

Gênese textual de um título: estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados / *The Textual Genesis of a Title: A Study on Associative Networks and Memory Activation in Newly Literate Students*

*Eduardo Calil**

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender o processo criativo durante a gênese textual de títulos em histórias inventadas por alunos recém-alfabetizados (8 anos). A partir da perspectiva teórico-metodológica oferecida pela Genética Textual, dentro de uma abordagem linguístico-enunciativa, analisamos as relações associativas constituídas na recuperação de informações advindas das memórias semântica e episódica desses alunos. Tomamos como unidade de análise o diálogo face a face, estabelecido durante um processo de produção textual colaborativa, no contexto ecológico da sala de aula. Nossa análise, qualitativa e microgenética, permitiu mapear o modo como ideias e elementos linguísticos são articulados de forma imprevisível e inusitada, formando redes associativas, tanto por semelhanças semânticas, quanto por semelhanças sonoras. As redes associativas indicam que a criatividade se dá entre o reconhecimento do jogo de linguagem (homônimia, aliteração, sentidos) e, ao mesmo tempo, preservação das propriedades do gênero textual e da unidade de sentido do manuscrito escolar em construção.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Criatividade; Diálogo; Produção textual; Enunciação

ABSTRACT

This study aims to understand the creative process during the textual genesis of titles in stories invented by newly literate students (8 years old). Based on the theoretical-methodological perspective offered by Textual Genetics, within a linguistic-enunciative approach, we analyze the associative relations constituted in the retrieval of information from the semantic and episodic memories of these students. We take as a unit of analysis the face to face dialogue, established during a collaborative textual production process, in the ecological context of the classroom. Our qualitative and microgenetic analysis allowed us to map the way ideas and linguistic elements are articulated in an unpredictable and unusual way, forming associative networks, both by semantic and sound similarities. The associative networks indicate that creativity occurs between the recognition of the language set (homonymy, alliteration, senses) while preserving the properties of the textual genre and the unity of meaning of the school manuscript under construction.

KEYWORDS: *Dialogism; Creativity; Dialogue; Text production; Enunciation*

* Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>; calil@cedu.ufal.br

Introdução

Escrever narrativas ficcionais faz parte das práticas didáticas relacionadas ao ensino e aprendizado da língua portuguesa. Dentre as diferentes propostas de produção textual feitas por professores de anos escolares iniciais do Ensino Fundamental, certamente haverá solicitações para seus alunos escreverem histórias. No campo da Genética Textual, pesquisadores têm destacado a importância do caráter processual da escritura, comparando diferentes versões, cópias ou rascunhos de uma mesma narrativa ficcional, destacando a importância da rasura (FABRE, 1990). Contudo, o interesse pela dimensão criativa de histórias inventadas ainda é pouco explorado, principalmente se o objeto de estudo não for somente o manuscrito escolar, mas também o processo de escritura no tempo e no espaço real da sala de aula (CALIL, 1998) que gerou o manuscrito escolar.

Podemos considerar o processo de escrita como parte de um “design criativo” (SHARPLES, 1999), durante o qual o escrevente escolhe múltiplos elementos linguísticos que se articulam ou se excluem, visando à produção de uma unidade de sentido. Esse processo envolve valores e julgamentos subjetivos, nem sempre conscientes, mas fortemente marcados pelo contexto, pelos usos sociais e funções comunicativas da peça escrita.

Estudos com crianças sobre processos de escritura de narrativas ficcionais produzidas colaborativamente (DAIUTE, 1989; CALIL, 1998) têm indicado como algumas das escolhas desses escreventes ainda novatos estão relacionadas a jogos de linguagem (aliterações, homônimas, sentidos), contribuindo para a criatividade das histórias escritas. Esses estudos sugerem que a criatividade textual estaria relacionada à recuperação de conhecimentos a partir do sistema de memórias, rearranjando-os de modo singular e imprevisível. O rearranjo daquilo que se conhece na produção de algo criativo supõe, por um lado, a ocorrência de alguma forma de associação entre elementos linguísticos diversos e, por outro, o reconhecimento pelo escrevente dos efeitos de sentido produzidos por essas associações, por vezes, inusitadas, lúdicas, engraçadas.

Alguns estudos iniciais sobre a gênese textual e a autoria em alunos brasileiros recém-alfabetizados (CALIL, 1996; 1998) já apontaram para a importância do papel dos jogos de linguagem na construção de títulos em narrativas ficcionais como um dos

aspectos centrais para a compreensão do processo de criação de escreventes de apenas 6 anos de idade. A partir de situações de escrita colaborativa a dois, durante o momento em que estão combinando e linearizando narrativas ficcionais inventadas, pode-se identificar o modo como a criatividade emergiu das articulações entre as propriedades linguísticas e discursivas desse gênero textual, das referências culturais e das associações estabelecidas coenunciativamente. O modo como esses jogos ocorreram foram responsáveis pela geração de títulos curiosos e originais como “Os três Todinhos e a Dona Sabor” (CALIL, 1995, 2000), “A família F atrapalhada” (CALIL, 1996; 2003), “A rainha comilona” (CALIL, 2012a), “A madrasta e as duas irmãs” (CALIL, 2012b), “Como surgiu o ambiente e os animais?” (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015).

Esses trabalhos mostraram como alunos recém-alfabetizados se apropriam daquilo que faz parte de seus universos culturais, colocando em relação elementos advindos tanto do letramento familiar, quanto do letramento escolar. Essa apropriação se fez a partir das relações dialógicas e associativas estabelecidas entre aquilo que é recuperado da memória de longo prazo e da memória semântica de cada aluno, vinculado às propriedades do gênero discursivo e aos elementos contextuais atualizados no *aqui e agora* da fala espontânea.

É dessa perspectiva filiada aos estudos genéticos que iremos abordar e aprofundar os processos de criação de títulos em alunos portugueses. Nosso objetivo maior não é, nesse momento, estabelecer comparações entre os estudos brasileiros já realizados, mas interpretar o processo de criação de títulos em alunos portugueses, a partir do quadro teórico-metodológico proposto pelas investigações com alunos brasileiros. Nesse sentido, este artigo se propõe a avançar no entendimento sobre a gênese textual de títulos para histórias inventadas por meio da análise do funcionamento linguístico-enunciativo e seu papel na produção criativa. Coloca essa problemática de modo mais específico e interrogativo: como os diferentes conhecimentos dos escreventes, armazenados em sua memória de longo prazo, são ativados (recuperados) e associados, produzindo jogos de linguagem e ideias criativas para a composição do título? Para responder a essa questão, analisaremos uma situação real de produção de texto em sala de aula, desde o início do diálogo entre dois alunos até o momento em que definem qual será o título da história inventada.

1 Processo de escritura e memória

A produção escrita envolve uma complexa combinação de componentes cognitivos (coordenação motora, memória, atenção, reflexão, sistema executivo, etc.), vinculados ao caráter linear e recursivo dos diversos elementos linguísticos que compõem uma peça textual, assim como aos domínios de conhecimentos referenciais e pragmáticos. Durante sua produção, colocam-se em funcionamento os processos de planificação, formulação e revisão, quando os componentes cognitivos e domínios de conhecimentos interagem, de modo mais ou menos automatizado, em função das capacidades cognitivas do escrevente e das exigências da tarefa.

Na execução dela, um intrincado sistema de memórias¹ tem um papel essencial. De modo geral, dentro dos propósitos deste estudo, podemos dizer que os conhecimentos do escrevente estão estocados em sua memória de longo termo. A memória de longo termo está, por sua vez, dividida em “memória procedural” e “memória declarativa”. Esse último tipo de memória subdivide-se em “memória semântica” (processa fatos, ideias, conceitos e significados; termos linguísticos do conhecimento comum, títulos de livros, de histórias, nomes próprios, piadas etc.) e “memória episódica” (autobiográfica, vinculada às experiências pessoais, situações, contextos, acontecimentos etc.). Essas memórias são recuperadas e articuladas através da “memória de trabalho”, responsável pelo armazenamento e utilização de informações ligadas especificamente à realização de uma tarefa.

Essas duas formas de memória declarativa (semântica e episódica) são constituídas e alimentadas, de um lado, coletivamente, pelo aparato cultural e sócio-histórico no qual todo falante se insere e, de outro, pela experiência vivida de cada um. Por essa razão, temos como hipótese o fato de que os elementos linguísticos verbalizados pelos escreventes, quaisquer que sejam, ao compor um título dado a uma história inventada, estariam relacionados ao modo como essas memórias são trazidas à tona e

¹ O sistema de memórias constituído no cérebro humano é extremamente complexo, tendo a literatura especializada descrito diferentes tipos de memória. Como propõe Izquierdo, “Talvez seja sensato reservar o uso da palavra ‘Memória’ para designar a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações; e utilizar a palavra ‘memórias’ para designar a cada uma ou a cada tipo delas” (2011, p.20).

articuladas na superfície textual, podendo indicar uma maior ou menor criatividade do escrevente.

2 Criatividade e memória

As pesquisadoras Besançon e Lubart entendem a criatividade como a “capacidade de produzir realizações que são, ao mesmo tempo, novas e adaptadas às restrições da situação em que ocorrem”. (BESANÇON; LUBART, 2015, p.5). Dentre os diferentes objetos de estudo e as muitas questões que essa noção abarca, nosso interesse está em compreender, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, a gênese textual de títulos criativos e qual o papel das memórias semânticas e episódicas na formação de redes associativas que levaram à sua formulação e linearização na folha de papel.

Para isso, iremos tratar o processo de criação de história inventada, considerando os fatores cognitivos e ambientais, descrito na abordagem multivariada proposta por Besançon, Lubart (2015) e Lubart *et al.* (2003). Os fatores cognitivos referem-se às habilidades intelectuais (conhecimento e tratamento de informações) que facilitam e influenciam o pensamento criativo. Essas habilidades envolvem o modo como “as informações serão buscadas na memória, cujo conhecimento será integrado e aplicado” (LAUSTRIAT; BESANÇON, 2015, p.6). Os fatores ambientais abrangem as influências do ambiente familiar, escolar e cultural de cada indivíduo. Esses fatores podem “frear, estimular ou exercer um efeito neutro sobre o desenvolvimento da criatividade” (LAUSTRIAT; BESANÇON, 2015, p.11). Eles estariam diretamente relacionados à recuperação de conhecimentos e informações da memória de longo prazo, em particular, à memória semântica e episódica. Desse modo, o pensamento criativo pode ser caracterizado pela formação de novas combinações de ideias e de elementos linguísticos ou pelas associações de ideias e elementos distantes uns dos outros. A associação entre ideias e elementos linguísticos *diversos* e *distantes* formariam as redes associativas responsáveis pela criação. Em outras palavras, essas redes associativas seriam “a base da capacidade de efetuar associações de ideias que permitem propor as soluções criativas a um problema” (BESANÇON; LUBART, 2015, p.8).

Quando uma professora pede aos seus alunos para inventarem uma história, ela está propondo um problema para eles solucionarem. Do ponto de vista narrativo, eles

precisarão criar um título, definir personagens, suas falas, estabelecer o tempo e o cenário (quando e onde se passa a história), a trama e o modo como o conflito será resolvido. A dimensão criativa implicada nessa tarefa irá depender do modo como os conhecimentos diversos que possuem, armazenados em suas memórias coletivas e pessoais, serão recuperados e associados para se resolver o problema proposto no contexto didático de uma sala de aula. Diante do objeto de estudo eleito, isto é, da gênese textual registrada através do registro fílmico de processos de escritura a dois e do manuscrito escolar gerado (CALIL, 2016), tomamos como unidade de análise o texto-dialogal (TD). A partir do TD estabelecido, iremos identificar os tipos de associações ocorridas, resultando na geração do título inscrito e linearizado no manuscrito escolar acabado.

3 Diálogo e associação

A partir de uma perspectiva linguística, podemos caracterizar três tipos de associações, conforme definidas por Suenaga (2005) em sua releitura da noção de “relação associativa” apresentada por Saussure (2005). A associação tipo 1 é denominada “associação por significante e significado”, caracterizando-se pelo encadeamento sintagmático, preso a um mecanismo morfológico em que há comunidade ou agrupamento de morfemas. Assim, por exemplo, o termo “ensinamento” pode suscitar associações entre formas de conjugação (ensinar, ensinamos, ensinado, ensinaremos...), cuja raiz seria o elemento linguístico responsável pela formação dessas associações. A associação tipo 2 é denominada “associação por significado”, em que há uma relação de contiguidade semântica entre os termos, por sinonímia ou relação parte-todo. O termo “ensinamento” poderia provocar associações entre “educar”, “aprendizado”, “escola”, “professor”, “dificuldade”... A associação tipo 3, denominada “associação por significante”, se estabelece pelas semelhanças fônicas, isto é, associações de termos sem vínculos morfossintáticos ou semânticos. Por exemplo, a partir da palavra “ensinamento” pode-se lembrar de palavras como “ensirrostro”, “ensoamento”, “incitar”, “sina”, “casamento”, “elemento”, “ciumento”, “jumento” etc.

Observamos, entretanto, que a descrição desses tipos de associação tem um caráter didático. Outros tipos de associações, como, por exemplo, associações entre música (ritmo) e movimento corporal ou associações entre imagens e sentimentos, como aquelas

ocorridas quando apreciamos uma obra de Klimt ou Pollock, indicam os limites das associações linguísticas descritas acima.

Outro ponto importante a se considerar é o fato de que, no funcionamento do dizer, isto é, na dimensão linguístico-enunciativa da fala espontânea de um diálogo face a face, as associações não ocorreriam “palavra por palavra” ou seriam apenas o resultado de um único tipo de associação. Quando são verbalizadas, elas estão necessariamente circunscritas pelas coerções enunciativas específicas do *aqui* e *agora* da enunciação (BENVENISTE, 1966), formando necessariamente redes associativas (CALIL, 2014a), às quais se ancoram na produção do sentido. Ou seja, de um lado, a própria formulação da cadeia sintagmática supõe uma operação de associação do tipo 1, na medida em que a enunciação de um elemento linguístico na cadeia sintagmática restringe as possíveis associações com outros elementos linguísticos. E, de outro, o encadeamento próprio da cadeia sintagmática (tipo 1) será estruturado e preservado pela sua articulação com as associações do tipo 2 e 3. Na língua portuguesa, por exemplo, não é esperado que alguém enuncie a palavra “ensinaridade” ou mesmo a frase agramatical “o ensino era para difícil sem o qual todo elefante consegui lhe pular”.

Desse modo, o próprio encadeamento sintagmático impõe os limites e as possibilidades das associações, na medida em que cada elemento posterior está sintaticamente associado às restrições da língua impostas pelo elemento anterior e por aquilo que irá lhe suceder (SAUSSURE, 2005). Essa condição está necessariamente associada ao caráter sócio-histórico do dizer (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), ou seja, as possibilidades de associação estão delimitadas pelo já atestado no discurso, impedindo, de um lado, que se faça associação com o que nunca fez parte da língua do sujeito falante e, de outro lado, impedindo que a produção de sentido rompa completamente com sentidos já constituídos na memória do sujeito falante. Somente sob essa dupla condição, sintagmática e semântica, é que o falante irá estabelecer as associações do tipo 1, 2 e 3. Desse modo, as associações dependem da condição de “ser falante”, isto é, de se estar submetido tanto ao funcionamento estabilizado e previsível da língua materna, quanto ao lastro sócio-histórico do dizer.

Entendemos, portanto, o diálogo face a face entre os alunos e o professor como gatilho para o estabelecimento dessas redes associativas, sócio-histórica e contextualmente determinadas, embora singulares e imprevisíveis. Essas redes

associativas seriam formadas a partir da recuperação de ideias e elementos linguísticos advindos da memória semântica e episódica dos escreventes. As associações a ser tratadas aqui apontam para os múltiplos aspectos que motivam associações diversas, em função do modo como diferentes elementos linguísticos e ideias são recuperados das memórias dos falantes.

É por essa razão que o mapeamento da formação dessas redes associativas pode indicar o potencial criativo do título, revelando como os escreventes recém-alfabetizados articulam conhecimentos, informações, ideias “novas e adaptadas às restrições da situação em que ocorrem” (BESANÇON; LUBART, 2015, p.6).

4 Procedimentos para a coleta de material e escolha de material analisado

Visando a fomentar investigações a partir dessa forma de registro fílmico, o Laboratório do Manuscrito Escolar oferece um banco de dados formado desde 1989, incluindo dados coletados em salas de aula do Brasil, França e Portugal. Os dados coletados nesses diferentes países realizaram a mesma tarefa didática: solicitar aos alunos, organizados em duplas, que combinem e escrevam juntos uma única história inventada. Essa tarefa foi inicialmente proposta em Calil (1998), cujo estudo analisou a gênese textual e a autoria de alunos recém-alfabetizados.

Extraído do material coletado em uma escola portuguesa, em 2015, o material a ser analisado faz parte do Dossiê “EE²”, referente a uma sala de aula do 2º ano Primário, da cidade de Aveiro (Portugal). Nessa sala de aula, durante três meses (janeiro a março), foram registradas seis tarefas de produção textual. Em todas as tarefas, aplicadas pela própria professora, os alunos estavam organizados em duplas. Cada dupla deveria combinar oralmente uma história inventada e depois receberiam uma folha de papel para que, juntos, escrevessem a história. O método de coleta e pós-coleta seguiu as orientações atuais propostas na descrição do Sistema Ramos (CALIL, 2020). De acordo com o Sistema Ramos, todo o material multimodal coletado foi editado em filme (filme-sincronizado), através do qual se pode ter o acesso sincrônico e simultâneo ao diálogo entre os alunos da dupla e com a professora, suas expressões faciais e gestos, o traço da

² A autorização para essa coleta de dados foi aprovada pelo CEP/CONEP (CAAE: 61488616.4.0000.5013). *Bakhtiniana*, São Paulo, 16 (1): 184-210, jan./mar. 2021.

caneta sobre a folha de papel e a ambiência de sala de aula. Cada filmagem seguiu o mesmo protocolo metodológico (CALIL, 2016), subdividido em seis momentos: 1. Organização da sala de aula; 2. Apresentação da proposta pela professora; 3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada; 4. Inscrição/Linearização da história inventada na folha de papel; 5. Leitura/Revisão da história escrita; 6. Desenho livre enquanto as outras duplas terminam a tarefa.

Em três das seis propostas de produção textual não houve sugestão de tema ou personagens pela professora (propostas com tema livre). Nas outras três propostas, a professora sugeriu um tema ou personagens (propostas com tema sugerido). Essas propostas foram realizadas semanalmente com toda a turma. De modo alternado, na 1ª, 3ª e 5ª proposta a produção textual era com tema livre e na 2ª, 4ª e 6ª proposta, com tema sugerido.

Nesse estudo, selecionamos o registro fílmico do processo de produção textual de uma dúade formada pelos alunos L (7:04) e M (7:06). Como nosso interesse está em entendermos o processo de criação de um título inventado, selecionamos o título de uma das três propostas de produção com tema livre. Nessas propostas ocorreram menor interferência direta e deliberada da professora, uma vez que não foram sugeridos títulos, temas ou personagens. A dupla produziu três manuscritos escolares com os respectivos títulos: “A princesa Sorridente” (história 1), “O restaurante Totónoffzil” (história 2) e “Luzes, câmara, animais!” (história 3). Iremos analisar a gênese textual do título “O restaurante Totónoffzil”, escolhido a partir de uma enquete pública³, com a participação de 456 juízes, como sendo o título mais criativo.

A partir da eleição da história inventada mais criativa, analisamos sua gênese textual. Essa análise tomou como objeto de investigação o registro fílmico multimodal (filme-sincronizado), capturado pelo Sistema Ramos. A unidade de análise será o texto-dialogal (CALIL, 2016) estabelecido entre os alunos da dupla, através do qual pretendemos identificar, nas falas espontâneas dos alunos, as redes associativas formadas,

³ Sugerimos ao leitor sua participação nessa enquete, antes de prosseguir com a leitura do artigo. Para isso, basta clicar em [Criatividade Enquete 1](#). Elaboramos essa enquete a partir de um teste psicométrico simples baseado na Escala de Likert (LIKERT, 1932), estabelecendo uma escala de 1 (nada criativo) a 5 (extremamente criativo) itens. Não houve qualquer indicação de critérios para o julgamento de criatividade dessas histórias. Pretendíamos ter uma escolha levando em conta o senso comum, entre juízes independentes e anônimos. Nossa enquete recebeu 456 respostas de participantes brasileiros, com mais de 10 anos de idade, alfabetizados e com acesso à internet. A leitura das três histórias inventadas poderá ajudar a entender melhor o conteúdo e a diferença entre elas, já indicadas nos respectivos títulos.

isto é, como se estabeleceram as relações associativas entre as ideias e os elementos linguísticos verbalizados e as memórias semântica e episódica recuperadas. Esse percurso analítico caracteriza-se por uma abordagem de cunho etnográfico, microgenético e qualitativo, tendo como objetivo maior explicar o modo como os alunos chegaram ao título final, registrado na folha de papel.

5 O restaurante Totóffzil e suas redes associativas

Mapear a formação de redes associativas que geraram o título inventado “O restaurante Totóffzil” exige acompanhar o texto-dialogal dos alunos da dupla desde o primeiro momento, quando a sala de aula ainda estava sendo organizada, identificando-se os principais elementos espontaneamente proferidos, que irão gerar associações diversas relacionadas ao título que será inventado.

1ª rede associativa: *Do “Interwriting” às “câmeras”*

Logo no início do registro fílmico, capturamos o seguinte diálogo, ainda bastante distante do momento em que a dupla de alunos irá começar a combinar a história inventada, mas que terá um efeito importante na geração de ideias para essa narrativa ficcional.

TDI_00:06:51- 00:10:41 (organização): A sala de aula está sendo organizada; todas as câmaras já estão instaladas e ligadas. A pesquisadora brasileira havia acabado de instalar o microfone e o gravador em M e agora está instalando em D. M está em pé, olhando para a dupla à sua frente. Os alunos dessa dupla estão mexendo em seus microfones. O diálogo abaixo acontece logo quando a pesquisadora terminou de instalar o microfone e o gravador em D e está se afastando da dupla.

4. M: (Após observar a dupla à sua frente, vira-se e fala para D, seu parceiro)
Aconteceu uma coisa terrivelmente terrível.
O C e a S estão a brincar com...

com **gravador**⁴. A fingir que aquilo é um telefone. (D não responde) É verdade! (Voltando a olhar para a dupla da frente. Sussurrando) Oh, não! Vai instalar sozinho! (Apontando para C) O C vai

⁴ Destacamos em vermelho a primeira ocorrência das palavras, expressões ou enunciados-chave na composição da rede associativa.

- instalar aquilo sozinho...
5. D: (Olhando para a dupla C e S) Não, não está. A professora está a ajudar!
 6. M: Mas o C estava a pôr o cinto sozinho. Podia estragar o gravador! É um perigo, completamente mau, não é? Nunca se brinca com gravadores! Porque são do **Interwriting**.
 7. D: O dele é **rosa**.
 8. M: Para um rapaz que gos...
 9. D: (Interrompendo) O da R é **roxo**.
 10. M: O meu é **preto**.
 11. D: O meu é **azul**.
 12. M: (Olhando para o microfone de D) Não!
 13. D: (Fazendo gesto de torcida de futebol e entoando o nome do seu time) **Porto! Porto!**
 14. M: É azul ou preto?
 15. D: **Azul... escuro!**
 16. M: O meu é preto. (Longa pausa) Vamos ver quando terminarmos o Interwriting.
 17. L: Eu vou **falar brasileiro, porque eles... são brasileiros e eu também!**
 18. M: Mas não, mas não digas isso D. **Posso não entender uma palavra tua**
 19. L: Vocês entendem o que estou falando...?
 20. M: **Os brasileiros falam muito depressa.**
 21. L: Vocês não entendem o que estou a falar? Tu entendes o que estou a falar?
 22. M: Sim, mas... por favor... **fala... português!**
 23. L: Oh, eu falo brasileiro. Com as pessoas portuguesas **falo português.**
 24. M: Muito bem!
 25. L: **O meu pai só consegue falar brasileiro!** (Lembrando-se) **Olha! Sorte... sorte da minha mãe que encontrou um trabalho só de brasileiras.**
 26. M: O quê?
 27. L: **A minha mãe é brasileira. Só consegue falar brasileira... só consegue falar brasileiro.** E que sorte a dela, é que ela encontrou um trabalho que é... que tem... que tem só brasileiras.
 28. M: Por que? O que é?
 29. L: **Porque assim ... algumas não vão perceber o que ela está a falar...**
 30. M: **E olha... O que é que... que trabalho é, D?**
 31. D: **Bella Pasta⁵, no Forum!** (Corrigindo) **Pasta Grill, no Forum!**
 32. M: Pasta Grill? Já ouvi falar nisso.
 33. D: É onde a minha mãe trabalha.
 34. M: Pasta Grill.
 35. D: Já ouviste?
 36. M: É do... Sim, é... Então, aqui... (fazendo gestos sobre a mesa para indicar aonde fica o Pasta Grill, no Forum)
 37. D: É ao pé do **Kebab**.
 38. M: (Apontando na mesa) Então, aqui é a **Bertrand**, ali est...
 39. D: (Olhando os gestos de M) Depois, no meio, é a Kebab. Depois, logo a seguir à Kebab, é a Bela... é a Pasta Grill.
 40. M: Pois... a Pasta Grill, já ouvi falar nisso.
 41. D: Eu já fui à Bertrand!
 42. M: **É mega fixe, é a melhor livraria de sempre! Tem lá Garfiel, editorial...**
 43. D: E tem... aquele **castelo!** E aquele castelo com a **televisão**.
 44. M: (Falando uma interjeição em inglês, com pronúncia bastante próxima de 'well') Wow! Já viste a televisão ligada?
 45. D: (Negando com movimento de cabeça) ãh-ãh.
 46. M: Eu também não!
 47. D: E se nós formos lá... (fazendo gesto com a mão de apertar um botão) e **ligarmos a televisão?**
 48. M: Hhuumm... não me parece boa ideia...
 49. D: Eu já tentei ligar! E não deu...
 50. M: Por que que tu tentaste ligar? Como é que tentaste?
 51. D: Queria **ver televisão**.
 52. M: Hhuumm... Mas acho que isto... aquilo é que...
 53. D: (Interrompendo M e referindo-se à sala de aula) Isto aqui é muito mais **divertido**
 54. M: O quê?
 55. D: (Apontando com o dedo as câmaras) **Câmaras!**
 56. M: Mais divertido, o quê?
 57. D: De ir à Bertr... Do que aquele castelo, sem... sem televisão.
 58. M: Pois... Mas, o melhor...
 59. D: (Pesquisador começando a falar com os alunos, mas D continuando a conversar com M) **...os livros... mas os livros da Bertrand... são de aventura...**
 60. M: (Sorrindo) ...ou um **livro sobre princesas...**
 61. D: Não... (Esse diálogo é interrompido pela fala do pesquisador que pede silêncio aos alunos, para que se possa ouvir o som da claquete.)

⁵ No Fórum de Aveiro, ao lado do restaurante Pasta Grill, localiza-se o restaurante Bella Pizza. O aluno se engana ao enunciar "Bella Pasta". Em seguida, corrige seu erro.

No início desse texto-dialogal, M está observando a sala de aula, destacando que os seus amigos estão brincando com os equipamentos usados pelos pesquisadores do projeto *Interwriting* (turnos 4 a 6). Em seguida, ainda observando elementos presentes no contexto imediato da sala de aula, a dupla passa a associar os equipamentos (microfones) às cores dos microfones (rosa, roxo, preto, azul; turnos 7 a 12), quando, inesperadamente, D (turno 11, 13 e 15) interrompe esse movimento associativo, estabelecendo uma relação entre a cor “azul” e seu time de futebol (Porto! Porto!), cujo uniforme tem a cor “azul escuro”. M novamente menciona o nome do projeto *Interwriting* (turno 16), fato que levou D a fazer uma nova e inesperada associação, que terá grande importância no processo de criação do título dessa história inventada: D associa o fato de os pesquisadores do projeto *Interwriting* serem brasileiros ao fato de ele também ser brasileiro e, portanto, poderá “falar brasileiro”. Essa imprevisível associação muda o rumo do diálogo entre eles, abrindo novas relações associativas, entre os turnos 17 a 24. M reclama que não poderá entender o que D fala porque “os brasileiros falam muito rápido”. E pede para ele “fala... português!” (turno 22).

A confrontação entre “ser brasileiro”, “falar brasileiro” e “falar português” leva D a associar essas informações a outras duas informações autobiográficas: o pai e a mãe só conseguem “falar brasileiro” e a sorte que sua mãe teve por encontrar “um trabalho só de brasileiras ... Porque assim ... algumas não vão perceber (sic) o que ela está a falar” (turnos 25 a 29).

Enquanto uma parte dessas informações está relacionada à memória semântica (por exemplo, a cor do time de futebol, a língua comum que brasileiros e portugueses falam, as diferenças no modo de falar a mesma língua), a informação sobre o trabalho da mãe de D é claramente recuperada de sua memória episódica, autobiográfica. É bem provável que sua mãe tenha falado isso para ele.

M (turno 30), ao perguntar qual é o trabalho da mãe de D, ativa outras relações associativas. D, ao responder onde a mãe trabalha, recupera os nomes de três restaurantes (“Bella Pasta/Bella Pizza”, “Pasta Grill”, “Kebab”) localizados na área de alimentação do Fórum, importante centro comercial (Shopping Center) situado no centro de Aveiro, parte turística da cidade. Os dois alunos compartilham essas informações pessoais. Ambos têm a experiência vivida (memória episódica) por conhecerem e visitarem o Fórum. Isso fica

ainda mais evidente quando situam espacialmente em que lugar fica cada um desses restaurantes em relação à livraria Bertrand (turnos 31 a 40).

A referência à livraria Bertrand, frequentada pelos dois alunos, provoca várias e diferentes associações: Garfield, editorial, castelo, televisão... Esse último termo, provavelmente relacionado ao grande aparelho de televisão que decorava o ambiente da livraria, vai reativar associações relacionadas ao contexto imediato, através do uso do termo “divertido” e da palavra “câmeras”, parte dos equipamentos eletrônicos usados durante o projeto *Interwriting* (turnos 41 a 61) e para as quais o aluno D aponta (turno 55).

Nesse primeiro texto-dialogal – ocorrido antes de a professora iniciar a apresentação da tarefa, enquanto os pesquisadores ainda estavam acabando de instalar os equipamentos em cada aluno –, temos a formação de diferentes relações associativas. Essas relações, ao se interconectarem coenunciativamente, formam a 1ª rede associativa. Nessa rede, podemos observar que todas as relações estabelecidas surgiram dos elementos linguísticos proferidos, advindos tanto do contexto imediato, quanto da memória semântica e episódica de cada um dos alunos.

As associações verbalizadas possuem certo grau de expansividade e interdependência, isto é, uma enunciação provoca uma associação explicitada em uma nova enunciação, que provoca outra associação, que pode provocar outra, e outra, e outra... como um emaranhado de fios com nós, pontas e bifurcações, desdobrando-se ou se interrompendo. Lembramos, no entanto, que a dupla ainda não está combinando a história; esse diálogo aconteceu ainda quando a sala de aula estava sendo organizada, antes de a professora começar a apresentar a proposta de produção textual. Os alunos ainda não estão falando sobre a história que irão inventar. Eles falam sobre o que está acontecendo na sala de aula e suas experiências pessoais como o trabalho da mãe de D, a área da alimentação do Centro Comercial Fórum e sobre a livraria Bertrand, conhecida e frequentada pelos dois alunos. Embora esses elementos proferidos antecedam a apresentação da tarefa pela professora, alguns deles irão interferir no surgimento de ideias que levarão tanto ao título criado, quanto a uma parte do conteúdo da narrativa ficcional linearizada no manuscrito escolar. O registro desse diálogo revela a própria dinâmica singular e imprevisível da interação entre os alunos em uma sala de aula. O mesmo fenômeno aconteceu em outros processos de escritura de alunos brasileiros que

analisamos. Em um deles, por exemplo, as alunas brasileiras, Isabel e Nara, inventaram o título “A rainha comilona” (CALIL, 2012a). O surgimento desse título teve relação direta com o gibi da Magali (SOUSA, 1990) que encontraram embaixo da mesa de trabalho e começaram a ler antes de começarem a combinar a história e pensarem um título para ela.

2ª rede associativa: *Do “texto livre” à “história de piadas”*

TD2_00:12:21-00:13:33 (apresentação): após os pesquisadores saírem da sala, a professora inicia a apresentação da proposta de produção textual.

91. Profª: Ora bem. Então hoje... vamos ter... um **texto livre**. Ou seja, vocês podem **inventar**... (Alunos falando alto. Professora pedindo silêncio) ...sshh... sobre o que vocês... (Alunos fazendo um pouco de barulho. Um aluno perguntando algo que não é compreensível. Professora prestando atenção)
92. D: (Tocando no braço de M para que olhasse para ele e falando para ela, junto com a professora e o outro aluno) Um **texto sobre alegria!**
93. Profª: (Respondendo a um aluno) Na última vez é que não.
94. D: (Continuando a falar e a olhar para M) Um texto sobre... **sobre o clube dos amigos!**
95. Profª: Pronto. Hoje... é um texto... Oiçam...
96. M: Hum... Tive uma ideia!
97. Profª: (Alunos falando ao mesmo tempo. Professora elevando a voz) Oiçam!
98. D: (Sussurrando) ...dos amigos é melhor.
99. Profª: (Alunos fazendo silêncio. Professora baixando a voz novamente. D e M prestando atenção na professora) ... hoje... hoje... é um **texto livre**... que vocês **podem inventar** sobre o que vocês quiserem... **o que vocês acharem mais engraçado... como piadas**. Portanto, estão hoje estão livres para escolher os **personagens**, para escolher o **sítio**, tudo o que vocês quiserem, está bem? Portanto, vocês vão pensar com o vosso colega do lado, certo? (Dirigindo ao aluno R) Combinar, não é sozinho R, é com o A! Combinar...
100. M: (Virando-se repentinamente para o D, com o dedo indicador levantado e falando junto com a professora) **Já tenho uma ideia! Um restaurante em que comemos materiais...** em vez de **comida**.
101. Profª: ...o que querem escrever... a história... quando tiverem decidido... ped... dizem... põem o dedo no ar... que eu...
102. M: (Falando para D, junto com a professora) Achas que vai **fazer rir a professora?**
103. Profª: (Falando junto com a aluna M) ...distribuo as canetas com a folha... já sabem que se precisarem de mais folha basta pedir...
104. D: (Sussurrando, junto com a fala da professora) **Que tal contar uma história de piadas?!**
105. M: Não...
106. Profª: ...não precisam de terminar a história mais cedo... por não terem folha, está bem? Pronto, então combinem lá o que querem escrever.

A professora, assim que os pesquisadores deixam a sala de aula, apresenta a tarefa para os alunos: escrever “um texto livre... podem inventar (inventado)” (turno 91). D reage imediatamente à proposta, elegendo nesse ponto do texto dialogal um objeto textual

(CALIL, 2016), ou seja, o aluno reconhece como problema a ser resolvido o tema da história a ser inventada. Ele propõe alguns temas comuns, previsíveis em alunos dessa faixa etária e inseridos nesse universo letrado (CALIL, 2008b, 2010): um texto sobre alegria ou um texto sobre o clube dos amigos. Outras duplas, colegas dessa mesma sala de aula, ao longo das 3 propostas de produção textual com tema livre, deram títulos com esses mesmos temas: “Os amigos”, “Os dois amigos e o cão”, “Melhores amigos”, “O clube dos amigos divertidos”. Esses dois temas (alegria e amigos) propostos por D, respectivamente nos turnos 92 e 94, são previsíveis, pouco criativos e repetitivos. Tais características expressas nesses títulos se afastam de nosso critério de criatividade, definido como a associação entre ideias e elementos linguísticos *diversos* e *distantes*, caracterizando a singularidade do título inventado. Tanto o primeiro tema (alegria), quanto o segundo (amigos) retomam léxicos frequentemente presentes em textos lidos pelos alunos em seus materiais didáticos e paradidáticos.

Outro aspecto importante a destacar no processo de criação de histórias inventadas por alunos dessa faixa etária é a correlação e interdependência entre tema, personagem e título. Em todos os processos de escritura analisados em nossos trabalhos anteriores, ocorre o levantamento de temas, tramas, personagem(ns), antes de estabelecerem qual será o título da história. O título, por sua vez, estará relacionado aos elementos narrativos estabelecidos. Isso indica que não parece ser adequado analisar a criação do título, sem levar em conta a criação do próprio conteúdo narrado, como acontecerá adiante.

O turno 99 da professora retoma a apresentação da proposta de produção textual. Sua fala provocará, no entanto, uma associação inesperada. Ao complementar a orientação para a realização da tarefa de se escrever um texto “livre” e “inventado”, ela acrescenta que podem escrever sobre o que “acharem mais engraçado... como piadas”. Sugere também que podem escolher personagens e sítios (lugares).

A 1ª relação associativa imprevisível, com maior potencial criativo, associando coisas diversas e inesperadas, é feita por M no turno 100, quando diz que teve uma ideia. Ao propor como tema “um restaurante em que comemos materiais... em vez de comida”, ela retoma indiretamente o que estava sendo falado por eles durante o TD anterior. Ela recombina dois elementos, aparentemente sem qualquer relação entre si: ela associa em sua proposta de tema o que foi dito sobre o local de trabalho da mãe de D (o [restaurante] Pasta Grill) com o que foi dito sobre os equipamentos da sala de aula (câmaras,

gravadores, microfones). A dimensão criativa está justamente na associação inusitada (“engraçada”) desses dois elementos linguísticos presentes na memória de trabalho de M e no caráter inventivo e lúdico⁶ de ir a um restaurante em que se “come materiais”.

A aluna evidencia ainda, logo após propor esse tema, uma preocupação metapragmática, quando diz: “Achas que vai fazer rir a professora?” (turno 102). Essa preocupação caracteriza sua intenção em responder à tarefa, conforme solicitado pela professora. Para D, ainda que esse tema pudesse ser “engraçado”, não teria o efeito de uma piada. A interpretação é apoiada no enunciado do turno 104: “Que tal contar uma história de piadas?!”.

Os termos “engraçada” e “piada”, proferidos pela professora, produziram duas associações distintas: para M, seria uma história engraçada escrever sobre “um restaurante em que comemos materiais”. Para D, a sugestão da professora o fez propor a contagem de uma “história de piadas”.

Durante a apresentação da tarefa pela professora, sua fala ativa algumas relações associativas para a criação da história inventada. Os elementos principais na formação dessa 2ª rede de associações são os termos “engraçada” e “lugar”, que geram associações com elementos proferidos no TD1 (equipamentos/materiais - câmaras, gravadores, microfones -, Pasta Grill, Kebab, Bella Pizza...): escrever uma história (engraçada) que se passa em um restaurante (sítio/lugar) em que se comem materiais (equipamentos). Até o final desse segundo TD há a concorrência entre escrever uma “história engraçada” e escrever uma “história de piadas”, mas as associações capitaneadas por esses temas ainda não foram recombinações. Isso irá acontecer logo em seguida, no próximo TD, quando a recombinação dessas associações irá gerar o nome para o restaurante, consolidando e finalizando o percurso da gênese textual do título que encontramos no manuscrito escolar.

3ª rede associativa: *Do “nome do restaurante” a “Totónoffzil”*

TD3_00:13:34- 00:17:08 (combinação): D e M definindo o nome do restaurante.

- | | | | | |
|------|---|---------|------|--|
| 107. | M: Olha, que nome vamos... olha, que nome vamos dar ao restaurante? (D olhando | para M) | 108. | Profª: (Pedindo silêncio e falando para a turma. D e M não olham para ela) Shii... |
|------|---|---------|------|--|

⁶ Entendemos o tema proposto por M como sendo lúdico (engraçado), dado o *nonsense* da idéia de se “comer matérias” e não comida.

- olhem, não se esqueçam...
109. M: (Olhando para D, sugerindo o nome do restaurante) Que tal, ‘Totóte’?
110. Prof^a: ...não se esqueçam que para poder ...
111. M: (Perguntando para D) Que nome queres dar ao restaurante?
112. Prof^a: ...para tudo ser gravado... (Pedindo silêncio) (...)
113. M: (Falando novamente para D) Olha! **Queres fazer sobre um restaurante totó?**
114. D: Nã... não quero fazer sobre um restaurante.
115. M: Mas... olha... **vai ter comida...**
116. D: Uma **história sobre comida!** ⊥
117. M: ...vai ter... vai ter **uma das nossas piadas, a do strogonoff**. Então uma parte da história é assim: uma senhora foi ao restaurante e perguntou. Uma parte da história é assim: Uma senhora foi ao restaurante e perguntou: “Bom dia, queria um strogonoff.” (D ouvindo atentamente) o... o empregado de mesa... disse: “Desculpe, mas na ementa só temos **strogon-off!**” (D sorrindo) **Achas que podemos pôr essa na história?** (D sorrindo e acenando com a cabeça) ... e depois ela...
118. D: Ementa?!
119. M: Sim, é...
120. D: Não dá para fazer sobre o restaurante...
121. M: ...uma ementa é onde vemos a...
122. D: (Falando junto com M) ...dá... a **comida da aventura, a comida de aventura.**
123. M: Hmm... então... e a senhora, a senhora...
124. D: (Sussurrando) E a senhora estava a **cantar**: (Cantarolando e mudando o tom de voz) **Quando comes comida... ficas alegre!**
125. M: ...então... então... então agora... agora, agora é assim... de... qua...
126. D: Era uma vez ⊥ (Cantarolando) Quando comes comida, ficas alegre. (Parando de cantarolar) E pronto, já está! (Prof^a passando por detrás da cadeira de D)
127. M: (Falando para D) Então vamos começar a imaginar a história. Era uma vez, um restaurante chamado... **Como é que queres chamar ao restaurante?**
128. D: (Referindo-se ao fio do microfone) Está preso...
129. M: Oh, é normal. (Voltando a falar sobre a história) Agora, como é que queres chamar o restaurante? Tem que ser **um nome muito... mega esquisito**. Que tal...
130. D: (Sugerindo um nome para o restaurante) ‘On-Off’?
131. M: ‘On-Off’? Boa ideia, sim. Sim, ‘On-Off’ é boa ideia.
132. D: ‘Totózil’?
133. M: Sim, ‘Totózil’! Era uma vez um restaurante chamado Totózil...
134. D: (Sorrindo) Já tem piada! (Sorrindo)
135. M: Era uma vez... um espaço em que abriram um restaurante cha... que se...
136. D: ...chamado ‘On-Off’.
137. M: Chamado ‘On-Off-Totózil’.
138. D: Que tal só ‘Totó’? ‘Totónoff’? ‘Totónoff’!
139. M: ‘Totó’. ‘Totónoff’. ‘Totónoffzil’! ‘Totónoffzil’!
140. D: Muito esquisito esse nome...
141. M: Ma... e é por isso que **o restaurante é totó... ‘Totónoffzil’!**
142. D: (Sorrindo) Não é esquisito. ⊥ **Vai ser uma piada.**
143. M: ‘Totónoffzil’! ...
144. D: Então... ‘Strogonoff’... ‘Strogonoffzil’.
145. M: Não... Assim pensavam que só ia, **que só se comia lá strogonoff...**
146. D: ‘Totópizzzil’! ⊥
147. M: Não... O... On-O... On-Off quê?! O, como é que devia chamar?
148. D: ‘Totónoffzil’.
149. M: ‘Totónoff’, ‘Totónoff’, ‘Totónoffzil’. (Mostrando o sinal positivo com o polegar) Boa ideia! **Era uma vez um restaurante, um espaço... fica melhor... um restaurante chamado Totónoffzil.** (D ouvindo e sorrindo) ...

A ideia de escrever uma “história engraçada” sobre um restaurante em que se comem “materiais ao invés de comida” leva M a buscar também um nome engraçado para esse restaurante: um termo que, ao mesmo tempo, pudesse nomear e qualificar esse “restaurante”; modo de nomeação semelhante ao que temos nas qualificações de personagens indicados em títulos de histórias tradicionais, particularmente nos títulos de

contos de fada. Essa é outra característica já identificada em estudos anteriores (CALIL, 2008b; 2010; CALIL, LIMA, 2013).

Uma primeira tentativa de nome engraçado é “Totóte”. Por que M criou esse nome? Por que inventou uma palavra que provavelmente não faz parte de seu léxico mental?

Do ponto de vista semântico-lexical, o termo “totó”, no nome do restaurante, responde a uma intenção deliberada da aluna em criar um nome engraçado. De um lado, o substantivo “totó” serve como nome próprio. “Totó” é facilmente reconhecido como modo de nomear um cachorrinho ou o apelido de uma pessoa: seu Totó. De outro lado, “totó” funciona como um qualificador, uma qualificação do restaurante. Na língua portuguesa informal de Portugal, o adjetivo “totó” significa, segundo o dicionário Priberam⁷: “Que ou quem se considera ter falta de habilidade, inteligência ou desembaraço (ex.: ela é tão totó que nem percebeu o que aconteceu; cambada de totós!)”. Ou, segundo o dicionário InFormal⁸: “Em Portugal o termo designa uma pessoa fácil de enganar. (ex. Adriano é um totó, até sua filha o engana.)”. É importante destacar que esse segundo sentido (“totó” como adjetivo) ganha relevo em publicações infanto-juvenis recentes, como “Diário de uma totó: histórias de uma vida pouco ou nada fantástica⁹” (RUSSELL, 2010) e em publicações para o público adulto, como a coleção “Para totós” da editora Porto¹⁰, ambas à venda nas livrarias portuguesas Bertrand. O acento agudo em “Totónoffzil”, conforme o nome linearizado no manuscrito escolar, sugere ainda a memória visual que os alunos possuem da palavra “totó”.

A razão do acréscimo de “te” no termo “totó” é menos evidente. Talvez tenha sido decorrente da homofonia com o final do termo “restauran-te”. Não há evidência de que isso ocorreu de modo consciente, mas sua enunciação sugere uma associação do tipo 3,

⁷ “Totó”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/toto> [consultado em 01-10-2019].

⁸ “Totó”, in Dicionário Informal da Língua Portuguesa, <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/toto/9955/>, [consultado em 03-10-2019].

⁹ A coleção *Dork Diaries* da escritora norte-americana Rachel Renée Russell (https://en.wikipedia.org/wiki/Rachel_Renée_Russell) foi lançada em 2009. Desde sua primeira edição em Portugal, em 2010, já foram lançados 13 volumes com o título “Diário de uma totó” (<https://www.wook.pt/autor/rachel-renee-russell/1139777>). No Brasil, essa coleção foi traduzida como “Diário de Uma Garota Nada Popular” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Diário_de_Uma_Garota_Nada_Popular).

¹⁰ Dentre vários volumes dessa coleção vendidos pela Livraria Bertrand têm-se: “Matemática para totós”, “Inglês para totós”, “Guitarra para totós”, dentre outros títulos (<https://www.bertrand.pt/pesquisa/+colecao/3886/Para+Totós>)

associação fônica. Isso ajudaria a explicar por que o nome sugerido não foi apenas “restaurante Totó”.

A primeira sugestão de nome para o restaurante (Totóte) é deixada de lado, mas a ideia engraçada para o tema permanece: escrever uma história sobre um restaurante totó, onde se comiam materiais (equipamentos) ao invés de comida. Essa associação é reforçada no turno 113, quando M pergunta se D quer fazer uma história sobre *um* restaurante totó (bobo) que tem comida (TD3, M, turno 115) de materiais.

É somente durante esse turno 117 que surge o nome de uma comida: “strogonoff”. Esse turno, assim como o turno 99 da professora, terá um papel crucial no redirecionamento da combinação da história inventada. Além do nome da comida, M explicita a lembrança da “piada do strogonoff”, conseguindo associar inesperadamente os temas: “restaurante que se come equipamentos ao invés de comida” (TD2, M, turno 100) e “escrever uma história de piadas” (TD2, D, turno 104), “um restaurante totó” (TD3, M, turno 113), “história sobre comida” (TD3, D, turno 116). A recombinação dessas diferentes ideias acontece quando M novamente enriquece o caráter criativo da narrativa ficcional que estão inventando, misturando-as à conhecida e compartilhada piada. A aluna M recupera-a de sua memória semântica e combina-a com a história que estão inventando.

Ao longo dos três TD, as ideias e os elementos linguísticos novos e adaptados às restrições da situação de produção textual com tema livre indicam um importante jogo de linguagem, perpassado por aliterações e homônimas:

- “sítio”, termo usado pela professora para orientar a produção textual.
- “restaurante”, sítio (lugar/cenário) onde se passa a narrativa inventada.
- “restaurante”, lugar em que trabalha a mãe de D.
- “restaurante”, com ementa e comidas malucas (engraçadas).
- “equipamentos”, como gravadores, câmaras, microfones presentes na sala de aula.
- “materiais elétricos”: termos em inglês ‘on’ (liga) e ‘off’ (desliga).
- “totó”, substantivo masculino, nome próprio.
- “totó”, adjetivo para qualificar coisas ou pessoas bobas, patetas.
- “divertido”, “engraçado”, como fazer comida com materiais elétricos.
- “engraçado como uma piada”: piada com comida.
- “história de piadas” e “história sobre comida”.
- “piada do strogonoff (strog-on-off)”, qual é a comida que liga e desliga?

Os dois alunos partilham essas informações; inclusive, a ‘piada do strogonoff’ é lembrada por M como “vai ter uma de nossas piadas, a do strogonoff.” (TD3, M, turno 117). Essa piada, facilmente acessível na página portuguesa [Omelhorsitede2011](#), é a primeira que aparece dentre as várias outras piadas com nomes de comida de que os alunos também podem ter conhecimento.

A piada recuperada da memória declarativa semântica compartilhada pelos alunos irá compor o enredo da narrativa ficcional, cuja unidade será garantida pelo próprio título, ainda não formulado, da história inventada. A recombinação da ideia de se escrever uma “história inventada sobre um restaurante totó, onde se comia materiais (equipamentos) ao invés de comida” com a ideia de escrever uma “história de piada com comida” é feita através dos múltiplos elementos linguísticos associados, descritos acima, para se fazer algo diferente, novo, criativo.

Na continuidade desse TD, de um lado, M continua a buscar um nome para o restaurante. D, por sua vez, parece não querer escrever uma história sobre um restaurante (turno 120), insistindo em outro tema (“a comida da aventura”, turno 122) e enredo (“a senhora estava a cantar... quando comes comida ficas alegre”, turno 124), ambos relacionados à sua memória de trabalho, ao que disse antes, no TD2 (“texto sobre alegria”, turno 92) e no TD3 (“história sobre comida”, turno 116).

Para manter a unidade de sentido da narrativa que está sendo construída, M reitera outra preocupação de caráter metatextual, retornando ao nome a ser dado para o restaurante, ao verbalizar que “tem que ser um nome muito... mega esquisito.” (turno 129). A partir desse turno, o jogo de linguagem entre aliterações e homônimas é amplificado, quando, em apenas alguns segundos, a dupla sugere nove nomes próprios para o restaurante: On-Off (D, turno 130), Totózil (D, turno 132), On-Off Totózil (M, turno 137), Totó, Totónoff, Totónoffzil (M, turno 139), Strogonoff, Strogonoffzil (D, turno 144), Totópizzzil (D, turno 146).

A riqueza desse intenso processo de criação do nome próprio do restaurante pode ser observada nos vários rearranjos feitos com os termos “totó”, “strogonoff”, “on-off”, “zil” e “pizza”. Esses dois últimos elementos linguísticos ocorrem em duas associações propostas por D (turno 132 “Totózil” e turno 146 “Totópizzzil”). Esse último termo “pizza” recupera o que foi dito pelo aluno no TD1, turno 31, quando falava sobre o trabalho que a mãe brasileira conseguiu no restaurante “Pasta Grill”, primeiramente

enunciado por ele como “Bella Pasta”. No Centro Comercial Fórum, como destacado em nota de rodapé, o nome correto do restaurante é “Bella Pizza”.

A terminação “zil” também é enunciada pela primeira vez D em “Totózil” (TD3, D, turno 132). Sua ocorrência fortalece nossa hipótese sobre a importância dos jogos de linguagem, particularmente o fenômeno da homonímia, no processo criativo de alunos recém-alfabetizados (CALIL, 1995, 2000, 2003, 2004, FELIPETO, 2013). Esse jogo é enriquecido pela composição da sílaba “zil” com o termo “Totónoff”, possivelmente motivada pela associação fônica entre os dois termos ditos anteriormente, que portam o mesmo elemento sonoro:

1. O som da sílaba “sil” em “brasil” /brɛ.'zil/ (“pesquisadores brasileiros”, “pai e mãe brasileiros” “falar brasileiro”).
2. O fonema /'it / no termo “grill” (A mãe de D trabalhar no restaurante “Pasta Grill”)

O elemento “zil/il”, presente no nome sugerido por D (“Totózil”, turno 131), será incorporado por M, ao propor o nome “Totónoffzil”, enunciado pela primeira vez no turno 139 e mantido no último turno do TD3, ao formular o início da história: “Era uma vez um restaurante, um espaço em que abriram um restaurante chamado Totónoffzil”. Porém, a entrada de “zil” difere das tentativas intencionais, visando a criação de um nome “mega-esquisito” para o restaurante. Ou seja, a combinação entre os termos “Totó”, “totó”, “strogonoff”, “strog-on-off” e “on-off” parecem ter sido deliberadas. O surgimento de “zil” não parece do mesmo nível de intenção deliberada. Não há evidências de que os alunos estavam manipulando conscientemente o elemento “zil” a partir de sua relação fônica com “Brasil” e “Pasta Grill”.

Isso indica o limite da proposta de Suenaga para a análise de relações associativas no fluxo do texto-dialogal, uma vez que elas não operam “palavra por palavra” ou “semelhança fônico por semelhança fônica”. No funcionamento das redes associativas, os diferentes tipos de relações associativas seriam operados de modo simultâneo e entrelaçado, no qual é difícil isolar um tipo de associação ou outro tipo de associação sem levar em conta seus efeitos na cadeia sintagmática, na produção de sentido e na unidade textual. Também não é possível analisar essas relações como se não houvesse um sujeito falante, submetido às suas memórias e conhecimentos. Além desse aspecto, é preciso apontar que nem todas as associações efetivadas operam em um mesmo patamar de

intencionalidade, como parece indicar a entrada do elemento “te” em “Totóte” e “zil” em “Totónoffzil”.

Do “*Interwriting*” a “Totónoffzil”: relações finais

Interessamo-nos, nesse artigo, pela gênese textual de um título de história inventada, destacando as relações associativas e o papel das memórias semântica e episódica para a compreensão de sua dimensão criativa. As conexões estabelecidas formaram redes associativas, cujo funcionamento aproxima-se da abordagem multivariada, conforme proposto por Sternberg e Lubart (1995), na medida em que pudemos observar a combinação de fatores cognitivos, ambientais, conativos (personalidade e motivação) e afetivos (emocionais) no potencial criativo desse título e história inventada que o acompanha.

De um lado, observamos o surgimento de ideias e a recuperação de informações advindas da memória de longo prazo, tanto da memória semântica (elementos pertencentes à cultura coletiva), quanto da memória episódica (elementos pertencentes à cultura individual) dos falantes/escreventes. De outro, vimos que o que é recuperado está associado ao que está sendo falado no *aqui* e *agora* da realização da tarefa, tanto pelos alunos, quanto pela professora.

Esses dois aspectos, por si só, não garantem a dimensão criativa da história inventada. O componente principal parece estar no modo como cada aluno opera cognitivamente sobre o que é falado, interpretando os diversos elementos proferidos a partir dos jogos de linguagem (homonímia, aliteração, polissemia etc). A dimensão lúdica para esses alunos, associada à tarefa de produção textual proposta pela professora, como indicado por Daiute (1989), ganha ênfase a partir de sua enunciação “o que vocês acharem mais engraçado... como piadas” (TD2, turno 99). O modo como essa enunciação repercute subjetivamente em cada aluno é singular e imprevisível. O estabelecimento de conexões entre uma ideia e outra, uma lembrança e outra, um elemento linguístico e outro, fez gerar associações inusitadas e criativas.

Mostramos como as redes associativas foram sendo construídas por essa dupla de alunos, desde o início do diálogo face a face até chegarem à formulação oral título “O restaurante Totónoffzil”. Sem o acesso ao filme-sincronizado, não teria sido possível

mapear e entender o surgimento do nome do restaurante registrado no manuscrito escolar. Nos TD apresentados, também fica claro que o nome do restaurante formulado por volta dos 17 minutos (TD3, M, turno 139) só pode ser compreendido se for levada em conta sua gênese textual iniciada no TD1, aos seis minutos de gravação desse processo, quando os dois alunos observavam o que estava acontecendo na sala de aula e falavam sobre os equipamentos (gravadores, microfones) usados pelos pesquisadores brasileiros para coletar esses dados para o projeto Interwriting.

Após terem decidido como seria a história inventada e qual título teria, os alunos receberam a folha de papel e o aluno D grafou, aos 26 minutos, o título “O restaurante Totónoffzil”.

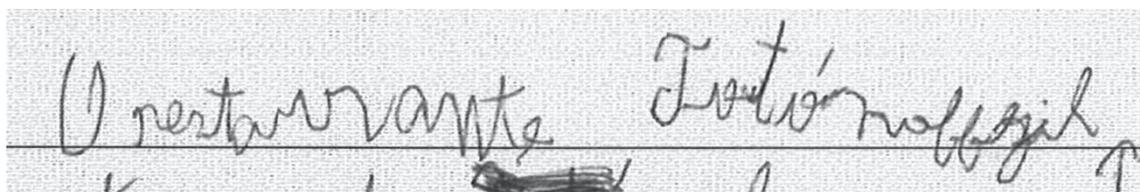


Figura 1: título grafado do manuscrito escolar “O restaurante Totónoffzil”

Como indicado em Calil (2010), o núcleo da estrutura sintática desse título é massivamente recorrente em títulos dados para histórias inventadas por alunos recém-alfabetizados: Sintagma Nominal (SN = Det + Nome). Contudo, o 3º elemento (“Totónoffzil”) expande o SN, exercendo um duplo papel. Ele é, ao mesmo tempo, o nome e o qualificador do restaurante, contribuindo para a dimensão criativa (homônima) da história inventada. Em sua forma final linearizada, estabelecida após 10 combinações orais diferentes, inscrita com letra maiúscula, fica ainda mais evidente sua função de nome próprio. Além disso, o termo “off” preserva a letra “F” duplicada. Isso indica que esses alunos portugueses, de apenas 8 anos de idade, têm o conhecimento (memória visual) das palavras estrangeiras, tanto o nome do prato de origem russa, “Strogonoff”, quanto a expressão inglesa “On-Off”¹¹. Esse aspecto ortográfico, além de apontar para a importância do acesso que têm a materiais impressos presentes nos contextos letrados (familiar e escolar) em que vivem (DYSON, 2009; KRESS, 1997), fortalece nossa observação sobre os limites dos três tipos de relações associativas, dado que as

¹¹ Na linha 12 desse manuscrito escolar está escrito: “– Desculpe, só temos strog-**on-off**.”

associações linguísticas descritas por Suenaga (2005) não consideram a dimensão visual da palavra escrita.

Ainda é preciso lembrar que, no campo da “Titulologia,” (DUCHET, 1973), título e cotexto (conteúdo narrado) mantêm relações metatextual e intratextual. Conforme Hoek (1981), o título funcionaria como um “metatexto”, antecipando o cotexto, mas guardando, ao mesmo tempo, uma autonomia em relação ao que nomeia. De alguma forma, o sentido do título precisará estar associado ao sentido da história narrada. Portanto, se os alunos tivessem escrito no título “totonofzil”, sem letra maiúscula, sem acento agudo e com apenas uma letra ‘F’, os efeitos de sentido produzidos não seriam os mesmos.

Por fim, a análise microgenética apresentada, apesar de ser aplicada a um único caso, reitera uma proposição já apontada em outros estudos (CALIL, 2008a; 2009; 2012b; 2014a; 2016), quando descrevemos as gêneses textuais de títulos de histórias inventadas de alunos brasileiros: *as redes associativas imprevisíveis e inusitadas que as crianças constroem ao inventarem histórias são formadas por recombinações de ideias e elementos linguísticos diversos e distantes recuperados de suas memórias de longo prazo (semântica e episódica), produzindo (reconhecendo) jogos de linguagem, assim como a preservação das propriedades do gênero textual e da unidade de sentido do manuscrito escolar em curso.*

É precisamente nesse ponto que encontramos o denominador comum entre a criatividade em alunos brasileiros, que inventaram títulos como “A família F atrapalhada” e “Os três Todinhos e a Dona Sabor” e alunos portugueses, que inventaram títulos como “O restaurante Totónoffzil” e “Luzes, câmaras, animais!”. É essa proposição que permite entendermos por que uma história inventada é mais criativa (e, portanto, mais autoral) do que outra. É provável que a recombinação de ideias e elementos linguísticos diversos e distantes no manuscrito escolar “O restaurante Totónoffzil” tenha levado os juízes a elegerem essa história inventada como a mais criativa dentre as três histórias inventadas por essa dupla, mesmo sem terem tido acesso ao texto-dialogal estabelecido durante sua gênese textual.

De modo semelhante, a professora de sala de aula também só tem acesso ao manuscrito escolar (produto final). Não é possível acompanhar o que cada um de seus alunos fala, discute, combina, nem quais são as atividades metalinguísticas e metatextuais verbalizadas durante o manuscrito escolar em curso.

Assim, ao discutirmos as relações entre criatividade, formação das redes associativas e memórias estabelecidas ao longo do processo de produção textual, esperamos estar contribuindo para o entendimento da importância de tarefas didáticas que solicitem aos alunos a elaboração de histórias inventadas a dois. O potencial criativo dos alunos seria favorecido pelo diálogo face a face, através da fala espontânea e coenunciativa, podendo gerar associações imprevisíveis e inusitadas.

Sugerimos ainda que seja dado algum espaço para os alunos combinarem a história inventada antes de a inscreverem e linearizarem em uma única folha de papel e que haja também tarefas de produção textual com tema livre, sem sugestão de títulos. Essas tarefas podem ser de grande valor para o desenvolvimento das atividades metalinguísticas e metatextuais, na medida em que os alunos, ao construírem o título (metatexto), precisarão estabelecer maiores relações metatextuais e intratextuais com o conteúdo narrado (cotexto). Ou seja, ao inventarem uma história com tema livre, será necessário vincular o título dado aos personagens, trama, conflito, cenário etc. inventados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução (do francês) Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.

BESANÇON, M.; LUBART, T. *La créativité de l'enfant: évaluation et développement*. Paris: Mardaga, 2015.

CALIL, E. Ao sabor dos títulos: uma releitura linguístico-discursiva da noção de coerência. In: RAMOS de OLIVEIRA, Z. de M. (ed.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995. p.131-159.

CALIL, E. Título, Fim, Família F atrapalhada: uma análise do processo de rasuramento em textos escritos por crianças. *Sínteses*, v.1, p.35-48. 1996. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6007/6616>. Acesso em 10 de outubro, 2019.

CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, E. De “Bumbum” a “Todinho”: efeitos da homonímia no processo de criação de histórias. *II Congresso Nacional da Abralin*. Florianópolis, p.767-773, 2000.

CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langages & Société*, 103: Écriture en acte, p.31-55, 2003.

Disponível em <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-31.htm>. Acesso em 23 de agosto, 2018.

CALIL, E. Um manuscrito escolar e a interferência da homonímia no processo de escritura. *Revista do Gelne*, 6, nº 2, João Pessoa: Ideia, p.61-72, 2004.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008a.

CALIL, E. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: GOMEZ, A. C. (dir.) y BLAS, V. S. (ed.). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón: TREA, 2008b. p.55-70.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *ALFA*, São Paulo, 54 (2): 533-564, 2010. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185/2914>. Acesso em 22 de março, 2018.

CALIL, E. The Gluttonous Queen: Dialogism and Memory in Elementary School Writing. *Bakhtiniana*, v.7, n.1, pp.24-45, 2012a. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/en_v7n1a03.pdf. Acesso em 05 de novembro, 2017.

CALIL, E. Texte-dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. *SHS Web of Conferences*, 1, p.441-458, 2012b. Disponível em https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000125.pdf. Acesso em 13 de setembro, 2019.

CALIL, E. The Meaning of Words and How They Relate to the Ongoing Text: A Study of Semantic Comments Made by Two 7-Year-Old School Children. *Alfa*, São Paulo, v.3, n.60, pp.537-561, 2016. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8478/5990>. Acesso em 14 de dezembro, 2019.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *ALFA*, 64, 2020 (no prelo).

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. E. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, E.; BORE, C. (org.) *Criação textual na sala de aula*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2015. p.15-42.

CALIL, E.; LIMA, M. H. A. de. Les noms propres dans des histoires inventées: effets d'un enchaînement. In: CALIL, E.; BORE, C. (org.). *L'école, l'écriture et la création: Études franco-brésiliennes*. Louvain-la-neuve: L Harmattan-Academia, 2013. p.203-223.

CALIL, E.; PEREIRA, L. A. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *ALFA*, 62 (1), p.91-123, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v62n1/1981-5794-alfa-62-1-0091.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2019.

DAIUTE, C. Play as Thought: Thinking Strategies of Young Writers. *Harvard Educational Review*, v.59, n.1, February, pp.1-23, 1989.

- DUCHET, Cl. La fille abandonnée et la bête humaine, éléments de titrologie romanesque. *Littérature*, n° 12, p.49-73, 1973. Disponível em https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1973_num_12_4_1989. Acesso em 03 de dezembro, 2019.
- DYSON, A. H. Writing in Childhood Worlds. In: BEARD, R.; MYHILL, D.; RILEY, J.; NYSTRAND, M. (Eds.) *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE, 2009. pp.232-245.
- FABRE, C. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel / L'Atelier du Texte, 1990.
- FELIPETO, C. À Dieu petit crapaud: quand l'homonymie produit des désordres et des ratures dans un processus d'écriture en collaboration. In: BORÉ, C; CALIL, E. (Org.). *L'école, l'écriture et la création*. Paris: Ed. Bruylant-Academia, 2013. p.189-202.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRESS, G. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge, 1997.
- LAUSTRIAT, D.; BESANCON, M., La créativité chez l'enfant: fondement et leviers vers un environnement optimal. *Revue de Littérature Théorique SYNLAB*, 2015. Disponível em https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf. Acesso em 20 de setembro, 2019.
- LIKERT, R. A. *Technique for the Measurement of Attitudes*. Archives of Psychology, 140, pp.1-55, 1932. Disponível em https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em 02 de abril, 2019.
- RUSSELL, R. R. *Diário de uma totó: histórias de uma vida pouco ou nada fantástica*. Volume 1. Lisboa: Edições Gailivros, 2010.
- SAUSSURE, F de (1916/1967). *Cours de linguistique générale*. Édition critique par Tullio de Mauro. Paris, Payot, 2005. p.170-184.
- SHARPLES, M. *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge, 1999.
- SOUSA, M. *Magali*, n. 15. São Paulo: Editora Globo, janeiro, 1990.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Michigan: Free Press, 1995.
- SUENAGA, A. *Saussure, un système de paradoxes: langue, parole, arbitraire et inconscient*. Limoges: Lambert-Lucas, 2005. p.131-249.

Recebido em 05/12/2019

Aprovado em 19/10/2020