação essa margem emotiva-volitiva (e sensível) que o envolve.

Note-se que esta zona marginal pode ser puramente subjectiva, variando assim de indivíduo para indivíduo de uma mesma comunidade, podendo inclusivamente existir para um e não para outro, de acordo com as experiências vitais de cada um...” (pp. 167-168).

A significação pode ser concebida como um processo. É o acto que une o significante ao significado, não como unidades unilaterais, pois tanto o significante como o significado são cada um por sua vez termo e relação. A união do significante e do significado não esgota o acto semântico, na medida em que o seu produto (o signo) adquire valor pelo contexto.

O significado pode ser definido no interior do processo de significação, de um modo quase tautológico: é esta qualquer coisa que aquele que emprega um signo entende por ele: o significado é um dos dois *relata* do signo; a única diferença que o opõe ao significante é que este é um mediador, porque a matéria lhe é necessária. A materialidade do significante implica fazer a distinção entre matéria e substância. A substância é *imaterial*, quando se fala da substância do conteúdo; portanto, pode-se dizer que a substância do significante é sempre *material*, no que respeita aos seus constituintes: sons, objectos e imagens... (Barthes, 1980). Enquanto o signo linguístico é uma entidade biface, o signo poético é uma entidade pluridimensional, isto é, um ideograma que se pode ler globalmente, mas que deve ser decomposto verticalmente por exigência de análise em virtude das suas implicações extratextuais.

Este facto cria uma tensão dialéctica entre forma e conteúdo, por força da forte pressão exercida pelo significado sobre o significante. Daí a polissemia ou a pluralidade de valores semânticos, no plano da expressão linguístico-literária, que se opõem, por um lado, à monossemia ou univocidade semântica e, por outro lado, à equívocidade do uso comum.

De acordo com a posição de Tavani (1983), a equívocidade do signo linguístico é determinada, no uso comum, pela omnitextualidade própria, isto é, pelo seu carácter genérico ou capacidade de estar presente em diversas situações e de adquirir em cada um deles um valor semântico particular. Perante o exemplo da unidade linguística “tenho fome”, o seu significado só será possível pela circunstância, pelo lugar, pela pessoa e pela entoação, ou seja, pelas componentes extralinguísticas da comunicação. Conclui-se, então, que a polissemia do signo linguístico, no uso literário, é determinada pela sua contextualidade orgânica.

“O polissema, com todas as suas valências saturadas, com a sua potencialidade expressiva inteiramente activada, apresenta-se

– mais do que um signo linguístico linear feito de um significante e de um significado – como uma espécie de ideograma, que para ser decodificado precisa de ser decomposto nos traços superficiais que o compõem e ser analisado em cada um desses traços; dever-se-á, em seguida, proceder à sua reagregação com o fim de lhe determinar o valor cumulativo, as conexões internas e externas que o conjunto e cada uma das componentes possuem, manifestas ou encobertas, com outros conjuntos ou outras componentes, singularmente considerados, de conjuntos diversos, quer no plano linguístico-literário quer no plano extralinguístico ou extraliterário” (Tavani, 1983: 66).

2 - PERCURSOS DE LEITURA

“Todo o poema é um teste
Que põe à prova a inquietação
De quem nele se aventura”.

Miguel Torga, *Recato*, 1988, p.36)

Barata-Moura (1985), ao fazer uma proposta de reflexão sobre o conceito de poesia, definiu-o nestes termos: *A poesia enuncia um outro olhar sobre a realidade que, simultaneamente, é também um olhar outro.*

Este olhar não se apresenta como um olhar quotidiano nem como um olhar científico, construtor de sistemas organizativos, investigador de fundamentos e razões que permitam aceder à sua inteligibilidade. A poesia enuncia um *olhar outro* sobre o real, na medida em que não é apenas *distinto*, mas é também diferente; não se confina ao *existente*, fixando-se na sua mediatez, mas abre-se ao possível.

O olhar poético é *trabalhado* e *trabalhador*. É *trabalhado*, na medida em que, subjacente a qualquer eventual espontaneidade, opera uma completa e fundamental mediação de que ela não deixa de se manifestar como resultado. É *trabalhador* no sentido de que, não sendo

uma pura receptividade passiva, implica todo um trabalho desse mesmo olhar no seu relacionamento produtivo com o real. O trabalho poético trabalha o real *pela e na* imaginação. A imaginação pode constituir-se como um exercício:

- negando uma imediatez unidimensional;
- espoletando uma multidimensionalidade, ao projectar um leque de possibilidades a construir.

“A imaginação pode igualmente assumir-se como uma sinalização teórica da transformabilidade do real, como um acordar para e da nossa presença activamente interveniente, materialmente prática na realidade” (idem, p. 73).

Daqui decorre a interrogação: De que maneira se pode expressar a poesia em textos para crianças?

Barata-Moura clarificou que a poesia não existe apenas nos versos. É preciso reconhecer que a poesia não se reduz à forma versificada, pois pode reclamar a liberdade de vestir outras roupagens que não sejam impostas pelos cânones tradicionais. Neste sentido, a poesia, na sua função educativa, estimuladora de um itinerário próprio – no decorrer do qual a criança é “conduzida” para fora, no quadro de um diálogo que é também dialéctico com o mundo e com as pessoas – perpassa todo o texto, tanto no seu dito como no seu impensado.

“Um texto nunca se limita a dizer uma coisa só. Para além daquilo que ele imediata e propositadamente diz e transmite, enquadrando como harmónicos aquilo que parece ser (e, porventura, é) a sua mensagem ou conteúdo principais e patentes, há todo um mundo (e uma maneira de o habitar) que, de forma mais ou menos nítida, mais ou menos completa, mais ou menos pressentida, nele se expressa e reflecte” (idem, p. 77).

O texto poético pretende *acordar* para o real, não só para aquilo que tem de importante, mas ainda para o que comporta de acidental e de transitório. Acordar é não só penetrar naquilo que é, mas também no

que poderá ser e, conforme cada interpretação, o que vai sendo no decorrer da compreensão leitora. Consideremos alguns poemas:

CARTA DA CIDADE

*Minha amiga distante: Quem me dera
aceitar o convite que me fazes,
ir respirar o fim da Primavera
sob os últimos cachos de lilases.*

*Quem me dera fazer o que desejas:
meter-me no comboio, um destes dias,
e partir à procura das cerejas,
das estevas, do mel, das romarias...*

*Respirar de joelhos, junto ao chão,
o cheiro da alfazema, do tomilho,
e respeitar o leite, o vinho, o pão,
o linho, o sobro, o mel, o azeite, o milho.*

*Mas não posso, acredita... É sempre assim...
Mais tarde hei-de tentar... Lá para Agosto,
irei colher-te rosas do jardim
que regaremos juntas ao sol-posto.*

*Agora, vou findar... Um grande abraço...
Recados à Rosália do Mateus
e à trepadeira azul do meu terraço.
Minha amiga distante, adeus, adeus!*

Fernanda de Castro, 1941,
Trinta e Nove Poemas, pp. 33-36.

No poema agora em apreço, conjugam-se dois princípios na sua construção: o narrativo acumula imagens de uma viagem sentimental imaginária; o poético retira da linguagem o sentido. O esqueleto narrativo do poema obedece a normas usuais numa missiva em conformidade com determinados códigos que o individualizam na sua corporeidade.

A estrutura subjacente é a seguinte:

- *Emissor* – É a instância enunciadora revelada na primeira pessoa gramatical.

- *Saudação* – “Minha amiga distante”.

- *Corpo* – Mensagem da carta.

- *Fecho* – “Um grande abraço...” Recados à Rosália do Mateus” e “à trepadeira azul do terraço”; “adeus, adeus!”

- *Assinatura implícita* – Uma carta deve ser um artefacto assinado. Tal como acontece com um livro, com um móvel, com um quadro ou uma jóia, adquire pela assinatura um valor material, responsabilizando moral e literariamente quem a escreve.

Acção e tempo são inerentes à definição de texto narrativo, por isso é possível distinguir uma dupla dimensionalidade da categoria de tempo:

- como componente da *história* comum ao emissor (eu) e ao narratário (tu), vinculado a um contexto empírico idealmente existente.

- como manifestação ao nível do discurso em referência à cronologia dos eventos datados: “*o fim da Primavera*”; “*Lá para Agosto*”.

Entre os dois referentes temporais projecta-se uma viagem poetizada em dois planos: no plano da expressão e no plano do conteúdo. A substância da expressão é a matéria-prima. É o material linguístico que veicula a carga afectiva das imagens poéticas reforçadas pela métrica e pela musicalidade da rima. O conteúdo é o *continuum* que dá significado às coisas evocadas. Esta evocação intensifica a sua sensorialidade, recriando um quadro pictórico que se revela nas sensações das cores, na beleza odorífera dos lilases, da alfazema, do tomilho e das rosas... Sabores acres e doces relacionam-se de forma

afectiva na ligação a produtos como as cerejas, o leite, o pão, o azeite, o vinho e o mel, numa comunhão com o chão transbordante de fertilidade. É desse chão que brotam também as rosas que serão colhidas um dia, em Agosto, num entardecer pincelado de oiro e de vermelho, quando o Sol estiver mergulhando no horizonte. Foi na apreensão poética do Belo e do Verdadeiro das coisas que foi estabelecida a relação entre ambos, subsistindo primeiramente entre a existência e a percepção e, seguidamente, entre a percepção e a expressão.

Segue-se um texto de Cecília Meireles:

OU ISTO OU AQUILO

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo; ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles, *Ou isto ou Aquilo*,
1983, p. 72

O título do poema tem uma cadência própria intensificada ao longo do texto pelas alternâncias binárias. Ele põe em jogo todos os esquemas e todas as estruturas necessárias à compreensão da mensagem. Sugere imediatamente uma escolha, uma alternativa ou uma opção, dado que a disjuntiva **ou** liga dois termos de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um facto, o outro não se concretiza. Cada dístico implica uma luta entre dois motivos contraditórios. Querer é escolher. Escolher é reagir selectivamente; é seguir a direcção de um motivo. Um motivo é um aguilhão psicológico que predispõe à perseguição de um determinado objectivo ou à conquista de uma determinada recompensa. A opção por um motivo ou por outro depende do peso relativo que o sujeito atribui a cada um deles, isto é, a valência de um desejo depende da carga afectiva das necessidades e é consequência da força que essas necessidades exercem sobre o sujeito.

É condição prévia do exercício da vontade o distanciamento entre o que o sujeito deseja e o resultado a que aspira. A vontade é a ponte sobre essa distância. A indecisão reflecte-se nos versos seguintes:

*“Ou isto ou aquilo; ou isto ou aquilo
e vivo escolhendo o dia inteiro!”*

A indecisão conduz normalmente a uma tensão psicológica elevada, porque o sujeito é condicionado por duas forças: a afectividade e a razão. Por outras palavras: deve ceder ao princípio do prazer ou submeter-se ao princípio da realidade?

Para aliviar a tensão, o sujeito impõe, por vezes a si mesmo, um argumento de menos valia perante a escolha de *um isto* ou de *um*

aquilo, racionalizando as circunstâncias da opção sem, contudo, eliminar a indecisão sintetizada nos versos seguintes:

*“Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.”*

No caso em análise, a poeticidade do texto resulta do ritmo que lhe é imposto pela métrica e pela disposição binária dos versos. Neste poema, o *eu* poético surge cindido. Os segmentos apresentados – os ritmemas – delimitam uma resistência alternadamente afirmada ou negada e uma insegurança existencial denunciada pela incapacidade de escolha entre isto e aquilo. Revelam-se, assim, uma fuga indefinida e uma incerteza mórbida perante o desdobramento de duas realidades coexistentes e desejadas, mas que se digladiam como dois fumos, dois aromas ou dois sabores que, numa dimensão psicológica, se entrelaçam irredutivelmente. Essa incerteza, essa indecisão, essa incapacidade de definição podem ser consubstanciadas nas seguintes estrofes:

*“Quando olho para mim não me percebo.
Tenho tanto a mania de sentir
que me extravio às vezes ao sair
das próprias sensações que recebo”.*

*O ar que respiro, este licor que bebo,
pertencem ao meu modo de existir
e eu nunca sei como hei-de concluir
as sensações que a meu pesar concebo.*

(...)

*Mesmo ante as sensações sou um pouco ateu
nem sei bem se sou eu quem em mim sente*

Álvaro de Campos, *Poesia*, 1983, pp. 77-78

ERA UMA VEZ

Era uma vez...

A loisa negra em que o menino escreve

aquilo

que a razão,

por qualquer voz,

lhe ensinou.

E a esponja lava o que o menino escreve

O menino,

a esponja,

a loisa,

são tal e qual o que eu sou.

Álvaro Feijó, *Os Poemas de Álvaro Feijó,*

1941, p. 87

Neste poema, as fronteiras do narrativo e do poético estão diluídas. Esta pressuposição deve-se à existência de dois planos de enunciação – o do discurso e o da história: a representação e a narração.

No discurso, reflecte-se o *eu*; na história é o *ele* que estabelece a relação entre a personagem poética e o narrador.

A expressão inserida no título “Era uma vez” tem um sentido simbólico ao separar o mundo irreal do real. Na primeira acepção, o título do poema tem uma carga afectiva que nos transporta para um universo imaginário, para um espaço longínquo perdido na noite dos tempos e que envolve magicamente seres e coisas. “*Erase una vez no es el símbolo de la mentira, sino de otra clase de verdad; no significa nunca, sino todavía, eso aparece en imperfecto, porque no ha desaparecido. Se produce así una extensión y un ensanchamiento del presente y de la realidad del niño lector u oyente. Se crea así un mundo que no es enteramente de ficción, porque es una creación de la mente del escritor y*

del niño. El que sea una construcción imaginaria no empece para que sea construcción.” (Cervera, 1992:237).

Na segunda acepção, o primeiro verso inicia a história num tempo real, em que um *ele* relata factos e acontecimentos que tecem os fios da intriga que envolvem o menino que tinha sido. São as suas recordações que sobrevivem das experiências inscritas numa *loisa negra*. Em sentido neutro, a loisa é um artefacto comum; em sentido metafórico, a loisa pode simbolizar o palco da vida, onde se foram construindo as teias da existência.

Por contiguidade, as noções de loisa e de esponja estão relacionadas: uma refere-se ao espaço onde se escreve; a outra, àquilo que é apagado. Mas na expressão a *esponja lava*, algo de conotativo é acrescentado ao significado, porque a redundância intensificou-lhe o sentido. Por definição, a esponja é uma substância porosa e absorvente que sepulta o que é escrito. A expressão verbal *lava* arrasta, figurativamente, um sentimento de justificação e até de ilibação.

A última estrofe resume o percurso de vida, onde se alternaram as lembranças gravadas (na loisa) e as que foram apagadas (com a esponja). A subjectividade do discurso é assumida, então, pelo *eu*. Há uma fusão entre o *ele* que foi e o *eu* que é. São duas faces do mesmo espelho. Uma reflecte a existência na sua dimensão temporal e narrativa; a outra, por detrás do espelho, consubstancia o passado resgatado pela memória.

ANIVERSÁRIO

*“No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu era feliz e ninguém estava morto.
Na casa antiga, até eu fazer anos era uma tradição de há séculos,
E a alegria de todos e a minha, estava certa como uma religião
qualquer.*

*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma,*

*De ser inteligente para entre a família,
E de não ter as esperanças que os outros tinham por mim.
Quando vim a ter esperanças, já não sabia ter esperanças.
Quando vim a olhar para a vida, perdera o sentido da vida.*

*Sim, o que fui de suposto a mim mesmo,
O que fui de coração e parentesco,
O que fui de serões de meia-província,
O que fui de amarem-me e eu ser menino,
O que fui – ai, meu Deus! O que só hoje sei que fui...
A que distância!...
(Nem o acho...)
O tempo em que festejavam o dia dos meus anos!*

*O que eu sou hoje é como a humidade no corredor do fim da casa,
Pondo gelado nas paredes...
O que eu sou hoje (e a casa dos que me amaram treme através das
minhas lágrimas),
O que eu sou hoje é terem vendido a casa,
É terem morrido todos,
É estar eu sobrevivente a mim – mesmo como um fósforo frio...*

*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos...
Que meu amor, como uma pessoa, esse tempo!
Desejo físico da alma de se encontrar ali outra vez,
Por uma viagem metafísica e carnal,
Com uma dualidade de eu para mim...
Comer o passado como pão de fome, sem tempo de manteiga nos
dentes!*

*Vejo tudo outra vez com uma nitidez que me cega para o que há
aqui...*

*A mesa posta com mais lugares, com melhores desenhos na loiça,
com mais copos,
O aparador com muitas coisas – doces, frutas, o resto na sombra
debaixo do alçado –,
As tias velhas, os primos diferentes, e tudo era por minha causa,
No tempo em que festejavam o dia dos meus anos...*

*Pára, meu coração!
Não penses! Deixa o pensar na cabeça!
Ó meu Deus, meu Deus, meu Deus!
Hoje já não faço anos.
Duro.
Somam-se-me dias.*

*Serei velho quando o for.
Mais nada.
Raiva de não ter trazido o passado roubado na algibeira!...*

O tempo em que festejavam o dia dos meus anos...

Álvaro de Campos, *O Rosto e as Máscaras*,
1976, pp. 117-119

“*No tempo em que festejavam o dia dos meus anos*” é a expressão-chave que, ao repetir-se ao longo do poema, cria uma atmosfera de grande densidade emotiva e de grande tensão psicotonal. O verso insere-se num tempo indefinido inscrito num cenário narrativo feito de impressões, de brumas, de coisas vagas, de ausências e de recordações... É o tempo-memória que se torna presente pela viagem retrospectiva ao espaço e ao tempo – elementos catalizadores consubstanciados na casa de família, símbolo de magia e de encantamento e do paraíso perdido, porque, nessa altura, “*era feliz e ninguém estava morto*”. Trata-se de uma evocação em estado de

angústia pela perda inconformada. O sujeito poético sente-se agredido por uma saudade corrosiva e desesperante pelo *“Desejo físico da alma de se encontrar ali outra vez, / Por uma viagem metafísica e carnal, / Com uma dualidade de eu para mim...”*

Essa dualidade do eu real desdobra-se em duas entidades: o Eu de ontem e o Outro de hoje, e configura a desagregação da subjectividade do sujeito em processo de alteridade, em virtude da disjunção passado/presente: *“Sim, o que fui de suposto a mim mesmo,/O que fui de coração e parentesco,/O que fui de serões de meia-província,/O que fui de amarem-me e eu ser menino”...*

Em contraste, a solidão, a melancolia e a nostalgia transformaram-no num sobrevivente de si mesmo após a perda da casa e de todos aqueles que amara e que o tinham amado. Hoje, metaforicamente, *“é a humidade no corredor do fim da casa”*, um *“fósforo frio”* que se apagou, uma angústia viva pelas ausências irreparáveis do seu passado real, que é hoje o seu presente psicológico. O verso *“O tempo em que festejavam o dia dos meus anos!”* é um estribilho que põe em evidência a poeticidade da expressão. Com a redundância algo mudou. Não foi o sentido poético, porque a tonalidade afectiva é a mesma. A mudança está na intensidade do afecto. As exclamações, linguagem da emoção, por um lado, exprimem renúncia: *“Pára, meu coração!/Não penses! Deixa o pensar na cabeça!”* Por outro lado, são a evocação da sua espiritualidade: *“Ó meu Deus, meu Deus, meu Deus...”* É a necessidade interior de mitigar a amargura presente, de suavizar a saudade, de se elevar até um Ser de Amor, de Esperança e de Consolação. É o desejo de não se sentir só! É uma forma de superar a impotência. A vida de hoje deixou algo para trás que não se pode recuperar, que não se pode repetir: *“Mais nada”*. Apenas sobrou um sentimento obsessivo:

“Raiva de não ter trazido o passado roubado na algibeira!...”

O passado é perspectivado assim, como algo de material e de concreto; algo possível de transportar para o presente; algo que se pode

roubar como um doce de aniversário, uma flor evocativa ou ainda uma fotografia a sépia...

Seria uma maneira de prender a ausência, como sinal de uma presença e uma forma de redescobrir o eu da infância no espelho mágico das memórias vividas...

3 - POÉTICA DA NARRATIVA

3.1. - O sentido educativo do maravilhoso

Segundo António Quadros (1985), os contos maravilhosos traduzem uma criatividade que não pode ser atribuída a autores concretos, mas a uma linhagem de autores anónimos que, partindo de mitos iniciais, organizaram e fixaram mitemas anagógicos, trazendo até nós, caldeados em fabulações fantásticas, formas de antiquíssima sabedoria plasmadas na experiência de povos e culturas. Os contos maravilhosos têm um carácter iniciático e são, por isso, propedêuticos do processo da hipótese científica, da arte de filosofar e da criação artística. Ainda segundo o mesmo autor, o seu objectivo é

“harmonizar os três extractos psicológicos fundamentais do homem, quase sempre cindidos: o inconsciente colectivo ou arcaico (representado geralmente pelo Rei); o inconsciente individual (representado pela Princesa); o consciente nacional e activo (representado pelo Príncipe Encantado), que desvenda segredos, vence bruxedos e derrota dragões ou gigantes. Ao mesmo tempo, a análise de diversas situações ou personagens arquétipas, como as fadas, as palavras mágicas, etc., exprimem relações transcendentais, despertando a imaginação para o mistério de ser, de viver, de amar e de morrer” (p. 24).

Os contos maravilhosos são, com efeito, um espelho mágico, no qual se reflectem conflitos, ambivalências, situações ambíguas e algo desesperadas vividas por seres irrealis em países perdidos no tempo e no espaço. Convidam a criança à reflexão, ao mergulho interior, à maturação psicológica, à compreensão de que a vida real não existe sem conflitos, sem dores, sem problemas, mas intuindo que, por muito sombria que se apresente a realidade, haverá sempre possibilidades de um desenlace feliz. Deste modo, os contos constituem um meio de evolução espiritual e intelectual pela tomada de consciência de que os problemas não se resolvem por milagre mas na continuidade de um esforço pessoal.

Os estudos semiológicos sobre a poética da narrativa dividem-se em dois sectores: de um lado, a análise das técnicas da narração; de outro lado, a investigação das leis que regem o universo narrado. Estas leis pertencem a dois níveis de organização: umas reflectem as constricções lógicas que toda a série de acontecimentos ordenada sob a forma de narrativa deve respeitar; outras acrescentam a estas construções, válidas para todas as narrativas, as convenções características de uma cultura, de uma época e de um género literário (Brémond, 1971).

O projecto de uma classificação dos universos da narrativa impôs a necessidade de traçar, previamente a toda a descrição de um género literário, um mapa das possibilidades da narrativa fundado sobre caracteres estruturais.

“Le principe fondamental est que la langue constitue un système, dont toutes les parties sont unies par un rapport de solidarité est de dépendance. Ce système organise des unités, qui sont les signes articulés, se différenciant et se délimitant mutuellement. La doctrine structuraliste enseigne la prédominance du système sur les éléments, vise à dégager la structure du système à travers les relations des éléments, aussi bien dans la

chaîne parlée que dans les paradigmes formels, et montre le caractère organique des changements auxquels la langue est soumise” (Benveniste, 1976: 98).

A noção da língua como sistema tinha sido admitida desde Saussure com os seus estudos de gramática comparada e de linguística, em geral. A este pressuposto se juntou a noção de que a língua é forma, não substância, e que as unidades da língua não podem definir-se senão pelas suas relações, tendo-se estabelecido o fundamento da doutrina que iria pôr em evidência a estrutura do sistema linguístico. O movimento renovador da teoria literária surgido no início do século XX com os formalistas russos (Jakobson, Timianov, Tomachevski, Maiakovski, entre outros), contrapôs ao positivismo herdado do século XIX, que dominava a crítica literária, a valorização da chamada literariedade como característica essencial da linguagem poética.

“La poétique vient rompre la symétrie ainsi établie entre interprétation et science dans le champ des études littéraires. Par opposition à la interprétation d’oeuvres particulières, elle ne cherche pas à nommer le sens mais vise la connaissance des lois générales qui président à la naissance de chaque oeuvre (...) La poétique est donc une approche de la littérature à la fois ‘abstraite’ et ‘interne’. Ce n’est pas l’oeuvre littéraire elle-même qui est l’objet de la poétique: ce que celle-ci interroge, ce sont les propriétés de ce discours particulier qu’est le discours littéraire. Toute oeuvre n’est alors considérée que comme la manifestation d’une structure abstraite et générale, dont elle n’est qu’une des réalisations possibles. C’est en cela que cette science se préoccupe non plus de la littérature réelle, mais de la littérature possible, en d’autres mots: de cette propriété qui fait la singularité du fait littéraire, la littérarité” (Todorov, 1968 : 19-20)

Estudar a literariedade e não a literatura foi a forma que marcou a tendência moderna do formalismo, ao considerar, essencialmente, o conjunto das características interactuantes de um texto literário. Um dos mais importantes contributos desse movimento foi a obra *Morfologia do Conto*, de Vladimir Propp (1970) que tentou descobrir a estrutura dos contos tradicionais russos, a partir do estudo da *forma*, verificando que o desenrolar das histórias era sensivelmente coincidente, embora os motivos variassem, mas não os seus actos. Era, portanto, a constância dessas funções, definidas do ponto de vista da sua significação para o desenvolvimento geral da narrativa, que garantia a unidade estrutural do género em questão.

A partir da análise das funções, Propp construiu um modelo estrutural do conto folclórico russo com trinta e uma funções numa sequência cronológica.

Segundo Tasca a semiótica, na sequência de V. Propp, cujas intuições ela englobou e transformou num dispositivo teórico mais rigoroso e elaborado, concebe a narrativa como um percurso dinâmico, comportando necessariamente transformações diacrónicas entre dois estados, inicial e final, que se encadeiam numa sucessão coerente e lógica. De onde a formalização dos *enunciados elementares de estado* com as suas relações lógicas *de conjunção e de disjunção* entre sujeitos e objectos, e dos *enunciados de fazer*, responsáveis pelas operações de passagem de um estado a outro.

“A narrativa é assim uma organização sintagmática de acções programadas/orientadas, pressupondo um sujeito competente (isto é, investido de modalidades tais como querer, saber ou poder) que o tornam apto a realizar uma determinada performance (ou fazer), visando um fim ou um objecto-valor. (...)

O investimento semântico desta gramática assim concebida, que constitui na verdade uma organização invariante ou uma ossatura subjacente a qualquer narrativa, anteriormente à sua manifestação, a definirá como uma unidade discursiva, comportando uma sucessão lógica de acontecimentos, com os seus

actores e as suas acções, inscritos em coordenadas espaço-temporais determinadas” (Tasca, 1989-1990: 99-131).

A originalidade do esquema de Propp abriu novas perspectivas de análise literária e influenciou outros estudos de semântica estrutural. Um desses estudos foi o de Claude Brémont (1971) que se interessou pela lógica dos possíveis narrativos, fundamentando-se sobre uma sintaxe do comportamento humano, que punha em jogo a problemática da escolha: *fazer ou não fazer*. Dependendo da escolha, a acção podia constituir um êxito ou um fracasso. Daí que as consequências de uma escolha se pudessem situar numa linha disjuntiva: ou positiva ou negativa. É, pois, na relação com um projecto humano que os acontecimentos adquirem significância. Delimitou, assim, um número reduzido de acções que correspondem a formas essenciais do comportamento humano orientado para uma finalidade – engano, interdição, conselho, contrato, protecção, etc. –, formando um léxico de acções básicas a partir do qual se poderiam constituir as diferentes narrativas.

Nesta perspectiva, Brémont flexibilizou o método seguido por Propp, introduzindo as alterações seguintes:

1. A unidade de base, o átomo narrativo, é a função que, aplicada às acções e aos acontecimentos agrupados em sequências, gera a narrativa.

2. O primeiro agrupamento de três funções engendra a sequência elementar, a qual corresponde às três fases obrigatórias de todo o processo:

a) Uma função abre a possibilidade do processo sob forma de um comportamento a conservar ou de um acontecimento a prever;

b) Uma função realiza esta virtualidade sob forma de comportamento ou de acontecimento;

c) Uma acção fecha o processo sob forma de um resultado esperado.

3. Diferentemente de Propp, nenhuma destas funções exige uma ordem sequencial. O narrador pode actualizar o comportamento ou o acontecimento, conservando a liberdade de deixar o processo ir até ao seu termo, ou de o interromper durante o processo: o comportamento pode atingir ou não o seu objectivo; o acontecimento pode seguir ou não o seu curso até ao termo previsto.

A rede de possibilidades abertas pelo modelo de Brémond é analisada no conto maravilhoso seguinte:

O PRÍNCIPE RÃ

Era uma vez um rei que tinha várias filhas, mas a mais nova era a flor do grupo: linda como os amores. Gostava muito de ir para o parque entreter-se debaixo das árvores centenárias.

Ora uma vez estava a jogar à bola, esta saltou-lhe das mãos e foi cair dentro do pequeno lago que se encontrava perto de um limoeiro. A princesa ficou muito triste por lhe ter fugido o brinquedo. E começou a chorar. Qual não foi o seu espanto, quando ouviu uma voz a perguntar-lhe:

– Porque choras tu, princesinha bonita? As tuas lágrimas afligem-me.

Ela ergueu a cabeça e viu que, quem assim lhe falava era uma rã, deitando para ela esquisito olhar.

– Ora porque hei-de chorar? A minha bola de oiro caiu para aí e nunca mais a tornarei a ver...

– Não te apoquentes e seca as lágrimas. Eu te darei a bola. Mas dize: e tu, em troca, que me darás?

– Não sei... Mas escolherei entre as minhas coisas preferidas e oferecer-te-ei uma. Queres um vestido, um colar de pérolas... ou mesmo a coroa que uso?

– Ora... *E de que me serviria isso tudo, não me dirás? O que eu quero, é o seguinte: que me deixes sentar à tua mesa, comer no teu prato de ouro e viver sempre junto de ti. Aceitas?*

– *Está bem... – disse a princesa, julgando que a rã estava a brincar, pois como havia ela de viver fora do lago?!*

Zás! A rã mergulhou. Daí a instantes trazia a bola na boca.

– *Ah, como te agradeço, meu simpático bichinho! Adeus, adeus.*

E, pegando na bola, correu para o palácio.

– *Espera! Ouve! Então não me levas contigo? Não vês que sou pequenina e não posso correr tanto como tu? – berrava a rã atrás dela.*

Mas a princesa fingiu que não ouviu e alargou, ainda mais, o passo.

E ia pensando:

– *Olha o disparate! Então eu ia agora viver com uma rã sempre agarrada a mim? Que se deixe ficar no lago; aí é que é a sua casa.*

Chegou ao palácio, foi vestir-se para o jantar, e nunca mais pensou no ocorrido. No dia seguinte, ao almoço, ouviu-se na escadaria um barulho esquisito e depois uma voz a dizer:

– *Olha que estou aqui à porta. Vem abrir. Lembra-te de que és princesa e que uma princesa nunca falta à sua palavra.*

Era a rã.

O pai, vendo a filha tão pálida, perguntou:

– *Estás a tremer? Que tens? Receias que algum gigante venha roubar-te?*

– *Não, meu pai, não é nenhum gigante, antes pelo contrário: é uma insignificante rã que me não deixa em paz.*

– *Uma rã?! Não percebo nada.*

Então a princesa narrou ao pai tudo o que se tinha passado. Ele que era uma pessoa direita, declarou que, se ela tinha prometido, devia cumprir.

Então a filha foi abrir a porta e a rã saltou logo para a sua cadeira. Daí, deu um pulo para cima da mesa, instalou-se sobre uma flor e reclamou os seus direitos.

– Chega para cá o teu prato e também o copo. Bem sabes qual foi o nosso pacto: comermos juntas.

E como ela fingisse que não ouvia, o pai repreendeu-a, acabando por dizer:

– Cumpre a tua palavra.

A rã regalou-se com a comida, mas a princesa não tocou em nada.

A rã começou a cabecear e disse:

– Estou cansada. Leva-me para a tua cama, se fazes favor.

Então a princesa principiou a chorar. Tinha um medo horrível do bicho... Poderia lá dormir com aquilo a seu lado?!

Mas o pai tornou a dizer:

– Cumpre a tua palavra. E ela não teve remédio senão pegar na rã por uma pata, e levá-la para o quarto. Mas o batráquio não acabara ainda com as exigências, pois queria beijar a princesa.

Ela, então, atirou-a com toda a força, de encontro à parede, exclamando:

– Está quieta, que maçada!

E deu um gritinho de espanto, ao ver que a rã se estilhaçava, surgindo dos seus fragmentos um formoso príncipe de lindos olhos negros e macios como veludo, que assim lhe falou:

– Estive transformado em rã, encantado por uma fada má. Era preciso que a mão de uma linda princesa me tocasse, para que o feitiço se quebrasse. Assim aconteceu; sou, de novo, um ser humano. Ouve, bela princesa dos cabelos de oiro, queres ser minha mulher? Queres ir comigo para o reino de meu pai, donde há tanto tempo fui roubado?

A princesa disse que sim e logo ficou maravilhada com o prodígio, pois viu surgir no parque um sumptuoso coche puxado por oito cavalos brancos, de plumas na cabeça.

Despediu-se do pai e das irmãs e, seguida pela sua corte particular, a princesa entrou com o príncipe para o coche.

E lá foram rolando pela estrada fora...

Grimm, *Contos*, 1954, pp. 108-113

Observemos o fio narrativo do conto:

Uma carência afectou a princesa. Para que a narrativa se desenvolvesse, era necessário que algo evoluísse e que alguma coisa acontecesse para que a situação pudesse sofrer alterações. Isto implicava a presença de um obstáculo que devia ser eliminado, à medida que o processo transcorresse. A eliminação do obstáculo arrastou, por sua vez, a intervenção de factores que reagiram como meios contra o obstáculo e a favor do beneficiário (a princesa). O melhoramento é assumido por um agente a título de uma tarefa a cumprir. O processo organiza-se, então, em termos de um comportamento estruturado numa rede de fins-meios.

Sequência 1

- Degradação possível A princesa brincava com uma bola.
- Forma de degradação A bola caiu no lago.
- Degradação produzida A princesa desatou a chorar de tristeza.

A princesa brincava com a bola quando esta lhe caiu no lago, tendo ficado muito triste. Uma rã que se encontrava perto interveio e, sabendo o motivo da sua tristeza, prometeu tirar a bola do lago, exigindo em contrapartida uma recompensa com a qual ela concordou.

Sequência 2

- Melhoramento a obter A carência implicava a remoção do obstáculo que se opunha à realização de uma situação satisfatória.
- Processo de melhoramento A rã eliminou o obstáculo a favor da princesa.
- Melhoramento obtido Recuperação da bola.

A rã e a princesa sentiram-se solidárias perante a realização de uma tarefa de interesse comum. Mas o melhoramento obtido representou uma degradação voluntária, na medida em que a princesa seria obrigada a pagar um preço pelo serviço prestado. Nesta perspectiva, a beneficiária (a princesa) e a sua aliada (a rã) configuraram o esquema seguinte:

Sequência 3

- | | |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| - A princesa assumiu o papel de beneficiária da ajuda..... | A rã assumiu o papel de aliada. |
| - Recepção da ajuda | A rã entrou em acção. |
| - Ajuda recebida | A rã realizou o melhoramento. |

(Devedora)

(Credora)

Do ponto de vista da rã, as condições que tornaram possível o acordo pareciam reunidas. Restava negociar essas condições e garantir a execução do compromisso assumido pela princesa. No dia seguinte, a rã compareceu no palácio do rei, dizendo:

- Olha que estou aqui à porta. Vem abrir. Lembra-te de que és princesa e que uma princesa nunca falta à sua palavra.

Forçada pelo pai a cumprir a promessa feita, a princesa permitiu que a rã entrasse no palácio. Esta reclamou, então, todos os seus direitos. Perante as exigências da rã, a princesa decidiu eliminar a adversária.

Sequência 4

Perspectiva da agressora / adversário a eliminar

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| - Dano a infligir | Morte da rã |
| - Processo agressivo | Espancamento |
| - Dano infligido | Desencantamento |

O desencantamento é o espaço de transição da morte à vida. O maravilhoso invadiu o real, dado que o herói, após várias provas, ascendeu à riqueza, ao poder, à felicidade e à autonomia. O casamento

é a etapa final do percurso do herói depois de um período de maturidade e de crescimento. Crescer significava vencer todas as provas que promovessem a assunção do Eu. As provas a vencer implicavam, portanto, o envolvimento total do ser e o domínio de todas as suas capacidades, a fim de facilitar uma relação com o Outro.

O ciclo narrativo fechou-se então.

4 - APREENSÃO DO SIMBÓLICO

Começemos por registar a opinião de Aguiar e Silva (1983) sobre o que entende por texto literário e texto não-literário:

“Se me pedissem para definir, numa fórmula, texto literário, eu não seria capaz de elaborar essa definição (e não conheço nenhuma satisfatória). Todavia, seguindo o conselho expresso por Jurij Tynjanov no seu famoso ensaio O facto literário (1920), eu apontaria como textos literários, por exemplo, a canção X de Camões, as Viagens na minha terra, de Garrett, a Carta a Manuel de António Nobre, Para sempre, de Vergílio Ferreira. E diria também, numa espécie de visão topográfica do sistema literário, que uma carta de Camilo, uma crónica de Eça e um panfleto de Fialho podem ser considerados como textos literários, mas sem se situarem no núcleo do sistema, e que outros textos, como um romance policial ou romance “cor-de-rosa” se situam na margem do sistema (p. 566).

Segundo Pinto Correia (1976), o texto não-literário equivale a um texto paraliterário e abrange três categorias:

- O texto não-literário de imaginação

Inclui histórias infantis, novelas cor-de-rosa, romances de aventuras, romances policiais de fraca qualidade, romances de cordel, folhetins, histórias em quadrinhos, etc..

- *O texto utilitário*

Abarca relatórios, actas, testamentos, cartas comerciais, etc..

- *O texto didáctico*

Compreende crónicas, notícias, reportagens, artigos jornalísticos, ensaios, etc..

O texto paraliterário que segue convida a uma visita onírica das coisas, numa viagem simbólica para a apreensão do fantástico que aborda as angústias, os conflitos e os problemas existenciais de uma personagem tomada pelo medo de ser considerada “*un bon à rien*” no fim da vida. Daí que exista um nexó de referencialidade directa a objectos, coisas, pessoas e espaços ligados a um contexto situacional facticamente existente no mundo empírico, uma vez que a ficcionalidade se funda numa pressuposição vivencial.

O CALHAMBEQUE

Tenho 19 anos feitos, e embora me chamassem ironicamente “Dona Elvira”, o facto é que até agora não tinha tomado consciência de que a idade me começava a pesar um pouco. É verdade, sim, que, muitas vezes, arquejava ao subir uma ladeira mais íngreme, sofria ligeiramente de reumatismo nos dias mais húmidos e tossia quando a minha dona, que é um pouco aselha, arranhava as mudanças. Mas o coração é forte, e ainda bate a bom ritmo. Assim, quase fiquei sufocado, quando...

Mas eu conto.

Uma tarde, em passeio dominical, o meu dono confidenciou que pensava comprar um novo carro. Até já o tinha apalavrado e convidou a família a visitá-lo. Tremi tanto, que nem obedeci ao travão, o que enfureceu o meu dono e o fez exclamar que do que eu precisava era de uma estadia num hotel... de sucata. Engoli as lágrimas e tentei cumprir o meu dever o melhor que pude, embora o pulso me batesse descompassadamente.

Oh! Dias gloriosos da juventude em que percorria o mundo, em que visitava as mais belas capitais da Europa, desde a Londres nevoenta à Roma imperial. Quando o outro chegou, eu já estava preparado.

Olhei-o de soslaio. Como ele é belo! Enverga um elegante jaquetão azul com botões de prata. E desliza tão emproado, tão arrogante, tão orgulhoso, tão felino, que até me apetece enrugar-lhe um pouco a fatiota. Mas não o faço, porque, além de pouco generoso, dava um grande desgosto à minha dona. Ela acha-o tão suave, tão macio, tão berço, que até o alcunhou de “Pantufas”.

É claro que passei à categoria de moço de recados. Tenho de me levantar cedo para levar a minha dona à escola, enquanto o outro fica no quente da garagem protegido por uma capa a prevenir constipações. Vou ao mercado às compras, porque o outro sofre de alergia aos odores do peixe e da criação. Apanho vento, chuva e frio, de manhã à noite, em serviços pesados, ao passo que o outro é reservado aos passeios, às jantaradas e às farras... Até carrego com o cão e com o gato quando vão ao veterinário!

Perdoem o desabafo. Não é ciúme, não. Mas é qualquer coisa que dói, dói muito. É a solidão. É a doença. É o desprezo.

É tão triste ser velho!...

Cristina de Mello, 1985,
(inédito)

É um narrador autodiegético que descreve os factos que conhece pela experiência directa, focando-a sob dois ângulos de visão: um interno e outro externo, o que implicou uma fractura entre o eu-narrador e o eu-narrado. Enquanto o eu-narrador faz incidir a sua acção sobre o mundo circundante através da representação do tempo-cronologia, o eu-narrado representa o tempo-memória com ressonâncias autobiográficas, reconstituindo o tempo de uma experiência feliz na juventude. Com o decorrer do tempo, iniciou-se gradualmente um processo de degradação. Daí a lamentação: “Tenho

dezanove anos feitos (...); a idade começava a pesar um pouco (...); arquejava ao subir uma ladeira mais íngreme; sofria ligeiramente de reumatismo (...). Oh dias gloriosos da juventude em que corria o mundo”.

Os imperfeitos verbais dão extensividade ao passado. A deterioração física conduziu a uma transformação da sua vida, fazendo entrar em cena uma nova personagem: um intruso, um rival, um indesejado – o Outro. Este é descrito física e psicologicamente. À sua beleza, juntam-se a arrogância, o orgulho e a felinidade como atributos incontestáveis da sua pujança. É até comparado a um *berço*. Esta metáfora combina dois elementos que se iluminam mutuamente. Segundo o critério de Guiraud (1962),

“comparer deux objets aussi éloignés que possible l’un de l’autre, ou, par toute autre méthode, les mettre en présence d’une manière brusque et saisissante, demeure la tâche la plus haute à laquelle la poésie puisse prétendre” (p.77)

É então que o Calhambeque é levado à focalização interna dos acontecimentos, quando passou à categoria de moço de recados. É um *eu* que tem também o seu foco estruturante na egocentricidade, reflectindo todas as “galerias da alma” no desvelamento de emoções, de sentimentos, de desesperos e de juízos de valor produzidos num espaço físico e social em que se situam os agentes com os quais o protagonista mantém uma relação funcional. Logo a lamúria: *“Tenho de me levantar cedo (...) enquanto o outro fica no quente da garagem (...). Apanho vento, chuva e frio (...) ao passo que o outro é reservado aos passeios, às jantaras, às farras...”*

A passagem do tempo transformou e modelou o protagonista. Essa transformação constituiu a condição necessária para tecer os fios da intriga que, paulatinamente, o afectaram. Uma modificação desenhou-se de acordo com as coordenadas seguintes:

- *Revelação* – O Calhambeque tomou consciência da degradação do seu estado físico.

- *Inversão* – Os anteriores valores positivos deram lugar a valores negativos.

- *Renúncia* – Obrigação de ceder privilégios a favor de outro.

- *Frustração* – A desilusão desencadeou sentimentos depressivos, tais como o ciúme, a solidão e o acabrunhamento, e ainda a consciência de que a doença e a velhice eram arautos de um fim próximo.

5 - FICÇÃO DO REAL NO TEXTO NÃO LITERÁRIO

O texto literário foi sempre considerado o ponto de partida e de chegada das leituras escolares obrigatórias. Só a partir da década de setenta, os textos não-literários passaram a ter relevância pela importância dada pela Linguística à análise de qualquer tipo de enunciado, e ainda pelos contributos da Antropologia Cultural, da Sociologia, da Etnografia e da Semiótica, que constituíram factores de pressão para a valorização dos textos não-literários.

A escola abriu-se, portanto, à pluralidade de discursos. Como J. Peytard (1975) afirmou, era *“contradictoire de vouloir ouvrir l'école à la vie de n'en pas faire simultanément l'endroit où les discours convergent et sont recueillies. Ouverture de l'école est ouverture à tout langage. Aux langages qu'elle produit elle-même par ses usagers. Aux langages qui se produisent autour d'elle, dans cette société où vivent les élèves”* (p. 36).

Na perspectiva de abertura da aula de Língua Portuguesa à pluralidade de discursos, o discurso literário deve ser apenas considerado um entre outros tipos. É necessário sensibilizar os alunos para outros modos de expressão adequados às várias situações de comunicação. O jornal poderá ser um exemplo da pluralidade de discursos dada a grande diversificação das funções da linguagem nele inseridas. Segue-se uma crónica jornalística em que se inscreve a ficção do real.

SER BICHO EM TEMPO DE FÉRIAS

– Gostas do Verão? – perguntei, noutro dia, aos garotos da minha rua.

– A gente gosta, pois! – decidiu um dos mais miúdos, sete, oito anos sarapintados de sardas e um cabelo em pé, duro como cerdas de escova.

– É... – achou o que lhe ficava ao lado e que envergava uns calçãoezitos e uma camiseta à Benfica que era mesmo um espanto, ali, a rigor. – O Verão é do “baril”. A gente vai prá praia, é bom...

– Para a Costa? – quis eu saber.

Disse que não, com a cabeça.

– Pró pé da Figueira. O senhor sabe onde fica a Figueira da Foz? A gente vai todos os anos para lá acampar, com mais outras pessoas...

– E tu todo contente, hem? – entusiasmei-o eu.

Acenou que sim – mas o rosto mantinha uma curiosa expressão de gravidade e concentração que, de imediato, não entendi.

– Só é chato é que lá vou ter de mudar outra vez de gato... – continuou, assim a modos como que num leve suspiro de resignação. – Este que eu agora tinha era giro à brava. Mas já sei que, quando a gente voltar já não sei mais dele... Hei-de ter que andar outra vez a chatear a minha mãe para ver se sabe de alguma das gatas da rua que esteja para ter gatinhos, para depois trazermos um para casa, quando já deixar de mamar...

Encarei-o, a sério.

– Mas não levas o teu gato para as férias?

Encolheu os ombros num trejeito de enfado.

– Oh! O meu pai não deixa. Diz que isto de a gente ir acampar com os bichos atrás só dá chatices. Então, quando a gente vai embora, deixamos o gato assim na rua, para se fazer à vida. O pior é que depois, na volta, já nunca mais o encontramos. É

chato ter que arranjar outro, pequeno, para começar tudo outra vez até ser outra vez Verão e a gente ir outra vez de férias, não é?

Guilherme de Melo,
in Diário de Notícias, 27 de Junho de 1982

A crónica inserida é um texto não-literário que, para além do nível linguístico cuidado, inclui expressões de linguagem coloquial e familiar. Dois sintagmas narrativos se destacam no enunciado. O primeiro dá relevo aos acontecimentos recortados na realidade, identificando-se personagens em relação directa com o meio em que vivem. O segundo é o espaço do *factum* reconstruído pelo narrador da crónica. Estas unidades narrativas constituem isotopias que são entendidas como complexos redundantes de categorias semânticas. A primeira isotopia é determinada por uma perspectiva antropocêntrica exposta pelo narrador e por um grupo de *actores* – os garotos – sobre um tema comum: as férias. A segunda isotopia tem relação directa com o *factum* que modelizou os acontecimentos e as experiências que reflectem uma certa visão do mundo sobre o abandono dos bichos domésticos em tempo de férias. Forma, portanto, um encaixe, um factor estrutural do plano do discurso. O tema-gato é a substância psicológica da segunda isotopia: “ *Só é chato é que lá vou ter de mudar outra vez de gato... Este que agora tinha era giro à brava. O meu pai não deixa. Diz que isto de a gente ir acampar com os bichos atrás só dá chatices*”.

As duas isotopias formam subconjuntos que obedecem ao critério da iteração. Têm em comum um grupo de propriedades determinadas pelo contexto facilitadoras da interpretação da mensagem. É neste contexto que se inserem os condicionalismos culturais de uma comunidade historicamente configurada. A emotividade do garoto é sublinhada no seu discurso. Acontece, então, o princípio da co-ocorrência. A função poética da emoção e a explosão de sentimentos facultam a produção suplementar do sentido através da amálgama do real com o estado psíquico da personagem, na medida em que recusa

um código cultural que lhe é imposto. Assim, a alegria e a tristeza alternam no tempo: a primeira, pela adesão afectiva a um gato companheiro; a outra, pela sua perda injustificada.

6 - GRAMÁTICA DA POÉTICA NARRATIVA

É importante salientar que quer os elementos formais quer os conceptuais se transformam em material poético. Não se pode separar a forma do conteúdo; no processo semiótico, ambos se transformam em material e, conseqüentemente, em forma. Assim, os mais diversos materiais, entre os quais se contam os prosaicos, são utilizados para obter uma semiose específica. Isto é: o texto tem de ser construído de tal modo que o leitor possa apreender as potencialidades semióticas nele presentes. Entre essas potencialidades destacam-se os aspectos específicos dos signos que são veiculados através de vários tipos de sinais: simbólicos, indiciais e icónicos. A conotação e a polifuncionalidade servem-se, sobretudo, do tipo indicial; a co-ocorrência baseia-se, fundamentalmente, no tipo icónico (Kloepfer, 1984).

No texto que segue, o termo “ladino” é um signo em que se entrelaçam os três tipos semióticos. Esta amálgama é uma característica da semiose poética. Na medida em que cresce a carga funcional de cada um dos elementos, aumenta, necessariamente, a sua complexidade, ao fundirem-se no signo-chave – ponto de partida e de chegada da mensagem do texto.

A personagem Ladino realiza-se num espaço e num tempo a que o texto dá resposta pela construção de um sentido fluido através da função predominantemente sigmática, à qual se junta uma componente emotiva. Assim se estabelece a relação do signo poético com a realidade envolvente. Daí, a dupla particularidade do texto: por um lado, incorpora diversos tipos de material estético; por outro, enquanto

unidade constituída por esses materiais, assume-se como signo comunicativo e informativo.

LADINO

“Grande bicho, aquele Ladino, o pardal! Tão manhoso, em toda a freguesia, só o padre Gonçalo. Do seu tempo, já todos tinham andado. O piolho, o frio e o costelo não poupavam ninguém. Salvo-seja ele, Ladino.

Mas como havia de lhe dar o lampo, se aquilo era uma cautela, um rigor!... E logo de pequenino. Matulão, homem feito, e quem é que o fazia largar o ninho?! Uma semana inteira em luta com a família. Erguia o gargalo, olhava, olhava, e – é o atiras dali abaixo!... A mãe, coitada, bem o entusiasmava. A ver se o convencia, punha-se a fazer folestrias à volta. E falava na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! Ele é que não queria saber de cantigas. Ninguém lhe podia garantir que as asas o aguentassem. É que, francamente, não se tratava de brincadeira nenhuma! Uma altura! Até a vista se lhe escurecia... O pai, danado, só argumentava às bicadas, a picá-lo como se pica um boi. Pois sim! Ganhava muito com isso. Não saía, nem por um decreto. E, de olho pisco, ali ficava no quente o dia inteiro, a dormir. Pobre de quem tinha de lho meter no bico...

Contudo, um dia lá se resolveu. Uma pessoa não se aguenta a papas toda a vida. Mas não queiram saber... Quase que foi preciso um paraquedas.

Mais tarde, quando recordava a cena, ainda se ria. E deliciava-se a descrever as emoções que sentira. Arrepios, palpitações, tonturas, um rabinho tefe-tefe. E a ver as coisas baças, desfocadas. Agoniado de tudo! Valera-lhe a santa da mãe, que Deus haja.

– Abre as asas, rapaz, não tenhas medo! Força! De uma vez!

Tinha que ser. Fechou os olhos, alargou os braços, e atirou o corpo, num repelão... Com mil diabos, parecia que o coração lhe saía pelos pés! Ar, então, viste-o.

Deu às barbatanas, aflito.

– Mãe!

Mas afinal não caía, nem o ar lhe faltava, nem coisíssima nenhuma. Ia descendo como uma pena, graças aos amortecedores. Mais que fosse! No peito, uma frescura fina, gostosa... Não há dúvida: voar era realmente agradável! E que bonito o mundo, em baixo! Tudo a sorrir, claro e acolhedor...

A mãe, sempre vigilante e mestra no ofício, aconselhou-lhe então um bonito antes de aterrar. Dar quatro remadas fundas, em cheio, e, depois, aproveitar o balanço com o corpo em folha morta, ao sabor da aragem... (...)

E pousou. (...)

Terra! Pisava-a pela primeira vez!

Miguel Torga, *Bichos*, 1995, pp. 91-93

O pardal, personagem principal do conto, foi predicado com o nome de Ladino. Este nome, pela sua expressividade, implica que seja considerada a conexão entre esta unidade lexical e os outros lexemas em que se integra. Dessa inter-relação se pode inferir se Ladino é apenas um nome identificador, se é ainda uma metáfora e se, além disso, é um objecto de ironia.

De modo geral, o termo “ladino” significa astuto, finório, manhoso... Ao identificar o pardal, torna-se um nome próprio. O princípio de equivalência depara-se com a questão de interdependência entre expressão e conteúdo, na medida em que é sugerida uma identificação entre o pardal e o atributo. O nome concentra a essência do atributo, pois a transposição das qualidades semânticas do adjectivo (ladino) para o substantivo (pardal) o individualiza, relevando a poeticidade que envolve o nome e a coisa. Deste modo, o nome torna-se objecto de várias figuras, porque é, simultaneamente, um elemento

gramatical, um factor de conotação e ainda uma figura de estilo (ironia) inferida das relações do pardal com o mundo e com os outros.

A polifuncionalidade do nome “ladino” reafirma-se na co-ocorrência com o eco de sentido, substância e conteúdo que se pode desenvolver em duas direcções: a primeira orienta-se para o *quê*; a segunda, para o *como* dessa relação no plano vital da personagem.

Transposta a fábula de Torga para o plano humano, o pardal é metáfora de criança: “*Matulão, homem feito, e quem é que o fazia largar o ninho?*” Assim, o pardal passou a ser o filho-problema da ninhada. Uma luta surda se travava entre os elementos da família ante a incapacidade do Ladino em voar. Falava-se “*na coragem dos irmãos, uns heróis! Bom proveito! Ele é que não queria saber de cantigas*”. O medo, o receio, o desespero e a angústia tolhiam o bicho só de olhar o espaço aberto entre o ninho e o chão. “*Uma altura! Até a vista se lhe escurecia...*” A sua ansiedade era objectiva, porque derivava de potencial perigo. A ansiedade é um caso especial de emoção e indica um conjunto de predisposições emocionais atribuídas a determinado tipo de circunstâncias. Uma forma de reduzir os seus efeitos é operar sobre as circunstâncias que desencadeiam o comportamento. Assim fez a mãe-pardoca.

Argumentos não faltavam para convencer o pardal. A mãe encorajava-o com doçura, com meiguice e com carinho, incentivando-o a voar, em face da necessidade de se tornar independente. Era preciso crescer e amadurecer... Visse os irmãos! Mas Ladino não voava nem por decreto. É que, segundo Fromm (2002), ter coragem requer a capacidade de correr riscos e de aceitar a dor e a desilusão. Quem insiste na segurança e na cautela como condições primárias para viver, quem se isola num sistema de defesa e na segurança da distância transforma-se em prisioneiro de si mesmo.

O pai revelava outra atitude: “*Danado, só argumentava às bicadas, a picá-lo como se pica um boi*”, convencido de que a punição produziria efeito quase imediato na redução das tendências inatas do filho. Comparado com a afectividade da mãe, que reflectia uma

orientação de carácter, um poder de alma e uma profunda comunhão com a vida a que deu vida, *“o amor paterno é um amor condicional. O seu princípio é: eu amo-te, porque tu correspondeste às minhas expectativas, porque cumpres o teu dever, porque és como eu. (...) O aspecto negativo é o facto de o amor paterno ter de ser merecido, de poder ser perdido quando não se faz o que é esperado. Faz parte da própria natureza do amor paterno o facto de a obediência se tornar a maior virtude e a desobediência o maior dos pecados, castigado com a perda do amor paterno”* (Fromm, 2002: 49-50).

A violência agressiva do pai assentava na incapacidade de dialogar, de ouvir, de tolerar e de compreender o filhote. A chantagem emocional inerente a esse comportamento constituía a autoridade que pretendia ser reconhecida pela obediência. Isto é: se queres ser bom filho, obedece. Ora o amor não se mede por esse padrão. Amar o outro implica reconhecer e compreender as suas fragilidades. E aceitá-las. A demonstração do amor não pode depender de comparações nem de classificações. Saulo de Tarso (citado por Jacopo Fo, Tomat & Malucelli, 2009) contemporâneo de Jesus e após a morte deste, escreveu: *“O amor é paciente, o amor é prestável; não é invejoso, não é arrogante nem orgulhoso, nada faz de inconveniente, não procura o seu próprio interesse, não se irrita nem guarda ressentimento. Não se alegra com a injustiça, mas rejubila com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta”*. (p.24)

Segundo Freud (1960), não há qualquer tipo de justificação para as práticas que mutilam, distorcem, inibem ou quebram o jovem espírito.

Farto de admoestações, de bicadas e de humilhações, Ladino “fez das tripas coração” e abriu as asas para voar, quebrando as grades da sua prisão psicológica. *“Não há dúvida: voar era realmente agradável. E que bonito o mundo, em baixo!”*.

O comportamento do indivíduo evolui através do choque contínuo entre os seus impulsos egoístas e as forças restritivas da sociedade. Segundo Skinner (1981), o comportamento não é um assunto acessível

à observação; é possível fazer generalizações plausíveis sobre a conduta das pessoas em geral, mas muito poucas dessas generalizações sobrevivem a uma análise cuidadosa, devido à sua complexidade.

Dado que o comportamento humano se revela imensamente complexo, a sua interpretação pode estar para além do alcance de uma ciência controladora ou preditiva, uma vez que a resposta definitiva a dar em função da padronização da regularidade dos comportamentos deve ser procurada, não nos limites da nossa capacidade em demonstrar essa regularidade, mas na compreensão do comportamento do organismo como um todo. De facto, cada acção do indivíduo é situacionalmente única e daí decorre a dificuldade em determinar ou prever causas e consequências dessa acção.

Nos meandros das fábulas, das parábolas, das alegorias e dos contos de fadas, os escritores procuram *regularidades* comportamentais nas personagens, polarizando-as: dum lado, as completamente *boas*; do outro, as completamente *más*. Mas essas *regularidades* não existem, porque a ambivalência domina o comportamento dos sujeitos. O que existe é a justaposição de comportamentos, que se revelam conforme as circunstâncias.

É no jogo recíproco das forças contrárias que se alimentam frustrações, ansiedades e conflitos que, em casos extremos, desencadeiam agravos e punições de vários tipos, tais como agressões (físicas, verbais ou psicológicas), humilhações, censuras, desaprovações, etc.. Os reforçadores negativos (estímulos aversivos) são evitados pela fuga ou pela esquivia que, ao reduzirem a ansiedade, condicionam também comportamentos emocionais. É interessante acentuar que os efeitos da punição são temporários e a probabilidade de um comportamento não aceitável poder ocorrer de novo é frequente, visto que não é completamente eliminado do repertório do indivíduo. Apagados os efeitos punitivos, o comportamento censurado tenderá a reaparecer. Se a punição se repetir, o sujeito desenvolverá sentimentos de raiva e de hostilidade contra a fonte punidora. Deste modo, o efeito da punição traduz-se numa supressão temporária do comportamento

em causa e não numa redução do número total de respostas censuráveis. Torna-se um ciclo vicioso. Pelo contrário, os reforçadores positivos, como cordialidade, atenção, afecto ou aprovação, contingentes a uma resposta aceitável estão entre os mais fortes reforçadores de atitudes, porque sedimentam sentimentos de segurança.

As teorias hedonistas, segundo as quais o sujeito procura o prazer e evita o sofrimento, estão entre as mais antigas interpretações do comportamento humano e, por isso, qualquer teoria de aprendizagem deve ter em conta estes factos do senso comum. O princípio do prazer é o factor chave dessas teorias, o qual levou ao desenvolvimento da lei do efeito e do reforço. Segundo Thorndike (1949) a *lei do efeito* assenta no princípio de que os comportamentos motivados acrescentam algo de novo à formação de hábitos por repetição, pois a fixação das conexões estímulo-resposta depende não apenas do facto de o estímulo e a resposta se apresentarem juntos, mas também dos efeitos que seguem a resposta. Por outras palavras: a relação estímulo-resposta é influenciada pelo resultado da acção. A conexão S-R é fortalecida se for seguida de um estado de satisfação ou de prazer e é enfraquecida se for acompanhada de desconforto. É de salientar também outro conceito deste autor: o da transferência, que especifica que quem aprende uma determinada matéria confronta melhor novos problemas, se estes contiverem elementos idênticos aos que já tenham sido anteriormente resolvidos com sucesso. A motivação é uma componente crucial da aprendizagem. Motivação, percepção e aprendizagem estão em constante interacção, pois cada uma destas estruturas afecta e é afectada pelas outras duas. A percepção depende da motivação; a motivação depende da percepção e ambas condicionam a aprendizagem.

As recompensas fortalecem as conexões e exercem maior poder de adesão às coisas. No decorrer do processo de aprendizagem, os seus efeitos são benéficos, contrariamente ao efeito negativo das punições. A lei do efeito de Thorndike antecipou o princípio do reforço como factor

fundamental da aprendizagem, que foi posteriormente desenvolvido por Skinner (1981). Em todas as suas formulações se põe a tónica na influência do resultado de uma resposta sobre a sua força. Enquanto Thorndike falou do factor “satisfação”, Skinner sublinhou a força do estímulo reforçador. O reforço é, portanto, um dos meios de controlar a probabilidade de ocorrência de determinados tipos de resposta, na medida em que a função do reforço é manter a sua força positiva.

Retomando a história do pardal Ladino, importante conclusão pode ser extraída: a lei do efeito actuou sobre o comportamento do pássaro, desenvolvendo nele sentimentos de emancipação, de autonomia e de independência na fruição das coisas que, até então, lhe tinham sido vedadas, e contribuiu para o prolongamento da sua sobrevivência. Já velho, o pardal pontificava: *“O destino fazemo-lo nós...”*

“De tal maneira, que o Papo Magro, farto daquela velhice e daquelas manhas, a certa altura não pôde mais, e até foi malcriado:

– Quando é esse funeral, ti Ladino?

Mas o velho raposão, em vez de se dar por achado, respondeu muito a sério, como se fizesse um exame de consciência:

– Olha, rapaz, se queres que te fale com toda a franqueza, só quando acabar o milho em Trás-os-Montes”

Miguel Torga, *Bichos*, 1995, p. 97

O pardal cantava, assim, um hino de amor à vida.

A vida é um valor sentido quase como “eterno”, quando o indivíduo tem a faculdade de a prolongar no tempo, qualquer que seja a duração do seu suporte real, pois o valor da vida é tanto mais alto quanto mais profundo é o prazer que a realização pessoal produz, tal como é traduzido por Torga:

Horas de exaltação

Serena.

De tal modo pensadas e sentidas

Que, depois de vividas,

Nada mais valha a pena.

Miguel Torga, *Exercício Espiritual*, 1988, p. 37

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A actividade da compreensão leitora consiste sempre na construção mental de uma representação da situação descrita pelo texto, apoiando-se sobre três tipos de competências: a metalinguística, a conceptual e a cultural. Cada uma destas competências tem uma base psicológica. A psicologia cognitivista consagrou-se nos aspectos metalinguísticos, tais como a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintáctica. A psicologia construtivista de inspiração piagetiana abordou a actividade reflexiva e as hipóteses conceptuais sobre produções escritas. A psicologia pragmática interessou-se sobre os conhecimentos da cultura escrita.

O nosso estudo teve por finalidade aproximar estas três perspectivas, cruzando as relações que existem entre os três tipos de competências ao integrá-las na exploração textual. Esta exploração envolve o estabelecimento de laços entre as partes e o todo e a identificação dos aspectos mais importantes para deles retirar a interpretação. Este nível de leitura é um meio de descoberta e de resolução de problemas, pois implica a capacidade de questionar um texto e de descobrir o seu sentido. É, portanto, uma tomada de consciência da função comunicativa do escrito.

O ler de maneira crítica é uma forma de avaliação que importa desenvolver nos jovens leitores, o que significa ir mais além do texto escrito. É uma leitura inferencial e criativa, na medida em que a superveniência de novas ideias pode jorrar e enriquecer uma interpretação. As capacidades de apreciação constituem, assim, um novo aspecto da compreensão leitora, introduzindo o leitor noutra dimensão – o das qualidades estéticas da leitura pela capacidade de identificar efeitos intencionais nas tonalidades humorísticas, nas impressões sensoriais e na luz-sombra do tom geral.

A mestria do saber-ler só tem eficácia se se inscrever num processo de aculturação. Esta tem um sentido duplo: é, simultaneamente, um processo de *exteriorização* (integração e incorporação nas práticas culturais do grupo linguístico a que o leitor pertence); e um processo de *interiorização* (assimilação das práticas desse grupo cultural, transformando-as em atitudes, modos de pensar, valores e sentimentos de pertença...). Portanto, é um processo polivalente.

O problema passa por saber quando e como o sujeito pode recorrer a vários tipos de leitura: leitura lúdica, leitura selectiva, leitura de trabalho e leitura para informação.

Aprender a elaborar um projecto pessoal de leitor e adquirir conhecimentos e competências sobre leitura e escrita são produto de práticas partilhadas entre o jovem e o adulto durante um longo período de aprendizagem. Como afirmou Vygotsky (2007), o que a criança sabe fazer hoje com a ajuda e sob a direcção do adulto, ela o saberá fazer por si mesma, amanhã, ao longo da estrada larga da literacia.

De acordo com os objectivos anteriormente formulados, a literacia foi considerada uma força dominante no “currículo” do Ensino básico, pois não só promove o prazer de ler, mas também fornece materiais para desenvolver um programa de leitura baseado em textos poéticos que iluminam diferentes características da literatura.

O papel do professor deve assentar na estimulação das interacções entre os leitores e os textos, dado que a exposição a actividades literárias gera estruturas cognitivas e esquemas afectivos que encorajam os leitores a desenvolver os seus próprios conhecimentos, aprofundando a compreensão dos mais diversos géneros que são submetidos à sua apreciação.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, E. V. (2001). *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- Abreu, I. Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: MIT Press.
- Aguiar e Silva, V. M. (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, M. L. (2005). *Motivar para a Leitura*. Lisboa: Texto Editora.
- Alçada Baptista, A. (1972). Crónica Jornalística. *A Capital*, Lisboa, 5/07.
- Alegre, M. (2003). *Cão Como Nós*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida Garrett, J. B. S. L. (2004). *Cartas de Amor à Viscondessa da Luz*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editores.
- Alvim, P. (1977). *O Sapato do Coração*. Lisboa: Plátano Editora.
- Amaral, R. M. B. (2009). *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, dissertação de doutoramento, não publicada.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Andersen (s/d). *Contos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Andrade, E. (2008). *As Mãos e os Frutos / Os Amantes sem Dinheiro, Famalicão: Edições Quasi*.
- Andrade, E. (1983). *Antologia Breve*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- Andresen, S. de M. B. (2010). *Obra Poética*. Lisboa: Caminho.
- Andresen, S. de M. B. (1972). *Geografia*. Lisboa: Ática.
- Antunes, A. L. (1984). *Os Cus de Judas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Araújo, M. R. (1986). *A Infância Lembrada (Antologia)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Araújo, M. R. (1968). *O Livro de Tila*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Aristóteles (1965). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Ausubel, N. H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores - Da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Baker, L. (1996). *Social Influences on Metacognitive Development in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandeira, M. (1966). *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Barata-Moura, J. (2007). *Joana, Come a Sopa*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Barata-Moura, J. (1985). Expressão e Função da Poesia nos Livros para Crianças. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian - V Encontro sobre Literatura para Crianças*, VI (4), 71-83.
- Barreno, M. I. (1979). *A Morte da Mãe*. Lisboa: Moraes Editora.
- Barton, D. (1964). *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell.
- Barthes, R. (2006). *O Grau Zero da Escrita*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1997). *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1980). *S / Z*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1978a). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1978b). *A Lição*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1974). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R., Greimas, A. J., Eco, U., Gritt, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., & Genette, G. (1973). *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barreto, G. (1977). *Botão Procura Casa*. Lisboa: Plátano Editora.
- Barton, D. (1996). *Literacy*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Basto, C. (1940). *A Linguagem de Fialho*. Porto: Edições Claridade.
- Beechold, H. (1971). *The Creative Classroom*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Belchior, M. L.(1985). *Gramática do Mundo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Belo, R. (1984). *Poética* (Vol.3). Lisboa: Presença.
- Benamor, R. & Labisa, C. (1991). *O Fio das Palavras*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Benavente, A. (Coord.1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benveniste, É. (1976). *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard.
- Bertrand, D. (1989-1990). A enunciação passional. *Cruzeiro Semiótico*, 11-12, 84-92.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des Contes de Fées*. Paris: Robert Laffont.
- Biehler, R. F. (1971). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Borregana, A. (1989). *O Texto em Análise*. Edição do Autor.
- Bouton, C. P. (1981). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes.
- Bower, T. (1980). *O Mundo Perceptivo da Criança*. Lisboa: Moraes.
- Braga, T. (1995). *O Povo Português nos seus Costumes, Crenças e Tradições*. Lisboa: Dom Quixote.
- Branco, G. (1993). O Pião. In M. J. Costa e M. E. Traça (Org), *Club de Português* (p. 41). Porto: Porto Editora.
- Brémond, C. (1971). La Logique des Possibles Narratifs. In R. Barthes, A. J. Greimas, U. Eco, J. Gritt, V. Morin, C. Metz, T. Todorov & G. Genette (Eds), *Análise Estrutural da Narrativa* (pp. 110-135). Petrópolis: Editora Vozes.
- Brito, C. (1984). Do Poema: Animal Andrógino. *Cadernos de Literatura*, 19, 17-19.
- Bruner, J. (2007). *Como as Crianças Aprendem a Falar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television*. London: The Palmer Press.
- Buhler, C. (s/d). *A Psicologia na Vida do Nosso Tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bus, A. (2001). Parent-Child Book Reading Through the Lens of Attachment Theory. In L. T. Verhoeven & C. Snow, *Literacy and Motivation* (pp. 39-51). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabana, J. M. (2002). *Teoria da Educação*. Lisboa: ASA.
- Caeiro, A. (2005). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Cairney, T. H. (1999). *Ensenanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Campbell, R. (1963). *L'Existencialisme*. Paris: Foucher.
- Campos, A. (2005). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Campos, A. (2002). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Campos, A. (1976). *O Rosto e as Máscaras*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Caré, J-M. (1978). *Jeu, Langage et Créativité*. Paris: Hachette.
- Carlos, L. A. (1999). A Poesia Portuguesa do Século XX e o Problema do seu Ensino. *Incidências*, 1, 51-57.
- Casanova, I. (2006). *O Destino das Línguas: que futuro no espaço da UE?* Lisboa: Universidade Católica.
- Castro, F. (1983). *Trinta e Nove Poemas*. Lisboa: Editorial Império.
- Castro Neves, M. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a Língua Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Celso, M. E. (1980). O Passo na Escada. In C. de Mello, M. Areias & J. N. Henriques, *Minha Terra Minha Gente*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- Cerqueira, M. (1969). *Menina do Deserto*. Lisboa: Agência do Ultramar.
- Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'Enfant Devient Lecteur*. Paris: Retz.
- Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). *Teaching Language and Literacy*, New York: Longman.
- Cláudio, M. (1994). O Anjo e o Cão. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian – Memórias de Infância*, VIII (1), 47-48.
- Cocula, B. & Peyrouet, C. (1978). *Didactique de l'Expression*. Paris: Delagrave.
- Coelho, A. (1992). *Jogos e Rimas Infantis*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Cohen, J. (1987). *A Plenitude da Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Coimbra, L. (1916). *A Alegria, a Dor e a Graça*. Porto: Renascença Portuguesa.
- Coisier, P., Gaonach, D. & Passerault, J-M. (1986). *Psycholinguistique textuelle*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Colaço, M. R. (s/d). *A Criança e a Vida*. Lisboa: Itau.
- Collodi, C. (s/d). *As Aventuras de Pinóquio*. Lisboa: Edições Paulistas.
- Correia, C. (1988). *O Sabor dos Sonhos*. Lisboa: Rolim.
- Correia, C. (1980). *A Locomotiva Tchaaf*. Lisboa: Sá da Costa.
- Correia, M. C. (1960). *Histórias de Pretos e de Brancos e Histórias da Noite*. Lisboa: Editorial Ática.
- Cortesão, J. (1990). O idioma do Cavaleiro Andante. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*, VII, 1, 36.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Crystal, D. (1973). *A Linguística*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cullinan, B. (2001). Foreword. In L. Morrow (Ed.), *Literacy Development in the Early Years* (p. xii). Needham Hights: Allyn & Bacon.
- Davidoff, L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: MacGraw do Brasil.
- Deignan, A. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Delay, J. & Pichot, P. (1982). *Psicologia*. Rio de Janeiro: Masson
- Dias, S. (1962). *Obra Poética*. Lisboa: Portugália.

- Díez, A., Pausas, U. & col. (2004). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Partir de uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Dinis, J. (1957). *Serões da Província*, (1º vol.) Porto: Livraria Civilização.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1991). *Lire et Raisonner*. Paris: Privat.
- Drummond de Andrade, C. (1989). Procura da Poesia. *In Obra Poética- 2.º Vol* (pp. 43-44). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Drummond de Andrade, C. (1989). Para Sempre. *In Obra Poética- 3.º Vol* (pp. 293). Mem Martins: Edições Europa América.
- Duarte, I. M. (2002). *Gavetas de Leitura*, Porto: ASA.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dumory, B. (1978). *La Créativité en pratique et en action*. Paris: Chotard et Associés Editeurs.
- Durand, G. (1998). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eça de Queiroz, J. M. (1900). *A Ilustre Casa de Ramires*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Eça de Queiroz, J. M. (1890). *Uma Campanha Alegre*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Eça de Queiroz, J. M. (1988). *Os Maias*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Eco, U. (1989). *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Eco, U. (1984 a). *Porquê “O Nome da Rosa”?* Lisboa: Difel.
- Eco, U. (1984 b). *Conceito de Texto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Eco, U. (1977). *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Enkvist, N., Spencer, J. & Gregory, L. M. (1974). *Linguística e Estilo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Espanca, F. (1992). *Obras Completas*, Lisboa: Dom Quixote.
- Eva-Wood, A. L. (2004). Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud. *Journal of Educacional Psychology*, 96, 182-191.
- Evans, R. I. (1979). *Construtores de Psicologia*. São Paulo: Summus.
- Faulkner, W. (2008) *Os Ratoneiros – Uma Reminiscência*. Lisboa: D. Quixote.

- Fedi, L. (2008). *Piaget et la Conscience Morale*. Paris: PUF.
- Feijó, Á. (1941). *Os Poemas de Álvaro Feijó*. Coimbra: Novo Cancioneiro.
- Fernandes, M. (1987). *Fábulas Fabulosas*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica.
- Ferreira, J. G. (1977). *Aventura Poética*. Extraído de Palavra Puxa Palavra. Org. de A. Roque Gameiro, G. Castelo Branco e R. Moura Portugal. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.
- Ferreira, J. G. (1968). *Poesia III*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ferreira, V. (1983). *Para Sempre*. Lisboa: Bertrand.
- Ferreira, V. (1956). *Cântico Final*. Lisboa: Portugália Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, V. (2008). *Portões*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, V. (2007). *O Gato de Pêlo em Pé*. Lisboa: Caminho.
- Fo, J., Tomat, S. & Malucelli, L. (2009). *O Livro Negro do Cristianismo*. Famalicão: Editorial Magnólia.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foulquié, P. (1961). *L'Existencialisme*. Paris: PUF.
- Frege, G. (1972). Sobre o sentido e a referência. *Littera*, 5, II (Maio-Agosto), 102-118.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Opressed*. New York: The Seabury Press.
- Freud, S. (1960). *Beyond the Pleasure Principle*. New York: Liveright.
- Fridman, H. S. e Schustack, M. (2004). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Person Education do Brasil.
- Frier, C. (2006). *Passeurs de Lecture*. Paris: Retz.
- Fromm, E. (1980). *A Linguagem Esquecida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fromm, E. (2002). *A Arte de Amar*. Cascais: Pergaminho.

- Gama, S. (1975). *Diário*. Lisboa: Ática.
- Gama, S. (s/d). *Cabo da Boa Esperança* (3ª edição). Lisboa: Ática.
- Garcia-Barreto (1977). *Botão Procura Casa*. Lisboa: Plátano Editora.
- Gedeão, A. (2007). *Obra Completa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GFEN (1980). *O Poder da Poesia*, Coimbra: Almedina.
- GFEN (1978). *O Poder de Ler*, Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- GFEN (1976). *Pour une Autre Pédagogie de la Lecture*, Tournai: Casterman.
- Giasson, J. (1995). *La Lecture*. Montreal: Gaetan Morin.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão da Leitura*. Porto: ASA.
- Gibbs, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Girolamo, C. (1985). *Para uma Crítica da Teoria Literária* Maia: Horizonte Universitário.
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A Actividade Criadora da Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gomes, A. (1970). *Bichinho Poeta*. Lisboa: Edição da Autora.
- Greimas, A. J. (1976, Ed.). *Ensaio de Semiótica Poética*. São Paulo: Cultrix.
- Grimm (1993). *O Capuchinho Vermelho*. Lisboa: Editora Civilização.
- Grimm (1954). *Contos*. Lisboa: Casa do Livro Editora.
- Guiraud, P. (1973). *A Semiologia*. Lisboa: Presença.
- Guiraud, P. (1962). *La Sémantique*. Paris: PUF.
- Halliday (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hansen, D. T. (2004). A Poetics of Teaching. *Educational Theory*, 54, (2), 119-142.
- Hegenberg, L. (1975). *Significado e Conhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Heidegger, M. (1958). *Que significa pensar*. Buenos Aires: Nova.
- Heller, E. (2007). *A Psicologia das Cores*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

- Herculano de Carvalho, J.G. (1974). *Teoria da Linguagem*, Tomo II. Coimbra: Atlântida Editora.
- Herculano de Carvalho, J. G. (1970). *Teoria da Linguagem*. Tomo I. Coimbra: Atlântida Editora.
- Herculano de Carvalho, J. G. (1969). *Estudos Linguísticos*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Hessen, J. (2001). *Filosofia dos Valores*. Coimbra: Almedina.
- Hilgard, Ernest R. & Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Horácio (65-8 AC). *Arte Poética*. Introdução, Tradução e Comentário de R. M. Rosado Fernandes (1976). Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Hunt, R. R. & Ellis, R. C. (2004). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. New York: Mcgraw-Hill.
- Jacobson, R. (1970). *Elements de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Janeiro, J. (1995). Pedacos de Noz. In Coord. dos Professores de Português da Escola Secundária Stuart Carvalhais, *Antologia* (pp. 96-97). Porto: Escola Secundária Stuart Carvalhais.
- Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, G. (1979). *Les Voies de l'Imaginaire Infantin: les contes, les poèmes, le réel*. Paris: Édition du Scarabée.
- Jean, G. (1978). *O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Jolibert, J. (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: ASA.
- Jenny, L. (1982). O Poético e o Narrativo. In O Discurso da Poesia. *Poétique*, 28, 95-109. Coimbra: Livraria Almedina,
- Jousse, M. (1974). *La Manducation de la Parole*. Paris: Édition Gallimard
- Joyce, J. (1983). *Ulisses*. Lisboa: Difel.
- Kishimoto, T. M. (2007, Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kloepfer, R. (1984). *Poética e Linguística*. Coimbra: Almedina.
- Kohlberg, L. (1993) *Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Korolenko, V. (1971). *O Músico Cego*. Lisboa: Europa América.
- Krick, G., Reichstadt, J. & Terrail, J-P. (2007). *Apprendre à Lire*. Paris: Éditions Gallimard.
- Lallouet, M. (2007). *Mon Enfant n'aime pas lire, comment faire?* Rennes: Bayard Jeunesse.
- Landowski, E. (1980-1990). A Carta como Acto de Presença. *Cruzeiro Semiótico*, 11-12, 93-98.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lapa, R. (1973). *Estilística da Língua Portuguesa*. Lisboa: Seara Nova.
- Ledent, R. (1974). *Comprendre la Sémantique*. Verviers: Marabout.
- Leenhardt, P. (1973). *L'Enfant et l'Expression Dramatique*. Tournai: Casterman.
- Lencastre, L. (2003). *A Leitura – A Compreensão dos Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Letria, J. J. (1978). *Os Dias Cantados*. Lisboa: Caminho.
- Lieury, A. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, J. (1958). *Poesia*. São Paulo: Livraria Agir Editora.
- Littlejohn, S. W. (1982). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: ASA.
- Lotman, I. (1978). *A Estrutura do Texto Artístico*, Lisboa: Editorial Estampa.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do Desenvolvimento da Criança*. Coimbra: Almedina.
- Lyons, J. (1979). *Semantics 2*. Cambridge: University Press.
- Lyons, J. (1980). *Semantics 1*. Lisboa: Editorial Presença.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. Barra Funda: Ícone Editora.

- Mace, J. (1992). *Talking about Literacy*. London: Routledge.
- Macedo, M. E. (1985) Histórias de Poucas Palavras. In Mello, Areias e Henriques, *Minha Terra, Minha Gente* (p. 112). Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- MacGuinness, D. (2006). *O Ensino da Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Madre Olívia (1970). *Nova Análise Semântica*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Magalhães, Á. (2000). *O Limpa-Palavras e Outros Poemas*. Porto: ASA.
- Maluf, Â. C. M. (2005). *Atividades Recreativas*. Petrópolis, Vozes.
- Manguel, A. (1999). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Manzano, M. G. (1988). *A Criança e a Leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Manzano, M. G. (1987). *El Protagonista-niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marcuse, A. (1980). Era uma vez um corpo. In C. de Mello & J. N. Henriques, *Tempo de Crescer 1* (p. 64). Lisboa: Básica Editora.
- Marín, F. M. (1980). *El Comentario Lingüístico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marote, J. T. O. (1993). *Didáctica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.
- Martinet, J. (1976). *Chaves para a Semiologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Martinet, M. (1981). *Teoria das Emoções*. Lisboa: Moraes Editores.
- Martinez, M. (1987). Casa de Vó é sempre domingo. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*, VI, 9, 15.
- Martín, F. E. G. (1993). *Didáctica de la Poesia*. Irala: Editorial Cincel.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. (1993). *La Lecture pour Tous*. Paris: Armand Colin.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2002). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Matui, G. (1998). *Construtivismo*. São Paulo: Editora Moderna.
- McGuinness, D. (2006). *O Ensino da Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Meireles, C. (1983). *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Mello, C., Areias, M. & Henriques, J. N. (1979). *Longa é a Estrada Verde*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Mello, C. (1988). *Determinantes do Comportamento e da Aprendizagem*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Mello, C. (1987). *Aprender Gramática*, Lisboa: Editorial O Livro.
- Mello, C. & Bentes, M. C. (1988). *Vária 8*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Mello, C. & Bentes, M. C. (1987). *Vária 7*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Mello, C. & Henriques, J. N. (1985). *A Língua e a Norma*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mello, C. & Pelotte, M. L. (1985). *Presença 1*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Mello, C., Bentes, M. C. & Gomes, S. (1989). *Vária 9*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Messéder, J. P. (2003). *O g é um gato enroscado*. Lisboa: Caminho.
- Mestre, J. (2006). *O Perfumista*. Dafundo: Oficina do Livro.
- Miguel, E. S. (2002). *Compreensão e Redação de Textos: Dificuldades e Ajudas* Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda, M. N. (1978). *Emanuel Coração de Mel*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- Monteiro, I. P. & Sampaio, J. S. (s/d). *Fernando Pessoa e os Limites da Condição Humana*. Lisboa: Plátano Editora.
- Monteiro Lobato, J. R. (1987). Fábula. In C. de Mello & M. Bentes (Org), *Vária 7* (p.269). Lisboa: Editorial O Livro.
- Monteiro L. S. (2000). *Angústia para o Jantar*. Porto: Areal Editores.

- Moraes, V. (1999). A Porta. *In A arca de Noé* (p. 26). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Moraes, V. (1981). *Poesia Completa e Prosa*. São Paulo: Nova Aguilar.
- Moreno, V. (2004). *Va de Poesía*. Pamplona: Pamiela Editorial.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy Development in the Early Years*. Needham Hights: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. & Pressley M. (2003). *Best Practices in Literacy Instruction* (2nd Ed). New York: The Guilford Press.
- Mounin, G. (1968). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Namora, F. (s/d). *Frias Madrugadas* (2^a Ed.). Lisboa: Editora Arcádia.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Illinois: ERIC.
- Negreiros, A. (1990). *Obra Completa. Vol. I Poesia* (2^a Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Neno, J. A. Pinho (1993). *Solos de Harpa*. Évora: Centro Social e Cultural de S. Brás.
- Norton, D. (1992). *The Impact of Literature-Based Reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Nunes, J. J. (s/d). *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa* (6^a Ed.). Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Olímpio, E. (1978). *António dos Olhos Tristes*. Lisboa: Prelo Editora
- Olinto, A. (1972). A Leitura. *In* A. J. Chediak, W. E. Macedo & W. Eronides, *Hora de Aprender* (p. 53). Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Ordoñez, S. G. (1992). *Introducción a la Semântica Funcional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paes, J. P. (2007). Convite. *In* T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (p.49). São Paulo: Cortez Editora.
- Patrício, M. F. (2000, Org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.

- Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Pedroso, C. (1978). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Vega.
- Pelegrin, A. (1993). *Prólogo en Poesia española para niños*. Madrid: Taurus.
- Pelegrin, A. (1982). *La Aventura de Oír*. Madrid: Cincel.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pessoa, F. (2009). *Cartas*. In Poemário (14/15 de Fevereiro). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2005). *Poesia (1918-1930)*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (1985). *Mensagem*. Lisboa: Clássica Editora.
- Pessoa, F. (1981a). *Obra Poética*. Org. de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Pessoa, F. (1981b). *Quadras ao Gosto Popular*. In C. de Mello, *Comunicar* (p. 43). Lisboa: Básica Editora.
- Pessoa, F. (1978). *Cartas de Amor*. Lisboa: Ática.
- Peytard, J. (1975). Linguistique et Pédagogie des Discours. *Littérature*, 19, 36.
- Pfeiffer, J. (1964). *Introdução à Poesia*. Lisboa: Europa-América.
- Piaget, J. (1994). *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do Real na Criança*, Rio: Zahar Editores.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *A Imagem Mental na Criança*. Porto: Livraria Civilização.
- Piéron, H. (1971). *A Sensação*. Lisboa: Europa-América
- Pinto-Correia, J. D. (1976). O Estudo do Texto não Literário como Auxiliar do Curso da Língua Materna. In *Actas do Primeiro*

- Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, pp. 31-49.
- Pinto, M. G. L. C. (2003). Trabalhar a língua(gem) com vista a um convívio sem conflitos com a leitura e a escrita. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.), *Leitura/Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente III* (pp.15-24). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pontes, E. (1990). *A Metáfora*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: ASA.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P.H. Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology* (2nd Ed) (pp. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pretti, D. (1975). *Sociolinguística – Os Níveis de Fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du Conte*. Paris: Editions du Seuil.
- Proust, M. (1954). *A la Recherche du Temps Perdu*. Paris: Pléiade.
- Quadros, A. (1985). Viagens, História e Poesia para Crianças no Tempo de Jaime Cortesão. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*, VI, 4, 16-25.
- Queiroz, C. (1948). *Breve tratado de Não Versificação*. Lisboa: Edição de Autor.
- Quillis, A., Hernandez, C. & de La Concha, V. G. (1979). *Lengua Española*. Valladolid: Edição dos Autores.
- Recosens, M. (1999). *Como Jogar com a Linguagem*. Lisboa: Plátano.
- Reis, R. (1976). *O Rosto e as Máscaras*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ribeiro, A. (1980). História do Macaco Trocista e do Elefante que não era para Graças. In C. de Mello, M. Areias & J. Neves Henriques (Org.), *Minha Terra, Minha Gente* (p. 25). Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Ribeiro, A. (1979). *Cinco Réis de Gente*. Lisboa: Bertrand.
- Ribeiro, A. (1967). *O Livro de Marianinha*. Lisboa: Bertrand.

- Rieben, L. & Perfetti (1997). *L'Apprenti Lecteur*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Ricardo, C. (1964). *Algumas Reflexões sobre Poética de Vanguarda*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasia*. Barcelona: Argos Vergara.
- Rodriguez, E. D. (1997). Valores Ético-Sociales y la Escuela. In M. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 241-243). Porto: Porto Editora.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Princípios de Psicologia Geral*. Lisboa: Estampa.
- Ruiz-Ruano, C. B. (1999). *La Poesia en el agua*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- Ryan, K. (1997). Direct moral education. In M. F. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 83-94). Porto: Porto Editora,
- Ryngaert, J-P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sá-Chaves, I. (2004). Literacia e Formação de Professores. Conferência proferida no Ciclo de Conferências *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Fundação Mário Soares, 15 de Dezembro de 2004.
- Santos, A. M. (1997) *A Atribuição de Significação*. In Manuel Patrício. (Org.), *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Santos, D. (s/d). *Da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, J. (1985a). Carta para Josefa, minha avó. In *Deste Mundo e do Outro* (pp. 27-28). Lisboa: Caminho.
- Saramago, J. (1985b). As palavras. In J. Saramago, *Deste Mundo e do Outro* (pp. 55-56). Lisboa: Caminho
- Saramago, J. (1998). *Os Poemas Possíveis*. Lisboa: Caminho.
- Saramago, J. (1997). A Neve Preta. In *A Escola na Literatura: 40 textos de autores portugueses* (pp. 190-192). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saussurre, f. (1955). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Schaff, A. (1968). *Introdução à Semântica*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Schelly P. B. (1957). *Defesa da Poesia*. Lisboa: Guimarães Editores.

- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seaberg, D. L. (1974). *The Four Faces of Teaching: The Role of the Teacher in Humanizing Education*. California: Pacific Palisades.
- Ségur, C. (s/d). *Os Desastres de Sofia*, Porto: Livraria Figueirinhas.
- Semedo, C. (s/d). *Fábulas*. Lisboa: Europa-América.
- Sequeira, M. F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.
- Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores – O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, M. F. (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 37-44.
- Sierra, B. & Carretero, M. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. M. N. (1990). *A Construção do Currículo na Sala de Aula*. São Paulo: EPU.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças*. Lisboa: GEP.
- Skinner, B. F. (1981). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Skinner, B. F. (1978). *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix.
- Smith, F. (1980). *Comment les Enfants Apprennent à Lire*. Paris: Retz.
- Snowling, M. J. & Hulm, C. (2005). *The Science of Reading – a Handbook*, USA: Blackwell Publishing.
- Soares, L. D. (1990). Perguntas dos pés à cabeça. In L. D. Soares, *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (p. 39). Lisboa: Teorema.
- Soares, L. D. (1983). Amassa a Massa. In L. D. Soares, *Poemas da Mentira... e da Verdade* (p. 18). Lisboa: Livros Horizonte.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de Leitura*. Barcelona: Graó.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice* Cambridge: Cambridge University Press
- Street, B. V. (2001). Literacy Empowerment in Developing Societies. In L. Verhoeven & C. Snow, *Literacy and Motivation* (pp. 293-298). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suskind, P. (1985). *O Perfume—História de um Assassino*. Lisboa: Presença.
- Tasca, N. B. (1989-1990). A Lógica dos Efeitos Passionais: Um Percorso Discursivo às Aversas. *Cruzeiro Semiótico*, 11-12, 99-131.
- Tavani G. (1983). *Poesia e Ritmo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, N. (1986). *Developing literacy concepts: Content and Context*. Portsmouth: Heinemann.
- Thorndike, E. L. (1949). *Selected Writings from a Connectionist's Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Todorov, T. (1979). *Teoria do Símbolo*. Lisboa: Edições 70.
- Todorov, T. (1968). *Teoria da Literatura – I*. Lisboa: Edições 70.
- Torga, M. (1995a). Instrução Primária. In *Diário IX* (p. 94) Coimbra: Edição do Autor.
- Torga, M. (1995b). *Bichos*. Coimbra: Edição do Autor.
- Torga, M. (1991) *Novos Contos da Montanha*. Coimbra: Edição do Autor.
- Torga, M. (1988a). Recato. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*, VI, 10, 36.
- Torga, M. (1988b). Exercício Espiritual. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*, VI, 10, 37.
- Torre, S. (1982). *Educar en la Creatividad*. Madrid: Narcea.

- Torrey, J. W. (1980). Apprendre à lire sans enseignement. In Frank Smith, *Comment les Enfants apprennent à lire* (pp. 118-119). Paris: Retz.
- Trabant, J. (1980). *Elementos de Semiótica*. Lisboa: Presença.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória*. Porto: Porto Editora.
- Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ullmann, S. (1979). *Significado y Estilo*. Madrid: Aguilar.
- Ullmann S. (1977). *Semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. (1999). *Content Area Reading*. Boston: Addison – Wesley Educational Publishers Inc.
- Vanoye, F. (1973). *Expression/communication*. Paris: Armand Colin.
- Vasconcelos, J. L. (1975). *Cancioneiro Popular Português*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Vasconcelos, J. M. (2008). *Meu Pé de Laranja Lima*. São Paulo: Melhoramentos.
- Verhoeven, L. & Snow, C. (2001). *Literacy and Motivation*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Veríssimo, E. (1983). *As Aventuras do Avião Vermelho e outras histórias*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Viana, F. L., Martins, M. & Coquet, E. (2000, Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente II*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Martins, M. & Coquet, E. (2003, Coord). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente III* Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Vieira, A. L. (1927). *Os Versos de Afonso Lopes Vieira*. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional.
- Victoroff, D. (1972). *Psicossociologia da Publicidade*. Lisboa: Moraes.
- Vygotsky, L. S (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S (2003). *O Desenvolvimento Psicológico da Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- Vilela, M. (2002). *Metáforas do nosso Tempo*. Coimbra: Almedina.
- Vogt, C. (1977). *O Intervalo Semântico*. São Paulo: Editora Ática.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa: Vega.
- Ward, W. (1969). *Stories to Dramatize*. Kentucky: The Children's Theatre Press.
- Wells G. & Nicholls (1982). A Negociação do Significado. Falar e aprender nos primeiros anos. *Análise Psicológica* 1-2 (3), 85-102.
- William, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilhelm, J. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. N. Y.: Scholastic Professional Books.
- Yu, N. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zingales, M. (1978). *A Organização da Criatividade*. São Paulo: E.P.U.