

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO DA LEITURA

Detectives de Palavras
- Uma abordagem ao desenvolvimento da
criatividade através da escrita

Daniela Cardoso, *Detectives de Palavras –*
uma abordagem ao desenvolvimento da
criatividade através da escrita, 2011

Trabalho de projecto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Animação da Leitura

Por Daniela Margarida Ferreirinha Cardoso
Sob Orientação da Professora Doutora Joana Cavalcanti

Março 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Detectives de Palavras
Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Cavalcanti

Daniela Margarida Ferreirinha Cardoso

Porto

2011



RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: [criatividade, Escrita Criativa, leitura, escrita]

O projecto de intervenção pedagógica “Detectives de Palavras: uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita” remete-nos para uma análise acerca da importância da criatividade no mundo actual, como capacidade pessoal e social.

Partindo da ideia de que a criatividade é o produto da interacção entre o domínio, o campo e a pessoa (Csikszentmihalyi, 1988) e de que a imaginação, a originalidade e a expressão são características essenciais do processo criativo (Bellón, 1998) desenvolveu-se um projecto direccionado para crianças em idade escolar com o intuito de desenvolver o pensamento criativo assim como despertar a motivação para a escrita e para a leitura.

No presente projecto, são trabalhadas com os intervenientes algumas estratégias de Escrita Criativa passando, as crianças, a incorporarem o papel de Detectives de Palavras. Cada criança possui um kit pedagógico-didáctico de construção/investigação de histórias. Este kit é constituído por uma pasta de detective que contém alguns objectos utilizados por escritores e por detectives, tais como blocos de notas, lupas, pasta arquivadora de textos, cartões de identificação, entre outros, que podem ser capazes de ajudar as crianças a desenvolverem as suas ideias.

Além de ser essencial avaliar o desenrolar do projecto, ou seja, o processo, também é importante avaliar o produto, neste caso, os textos das crianças. Contudo, avaliar a criatividade é uma tarefa complexa e muito subjectiva, por isso, esta avaliação baseia-se nos quatro factores que, de acordo com Guilford (1950) e Torrance (1972), estão envolvidos no processo criativo: a flexibilidade, a originalidade, a fluência e a elaboração.

ABSTRACT

KEYWORDS: [creativity, Creative Writing, reading, writing]

The Project of pedagogical intervention “Detectives of Words: an approach to the development of creativity through writing” lead us to an analysis about the importance of creativity in the present world, as a personal and social skill.

Creativity is the product of interaction between the domain, the field and the person (Csikszentmihalyi, 1988) and imagination, originality and expression are essential characteristics of the creative process (Bellón, 1998). Taking this in consideration, a project directed to children in school age with the objective of developing not only creative thought but also to awaken motivation to writing and reading was developed.

In this Project, some strategies of Creative Writing are worked with children by giving them the role of Detectives of Words. Each child has a pedagogic-didactic kit to create/ investigate stories. The referred kit is formed by a detective file which has some tools used by writers and by detectives, such as writing pads, magnifying glasses, files to archive texts, identifying cards and other instruments that are able to help children to develop their ideas.

Besides being essential the evaluation of the developing of the project, it is also important to evaluate the product, which is the writing made by these children. However, evaluate creativity is a complex task and very subjective, that is the reason why this evaluation is based on the four factors that, according to Guilford (1950) and Torrance (1972) are involved in the creative process. The four mentioned factors are: flexibility, originality, fluency and elaboration.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Joana Cavalcanti, pelas suas palavras de apoio e motivação. Muitas vezes foram elas que renovaram o meu estado de espírito para continuar esta jornada.

À Professora Doutora Cecília Santos, pela preciosa ajuda na metodologia do trabalho.

À Professora titular do 4.º ano da EB1 do Bonsucesso, Dulce Nunes, pela boa vontade e abertura de espírito para este projecto.

À Professora Cátia da Rosa, de arTICiência, por me ter deixado ocupar a sua actividade com as minhas ideias.

Ao Hélder Santos por ter criado o logótipo do projecto.

Às crianças que, com a sua motivação e disponibilidade, me fizeram amar o que estava a fazer.

Aos familiares e amigos que me incitaram a continuar e a não baixar os braços.

SUMÁRIO:

1. Introdução	1
2. Designação do Projecto	5
3. Fundamentação	7
3.1. Detectives de Palavras investigam a criatividade	7
3.1.1. Evolução das teorias acerca da criatividade.....	8
3.1.2. Criatividade: definição de um conceito	13
3.1.2.1. Inteligência e criatividade	16
3.1.2.2. Ambiente sociocultural e criatividade	20
3.1.2.3. Sentidos e criatividade.....	21
3.1.3. Ser ou não ser criativo: eis a questão!.....	22
3.2. Detectives de Palavras investigam a Escrita Criativa	25
3.2.1. O método da Escrita Criativa.....	25
3.2.2. O aluno criativo e o papel do professor nas sessões de Escrita Criativa	28
3.2.3. Desbloqueadores/bloqueadores de escrita/criatividade	33
4. Destinatários e contexto de intervenção	37
4.1. Destinatários do projecto “Detectives de Palavras”	37
4.2. Contexto de aplicação do projecto “Detectives de Palavras”	40
4.2.1. Caracterização do meio envolvente	40
4.2.2. Caracterização do meio escolar	41
5. Objectivos do Projecto	44
6. Estratégia de intervenção.....	45

6.1 Tipo de investigação, metodologia e instrumentos de recolha de dados	45
6.2. As sessões de “Detectives de Palavras”	47
6.3. O blogue “Detectives de Palavra”	54
6.4. Análise dos dados.....	56
6.4.1. Análise da motivação para a escrita e para a leitura (processo)....	56
6.4.2. Análise da criatividade dos textos (produto)	64
6.4.3. Conclusões dos resultados da análise de dados	68
7. Recursos	82
8. Avaliação	84
9. Disseminação	90
10. Considerações finais	92
Referências bibliográficas	96

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: Autorizações para a realização do projecto

ANEXO B: Projecto Curricular de Turma

ANEXO C: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aradas

ANEXO D: Fotografias do *kit* de “Detectives de Palavras”

ANEXO E: Planificações das sessões de Escrita Criativa

ANEXO F: Diário de bordo do investigador

ANEXO G: Questionários realizados aos alunos

 ANEXO G1 – Questionários realizados em Fevereiro (1.º momento)

 ANEXO G2 – Questionários realizados em Junho (2.º momento)

ANEXO G3 – Tabelas resultantes da análise de dados dos questionários

ANEXO H: Questionários realizados aos Encarregados de Educação

ANEXO H1 – Questionários realizados aos Encarregados de Educação

ANEXO H2 – Tabelas resultantes da análise de dados dos questionários

ANEXO I: Tabelas resultantes da análise do exercício “Desafios Criativos”

ANEXO J: Textos dos Detectives de Palavras

ANEXO J1 – Textos originais dos Detectives de Palavras

ANEXO J2 – Textos corrigidos dos Detectives de Palavras

ANEXO J3 – Tabelas de análise da criatividade dos textos

ANEXO K: Questionários de avaliação do projecto - alunos

ANEXO L: Pedidos de reuniões com Encarregados de Educação

ANEXO M: Fichas de avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular
– Encarregados de Educação

ANEXO N: Fotografias e vídeos do projecto “Detectives de Palavras”

1. Introdução

A criatividade é essencial no desenvolvimento de cada criança. É provável que uma criança criativa, se continuar a ser encorajada a sê-lo, seja um adulto que saberá encontrar soluções alternativas para um problema, que saberá enfrentar as constantes modificações da sociedade actual e que se sentirá mais preparado para o futuro. A criatividade é um domínio transversal, pois deverá estar presente em todas as dimensões da vida.

Sabendo que a criatividade é uma capacidade importantíssima no desenvolvimento do ser humano, há que encontrar mecanismos de ensino/aprendizagem desta capacidade. Um desses mecanismos poderá ser realizado através da escrita.

Assim, neste projecto, a tónica está centrada no método da Escrita Criativa e durante a realização do mesmo tivemos a preocupação de que as actividades fossem motivadoras para as crianças tendo, portanto, escolhido o tema global “Detectives de Palavras”. Optou-se por esta designação porque um escritor não deixa de ser um detective, procurando sempre as palavras mais adequadas para os seus textos.

As crianças, com o auxílio de um *kit* de “Detective de Palavras”, utilizaram ferramentas usadas pelos detectives, como pastas, lupas, cartões de identificação, blocos de notas para os auxiliarem na construção/investigação dos seus textos.

Convém mencionar que a pertinência de um projecto de Escrita Criativa nesta turma fez muito sentido, pois, de acordo com a professora titular dos alunos, uma das grandes dificuldades da turma residia na construção de textos. Apesar do foco de análise deste projecto ser a criatividade e a motivação para a escrita, sabemos que não foi apenas neste campo que as crianças evoluíram. Embora não tenhamos dados fundamentados, pensamos que as crianças,

apesar de não termos trabalhado a ortografia e a organização das frases, passaram a “olhar” para o texto de outra forma, passaram a estar mais motivadas. Pensamos que a motivação é um factor predominante para as crianças começarem a entender a leitura e escrita como um prazer.

Relativamente à estrutura da dissertação, primeiramente iremos reflectir acerca da escolha do nome do projecto, respondendo à questão: Por que escolhemos o nome “Detectives de Palavras”?

Num segundo capítulo, fundamentaremos a escolha da temática, mostrando a sua pertinência para a educação e para o desenvolvimento das crianças no tempo da sociedade de informação e comunicação em que vivemos. Neste capítulo, iremos analisar a evolução das teorias acerca da criatividade desde a Grécia Antiga até aos nossos dias. Se antes, a criatividade era considerada um dom divino, apenas destinada a alguns, hoje acredita-se que é universal, porém manifesta-se em diferentes magnitudes. Reflectiremos acerca de como se processa a criatividade. Por exemplo, Wallas (1926) refere quatro etapas para a realização do processo criativo: preparação, incubação, iluminação e verificação. (Gil & Cristovám-Bellman, 1999; Morais, 2001; Torre, 2005; Lubart, 2007).

A criatividade não é um conceito fácil de estudar. Existem muitas definições de criatividade e todas tendem a complementar-se, contudo não é fácil existir uma definição única. Todos os autores que a estudam parecem concordar num ponto: é um conceito multifacetado e complexo. Veremos, pois, o que muitos autores consideram ser criatividade e como esta se desenvolve no ser humano. Uma das teorias, defendida por Csikszentmihalyi (1988) (cit. por Martins, 2000; Morais, 2001; Torre, 2005; Virgolim *et al*, 2006; Lubart, 2007), é a ideia de que a criatividade é o produto da interacção entre o domínio, o campo e a pessoa.

Bellón (1998) criou o modelo “IOE” para nos apresentar as três características essenciais no processo criativo: a imaginação, a originalidade e a expressão. Estas seriam atingidas partindo de três vias: a intelectual, a ecológica e, por fim, a multissensorial. Iremos, seguindo esta abordagem, analisar as relações

da criatividade e da inteligência, da criatividade e do ambiente sociocultural e da criatividade e dos sentidos dos indivíduos.

Chegando a este ponto, iremos questionar-nos acerca das características de uma pessoa criativa: Será que todos nascemos criativos? Como manifestamos a nossa criatividade? Quais os traços de personalidade que distinguem as pessoas criativas das demais?

Feita esta abordagem da criatividade iremos analisar um dos métodos para a desenvolver, que é o método da Escrita Criativa. Veremos onde surgiu e quais os seus objectivos. Verificaremos qual deve ser o papel do professor nas sessões de Escrita Criativa e como poderá ajudar o aluno a ser mais criativo. Por fim, serão apontados bloqueadores e desbloqueadores do processo criativo e do processo de escrita.

Para desenvolver o projecto “Detectives de Palavras” foi necessário estabelecer um público-alvo, por esse motivo, no capítulo posterior, apresentaremos os destinatários e contexto de intervenção.

De seguida, veremos os objectivos, gerais e específicos, que esperávamos alcançar com a implementação do projecto. Estes prenderam-se essencialmente com o desejo de desenvolver a criatividade das crianças e de as motivar para a escrita e para a leitura.

No sexto capítulo, serão tecidas considerações acerca do tipo de investigação, da metodologia e dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Posto isto, abordaremos as estratégias de intervenção usadas, fazendo uma breve descrição das sessões de Escrita Criativa realizadas, assim como a implementação do blogue “Detectives de Palavras”.

Ainda no sexto capítulo, iremos analisar os dados obtidos através da realização de questionários aos alunos e Encarregados de Educação (E.E.) relativamente aos seus hábitos de escrita e de leitura e ao seu nível de criatividade através da avaliação dos textos produzidos durante as sessões. Fundamentámo-nos nos estudos sobre a criatividade de Guilford (1950) e Torrance (1972) (cit. por

Martins, 2000; Morais, 2001; Lubart, 2007) para podermos avaliar os textos que as crianças produziram. Apesar da subjectividade da tarefa, analisámos quatro factores que se pensam estarem presentes no pensamento criativo: a flexibilidade, a originalidade, a fluência e a elaboração.

No capítulo seguinte, serão enumerados os recursos – humanos e materiais – que foram necessários para a implementação do projecto “Detectives de Palavras”.

No capítulo posterior será feita a avaliação do projecto e, para isso, serão apontados os seus pontos fortes e fracos. Serão, também, analisadas as respostas que os alunos deram quando preencheram um questionário de avaliação final do projecto. É certo que a opinião das crianças envolvidas é muito importante para compreendermos o (in)sucesso do projecto “Detectives de Palavras”.

Depois de implementado o trabalho, este não deveria ficar confinado àquele espaço e tempo. Por essa razão, no nono capítulo reflectiremos acerca de como o poderíamos disseminar.

Por fim, serão tecidas as últimas considerações acerca deste projecto respondendo a questões como: os alunos ficaram mais motivados para a escrita e para a leitura? De que forma os alunos desenvolveram a criatividade?

Apresentaremos, por fim, em anexo, as planificações das sessões de Escrita Criativa, os textos dos alunos, os questionários realizados, entre outros.

2. Designação do Projecto

O projecto designa-se “Detectives de palavras – uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita”. Muitas vezes, os professores ensinam conteúdos que preparam os alunos para o presente, mas estarão estas crianças preparadas para o futuro? Um futuro que nem o professor conhece? Tal como será devidamente fundamentado posteriormente, a criatividade é uma ferramenta fundamental no agora e no futuro. Uma criança criativa irá crescer e vai saber acompanhar a evolução da sociedade, porque tem as ferramentas necessárias para conseguir vingar. Usar a criatividade é saber ultrapassar dificuldades, é encontrar várias perspectivas/soluções para uma questão/dificuldade/problema, é usar o pensamento divergente em seu benefício. Além disso, a criatividade tem de ser encarada como um bem pessoal mas também, e muito importante, um bem social, que ajuda a sociedade a crescer. Assim, a escola deve fazer algo acerca desta capacidade: tem de estimulá-la nos alunos. É certo que o pensamento divergente que caracteriza o pensamento criativo é uma técnica que carece mais atenção e disponibilidade por parte do professor do que o pensamento convergente, que encontra apenas uma solução para determinado problema. Não queremos com isto dizer que o pensamento divergente é melhor que o convergente. Ambos se complementam e ambos devem ser usados, pois um não invalida o outro.

Uma das técnicas para estimular a criatividade (e a escrita) nas crianças (e adultos) é o método da Escrita Criativa. Além de ajudar as crianças a escreverem (e lerem!) melhor, a Escrita Criativa vai ajudar as crianças a pensarem criativamente, a buscar o inusual, a serem flexíveis e originais. Deste modo, neste projecto de Escrita Criativa, as crianças envolvidas encarnaram o papel de “Detective de Palavras” e com a ajuda de um *kit* de construção/espionagem de histórias, construíram e trabalharam à volta de textos. O facto de lhes permitirmos “esconderem-se” atrás de uma personagem ajudou-os, sabemos agora, a libertarem-se de alguns receios que poderiam ter,

e abriu-lhes as portas para o mundo da escrita e da imaginação, em que puderam sentir-se livres para criar.

Tendo justificado a designação do nosso projecto, passamos para o próximo ponto com a intenção de apresentar o nosso quadro conceptual, que se prende a necessidade de analisar o conceito de criatividade e o método da Escrita Criativa.

3. Fundamentação

Neste capítulo, pretendemos contextualizar o projecto procurando reflectir acerca da criatividade e do método da Escrita Criativa. Primeiramente, reflectiremos acerca da problemática da criatividade revelando a sua complexidade de definição e de avaliação. Verificaremos em que medida a criatividade é importante e por que se fala tanto dela actualmente. Discutiremos, igualmente, quem é o sujeito criativo e como poderemos desenvolver esta capacidade cada vez mais importante na sociedade de comunicação e informação em que vivemos.

Num segundo, e último subcapítulo, analisaremos o método da Escrita Criativa: O que é? Por que é importante? Como preparar uma sessão? Qual o papel dos professores/educadores? Quais as características de uma aluno criativo?

3.1. Detectives de Palavras investigam a criatividade

O estudo da criatividade levanta inúmeras interrogações, que agrupámos desta maneira:

- Definição de criatividade: Como se define? Existe alguma definição clara, objectiva e consensual do conceito?
- Origem das diferenças individuais da capacidade criativa: a criatividade depende de um elevado nível de inteligência, de traços específicos da personalidade, da natureza do contexto?

Seguidamente tentaremos encontrar resposta para estas e outras questões com as quais nos deparámos ao estudar a criatividade.

3.1.1. Evolução das teorias acerca da criatividade

A tentativa de descobrir os princípios que regem o pensamento criativo não é um tema de agora. Num esforço de compreender a evolução do conceito de criatividade, citaremos Lubart (2007) que nos faz uma síntese desta evolução desde a Grécia Antiga até aos nossos tempos. Em textos antigos, é defendida a ideia de que o espírito era constituído por duas câmaras: uma das câmaras continha a inspiração que uma divindade preenchia; a outra câmara era dedicada à expressão dessa inspiração. Platão (século IV a. C.), filósofo da antiguidade grega, defendia a ideia de que não poderia existir criação sem que houvesse inspiração. Esta inspiração era um dom extraordinário destinado apenas a alguns, escolhidos pelos deuses.

Esta ideia de que a inspiração vinha de algo superior, este misticismo em torno da criação é contraposta ainda, na antiguidade, na visão de Aristóteles (século IV a. C.), filósofo grego e discípulo de Platão, que defendia que a inspiração nascia no interior do indivíduo, vinda das suas associações mentais e não de intervenções divinas.

O interesse pelo espírito criativo voltou a estar em voga, séculos mais tarde, na época renascentista, voltando a existir um grande interesse pelas “expressões artísticas, literárias, filosóficas e científicas”.

Durante o século XVIII, elevou-se a ideia de que “o génio criativo resultaria de uma capacidade inata de utilizar a imaginação associativa, o que lhe permitia combinar as ideias, o julgamento e a evolução do que foi produzido, assim como os valores estéticos que guiam a investigação.” (Lubart, 2007: 12). Assim, a criatividade é encarada como uma forma de genialidade, diferente de talento, que é determinada por factores genéticos e condições ambientais (Albert e Runco, 1999 cit. por Lubart, 2007).

A ideia de que a criatividade era destinada a génios, com um nível excepcional de originalidade e com uma capacidade espantosa de associar ideias prevaleceu durante muitos anos.

No início do século XX, vários estudiosos manifestaram as suas ideias acerca da criatividade. Lubart (2007) refere que Édouard Toulouse examinou Émile Zola e Henri Poincaré explorando alguns aspectos psicológicos destes indivíduos tais como a percepção, a memória, a razão e a personalidade. Tinha o intuito de verificar se a fragilidade psicológica poderia estar, de algum modo, relacionada com a criatividade.

Freud (1908-1959), médico austríaco fundador da Psicanálise, também dá o seu contributo referindo que a criatividade revela-se quando há uma tensão entre a realidade consciente e pulsões inconscientes. Assim, os artistas e os escritores criam para conseguir exprimir os seus desejos inconscientes através de meios culturalmente aceitáveis como a arte e/ou a literatura.

Foi nos Estados Unidos da América, durante o século XX, que os estudos acerca da criatividade foram impulsionadores e promissores (Morais, 2001).

Uma perspectiva que veio perceber a criatividade de outra forma surgiu com Wallas (1926) quando este propôs que o processo criativo se dividia nas seguintes quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação. (Gil & Cristovám-Bellman, 1999; Moraes, 2001; Torre, 2005; Lubart, 2007). Bellón (2005) também menciona Wallas, mas acrescenta a estas quatro a fase da formulação, que aconteceria antes da verificação. Esta seria a fase onde se organizam as ideias e se realiza o produto. Por uma questão de coerência, manter-mos-emos as quatro etapas e será delas que falaremos de seguida.

A fase da **preparação** é o momento da procura, do ensaio. Pressupõe um esforço e um trabalho duro. É um processo de aproximação, aquisição de ideias, conhecimentos e material. Poderá parecer uma fase frustrante porque parece não ser produtiva. Na realidade, trata-se de preparar os ingredientes necessários para conseguir o melhor produto.

A **incubação** diz respeito a todo o material acumulado, seja do tipo cognitivo, intuitivo ou emocional, deve sedimentar e precisa de tempo para que as múltiplas conexões que se produzem amadureçam e possam surgir outras ideias. Pode durar minutos, meses ou mesmo anos. A incubação é uma fase

inconsciente pois “no decorrer dela, não há trabalho consciente sobre o problema; a pessoa pode muito bem se concentrar em outros objectivos ou simplesmente relaxar, se estiver longe do problema. O cérebro continua a trabalhar inconscientemente, formando associações.” (Lubart, 2007: 94). A mesma ideia é corroborada por Torre (2005: 114), a fase de incubação “é o momento de distanciamento do projecto, problema ou plano inicial. Tempo de ócio, se podem dizer assim. (...) Esta fase aparentemente inactiva é fundamental, porque nela se tecem e se entretcem múltiplas informações e associações.”

Numa terceira fase, a(s) ideia(s) criativa(s) chegam à nossa consciência. É a fase da **iluminação**. A(s) (boa(s)) ideia(s) surge(m) de maneira súbita e é nesta fase que são alcançados os objectivos para resolver o problema. Não existirá iluminação se não houver um trabalho prévio consciente, precedido de um período de incubação. Torre (2005: 114) explica-nos esta fase de uma forma muito simples: “é o momento no qual algumas ideias do pré-consciente passam à consciência, falava-nos Kubie. É o que expressamos com a palavra *eureka* ou a lâmpada como ícone de uma ideia luminosa. Encontramos um caminho, uma alternativa, uma solução”, acrescentando, porém, que o processo criativo ainda não está completo nesta fase.

Ora, essa última fase designa-se por **verificação**. É nesta fase que se testam as hipóteses elaboradas anteriormente. Trata-se de pôr em prática tudo o que tem acontecido nos processos anteriores. É a fase final e, também, a mais gratificante, apesar de ser “a fase de maior exigência e elaboração (...) É o momento de colocar as habilidades para trabalhar e o saber fazer com a mente aberta e flexível.” (*Idem, ibidem*: 115). Esta é uma fase consciente do processo criativo que avalia, redefine e desenvolve a(s) ideia(s). Para finalizar este assunto, Lubart (2007: 95) chama a atenção para um estudo de Wallas (1926) em que este observou que este processo poderia não ser tão linear, isto porque, “ao longo do processo de resolução criativa do problema, poder-se-ia voltar às primeiras fases. Se, por exemplo, uma ideia mostrou imperfeições no

momento da verificação, uma outra ideia poderia incubar para resolver esse problema.”

Passamos, agora, para uma abordagem da psicologia gestáltica, na qual o fenómeno do *insight* seria o motor da criatividade em vez das cadeias de associações (Morais, 2001; Lubart, 2007). Morais (2001: 172), baseando-se em autores como Gick & Lockhart (1995) e Mayer (1995) define-o como “a passagem súbita de um estado de desconhecimento ou de incompreensão para um estado de conhecimento e resolução face a um problema”.

Na segunda metade do século XX, o trabalho de Guilford (1950) trouxe um contributo importante para o estudo da criatividade. Este professor de psicologia dirigiu, de 1949 a 1969, as investigações do *Aptitudes Research Project* com o objectivo de estudar aptidões cognitivas mais e (sobretudo) menos exploradas (Morais, 2001). Lubart (2007: 14/15) fez um apanhado de alguns momentos do trabalho de Guilford (1950) que consideramos importante mencionar. Num primeiro momento, o autor defendeu a hipótese de que a criatividade necessitaria de várias capacidades intelectuais sendo elas: a detecção de problemas; a capacidade de análise, de avaliação e de síntese; a fluidez e a flexibilidade.

Num segundo momento elaborou uma teoria factorial da inteligência (*Structure of Intellect*), segundo a qual existem cinco operações intelectuais – cognição; memória; pensamento convergente; pensamento divergente; avaliação – que, aplicadas aos diferentes tipos de informação (figurativa, simbólica, etc.) resultariam em diferentes tipos de produção. De acordo com esta perspectiva, “sairia, por sua vez, uma dicotomia muito importante para os estudos futuros sobre pensamento criativo: a convergência e a divergência na produção intelectual” (Morais, 2001: 32), realçando esta última relativamente ao processo criativo que é a “capacidade de encontrar um grande número de ideias a partir de um estímulo único” (Lubart, 2007: 14).

Num terceiro momento, Guilford (1967) elaborou um modelo (*Structure of Intellect Problem Solving*) que situa as operações intelectuais dentro de um

processo de resolução de problemas: as situações que implicam a resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade.

Morais (2001: 32) refere o discurso que Guilford fez na posse da presidência da APA, que seria considerado um ponto de viragem no estudo da criatividade. Nesse discurso “analisou questões que lançariam posterior investigação como, por exemplo, a importância da infância na descoberta do potencial criativo, as baixas correlações entre a avaliação da criatividade e a da inteligência, a baixa fidelidade de testes sobre criatividade, um *continuum* na distribuição das aptidões criativas”.

Já na década de 70, começaram a surgir produções científicas e centros especializados na temática da criatividade. Um desses centros, *Torrance Center for Creative Studies*, pertenceu a um autor conceituado na área do estudo da criatividade que foi Torrance (1972) que vai igualmente interessar-se pelos testes de criatividade (Morais, 2001; Lubart, 2007).

Baseado nas provas de pensamento divergente de Guilford, dirigiu, juntamente com uma equipa de trabalho, um programa de investigação sobre as qualidades psicométricas desses testes, a sua aplicabilidade em crianças e adultos, a sua validade preventiva assim como os efeitos das instruções.

Na mesma época autores como Mackinnon (1962), Gough (1961, 1967), Roe (1952) e outros investigadores do Institute of Personality Research and Assessment (IPAR) examinaram os traços da personalidade e a natureza das motivações implicadas na criatividade. (Lubart, 2007).

Nas décadas de 1980 e 1990 o foco prendeu-se nas relações entre os traços de personalidade, os estilos cognitivos, a motivação e a criatividade. Um dos grandes teóricos neste campo foi Amabile (e seus colaboradores) (1996). (Lubart, 2007).

Lubart (2007: 15/16) menciona que “os 20 últimos anos vêm o desenvolvimento de uma abordagem cognitiva da criatividade com autores

como Boden (1992), Smith, Ward e Finke (1995) ou ainda Weisberg (1986, 1993).”

3.1.2. Criatividade: definição de um conceito

Para muitos autores, não há uma definição consensual de criatividade. Existem várias opiniões válidas e complementares. Todavia, é certo que se trata de um conceito complexo e multifacetado (Martins, 2000; Morais, 2001; Lubart, 2007).

De acordo com Mackinnon (1987) (cit. por Morais, 2001: 17) no estudo da criatividade há que existir “uma enorme necessidade de tolerância à multiplicidade”. Morais (2001) menciona algumas pesquisas que demonstram a incapacidade de encontrar uma única solução possível para a definição de criatividade. A autora refere que Morgan, em 1953, retirou da sua análise bibliográfica 25 definições sobre criatividade; Taylor (1988) hesitava à volta de um número entre as 50 e as 60. Partindo desta complexidade, Morais (2001:34) faz um apanhado do que vários autores pensam ser a definição de criatividade.

Autor	Definição
Tendo em conta os referenciais teóricos psicanalítico, humanista, factorial, associacionista e gestáltico	
Kris (1952)	Processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente, do qual emergem processos primários e sendo estes sujeitos a elaboração consciente.
Rogers (1983)	Aparecimento de um produto original devido à tendência auto-realizadora.
Guilford (1986)	Processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía.
Wallach & Kogan (1965)	Capacidade para produzir numerosas e originais associações.
Wertheimer (1945/1991)	Processo de destruição de uma <i>gestalt</i> a favor de uma melhor.

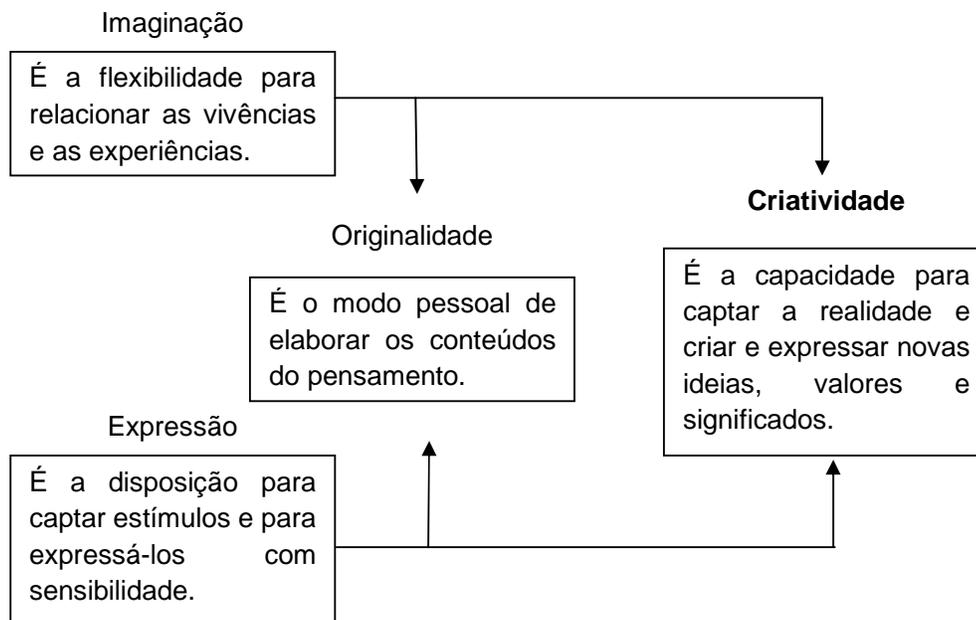
Entendida como resolução de problemas	
Isaksen & Parnes (1985)	Descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a selecção de alternativas.
Johnson-Laird (1988)	Descoberta de novos produtos para o indivíduo, reflectindo a liberdade de escolha desse indivíduo e não sendo construídos por processos rotineiros, mas por um processo não determinístico.
Torrance (1988)	Processo de ser sensível a problemas, falhas na informação, sendo também a adivinhação e a formulação de hipóteses sobre as deficiências encontradas, a avaliação dessas hipóteses e, ainda, a comunicação dos resultados.
Pensada como apenas atribuível a produtos altamente inovadores	
Gardner (1996)	Característica de alguém que regularmente resolve problemas ou define novas questões num domínio específico de uma forma que inicialmente é considerada nova, mas que depois é aceite num dado contexto cultural.
Vernon (1989)	Capacidade de produzir ideias novas, <i>insights</i> , reestruturações, invenções ou objectos artísticos que são aceites por peritos como tendo valor científico, estético ou social.
Stein (1974)	Processo que leva a um produto novo, o qual é aceite como útil, convincente ou agradável para um número significativo de pessoas num dado tempo.
Eysenck (1994)	Capacidade de produzir soluções invulgares e de alta qualidade face aos problemas.

Csikszentmihalyi (1988) (cit. por Martins, 2000; Morais, 2001; Torre, 2005; Virgolim *et al*, 2006; Lubart, 2007) entende que a criatividade é o produto da interacção entre três subsistemas: o domínio, o campo e a pessoa. O autor defende que a criatividade não é um atributo do indivíduo, mas do sistema social que faz julgamentos sobre ele. Desta forma, o **domínio** representa a cultura onde um determinado processo criativo tem lugar, ou seja, consiste num saber cultural que engloba as produções criativas e que pode ser transmitido de uma pessoa a outra. Os indivíduos que conhecem as regras do domínio, ou seja, da cultura envolvente, e que especificam se determinado indivíduo é ou não criativo, representam o **campo**. Neste ponto, estão situados

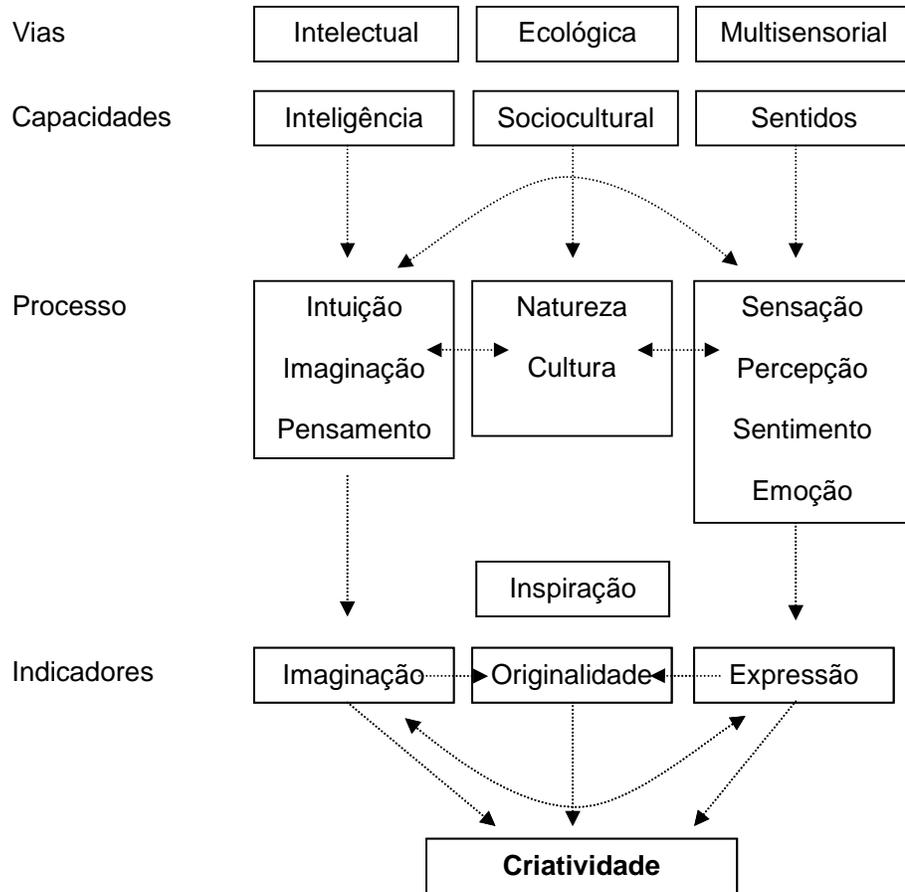
os críticos de arte, por exemplo. Por fim, a **pessoa** é o indivíduo que compreendeu as regras do domínio, estando pronta para imprimir no campo as suas ideias. O indivíduo tira informações de uma área e transforma-a por intermédio de processos criativos, de traços de personalidade e de motivação. Para compreender o sentido da criatividade e do sujeito criativo devemos procurá-lo além dos limites do sujeito humano. Devemos, pois, investigar o seu meio social, os seus hábitos e valores, enfim, a sua cultura.

Rhodes (1961) (cit. por Morais, 2001) e Torre (2005) acreditam que a criatividade poderá estar em quatro contextos, reportando-se ao esquema dos quatro *P*'s: pessoa, processo, produto e contexto social (indicado, por vezes, como *Press*).

Seguindo a linha da abordagem múltipla da criatividade, Bellón (1998) criou o modelo "IOE" que denomina as três características essenciais no processo criativo: imaginação, originalidade e expressão.



Para atingir estas três características há que partir de três vias: a intelectual, a ecológica e, por fim, a multissensorial. Vejamos, de seguida, o esquema que Bellón (1998) elaborou:



Partiremos deste esquema para analisar as capacidades intelectuais, socioculturais e multisensoriais presentes na criatividade.

3.1.2.1. Inteligência e criatividade

Bellón (1998) identifica três processos - intuição, imaginação e pensamento – relativos à inteligência e à sua relação com a criatividade. A **intuição** “é uma percepção interior que nos leva a comportarmo-nos de determinada maneira. É uma força invisível que guia as nossas acções” (tradução livre de Bellón, 1998: 26). O autor refere quatro níveis de conhecimento intuitivo: físico (associado às sensações do corpo); emocional (implicando relações com outra pessoa); mental (associada ao pensamento; formulação de hipóteses e novas teorias); e espiritual (associado a uma experiência mística).

Relativamente à **imaginação**, este conceito poderá ser confundido com o próprio conceito de criatividade, por isso, convém esclarecê-lo. Morais (2001) cita F. Barron (1988) clarificando esta confusão. O autor distingue imaginação criadora e imaginação reprodutora para realçar que nem todas as formas de imaginação são criativas. A imaginação criadora é a capacidade de produzir imagens não existentes e fazer novas combinações de ideias. Por seu lado, a imaginação reprodutora é a capacidade de evocar imagens que já foram concebidas. Contudo, fica a ressalva de que para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente. A imaginação diz respeito à “faculdade do espírito para produzir imagens” (Bellón, 1998: 30, tradução livre).

Ao contrário do que poderíamos pensar, a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto. Vygotsky (2009: 17) justifica-o da seguinte forma: “a actividade criadora da imaginação encontra-se em relação directa com a riqueza e a variedade acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe”, daí a imaginação da criança ser mais pobre, pois a sua experiência de vida é menor.

Quanto ao **pensamento**, Lubart (2007: 21) identifica as seguintes capacidades intelectuais consideradas como essenciais no processo criativo:

- “Identificar, definir e redefinir o problema (ou a tarefa);
- Revelar dentro do ambiente as informações relativas ao problema (codificação selectiva);
- Observar as semelhanças entre as diferentes áreas que clareiam o problema (analogia, metáfora, comparação selectiva);
- Reagrupar os elementos diversos da informação que, reunidos, vão formar uma nova ideia (combinação selectiva);
- Gerar novas possibilidades (pensamento divergente);

- Auto-avaliar sua evolução para a solução do problema;
- Libertar-se de uma ideia inicial para explorar novas pistas (flexibilidade)”.

Chega-se agora a uma questão fulcral para a explicação do pensamento criativo, que é o pensamento divergente (ou lateral). Analisaremos a diferença entre pensamento convergente (vertical) e pensamento divergente (lateral) e realçaremos a importância deste último para o processo criativo. O pensamento convergente “envolve a produção de uma única resposta face a um pedido, ou seja, a resposta que cabalmente o satisfaz (...) Todo o processo de busca convergirá para aquela resposta. Por seu lado, a produção divergente implica respostas diferentes. A riqueza desta operação não está na descoberta da resposta certa mas na «quantidade e variedade de rendimento»” refere Morais (2001: 104), baseada na teoria de Guilford. Bono (2005: 11) acrescenta que o pensamento lateral “acarreta mudanças de atitude e perspectiva, e faz-nos ver de maneira diferente coisas que sempre encarámos do mesmo modo. A libertação de ideias obsoletas e a estimulação de ideias novas são consequências do pensamento lateral”. O autor salienta a importância do pensamento divergente para o desenvolvimento da criatividade, mas não descarta a importância do pensamento convergente, que o mesmo designa por pensamento vertical: “o pensamento lateral não é um substituto do pensamento vertical. Ambos são necessários. Complementam-se um ao outro. O pensamento lateral é gerador. O pensamento vertical é selectivo.” (Bono, 2005: 11/12). E acrescenta ainda: que “o pensamento lateral é útil para gerar ideias e abordagens, e o pensamento vertical é útil para desenvolvê-las.” (Bono, 2005: 48).”

Ainda relativamente ao pensamento e à criatividade, temos de abordar um autor que veio alterar significativamente o que percepcionávamos como inteligência. Gardner (2002: 45), psicólogo ligado às questões cognitivas do pensamento, desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas referindo que “não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceite de inteligências múltiplas”. Porém, o autor enumera-as da seguinte forma:

inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica e, por fim, inteligências pessoais. É nestas últimas que deteremos a nossa atenção. O autor dividiu as inteligências pessoais em intrapessoais e interpessoais. As primeiras dizem respeito ao “desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa” (Gardner, 2002: 185), ou seja, à nossa gama de afectos e emoções, correspondendo à nossa própria vida sentimental. É com base nela que nos entendemos e orientamos o nosso comportamento. Por seu lado, a inteligência interpessoal volta-se para fora, relaciona-se com o que se passa ao nosso redor, com os outros indivíduos. De acordo com Gardner (2002: 185) a inteligência interpessoal “acarreta a capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar os seus vários humores.” É, por isso, a capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, avaliar o seu humor, temperamento, motivação e intenção.

As inteligências pessoais que Gardner (2002) enuncia poderão estar relacionadas com o conceito de «inteligência emocional» de Goleman (2010). O psicólogo refere que a inteligência emocional é “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (Goleman, 2010: 54). Lubart (2007: 57) citando Mayer, Salovey e Caruso (2000) acrescenta ainda que a inteligência emocional “reagrupa a capacidade de perceber as emoções, o conhecimento dessas emoções (as suas significações e as ligações entre elas) e a capacidade de gerir as situações emocionais, respondendo de um modo adaptado”.

Para concluir as nossas considerações acerca do pensamento e da criatividade, as quais foram apoiadas pelos inúmeros autores citados, acresce salientar que o nível de quociente intelectual (QI) poderá não corresponder ao nível de criatividade de um indivíduo. Lubart (2007: 32) menciona que “qualquer pessoa que possui um QI elevado, não apresenta necessariamente um nível elevado de criatividade. Em contrapartida, qualquer um que apresente

um fraco QI, vai ter um nível fraco de criatividade, mesmo se ele tiver os traços de personalidade necessários, correlacionados à criatividade.” Os aspectos criativos da inteligência não são abarcados pelo QI, como este é tradicionalmente concebido. Morais (2001: 146) remata da seguinte forma: “a inteligência, na sua manifestação exclusivamente convergente, aparece assim como uma condição necessária mas não suficiente para a realização criativa.”

3.1.2.2. Ambiente sociocultural e criatividade

As capacidades socioculturais têm muita importância no desenvolvimento da criatividade. A realidade da criança, tanto ao nível da **natureza**, ou seja, do espaço natural onde está inserida, como cultural, condiciona e é determinante para que a criatividade surja e seja desenvolvida.

A **cultura** diz respeito a um conjunto de leis, condutas, costumes, tradições e valores que caracterizam e estruturam um grupo de indivíduos. (Bellón, 1998; Lubart, 2007). Bellón (2008: 40) acrescenta que a cultura é “um código que aprendemos e compartilhamos”. Lubart (2007: 83) remata referindo que “a cultura de uma comunidade é aprendida e transmitida de geração em geração, mas a sua natureza evolui espontaneamente através das inovações ou de abertura para outras culturas”.

Voltando ao conceito de criatividade, esta tem muito de relativo pois “os produtos são considerados criativos somente em relação a outros num determinado momento histórico”, como nos diz Martins (2007: 17) evidenciando o trabalho de Mansfield e Busse (1981). Lubart (2007: 83) a este respeito também subscreve que “os estudos indicam que a cada cultura corresponde a uma concepção própria do acto criativo.”

Morais (2001: 85) fala-nos do *Zeitgeist* (espírito da época), que diz respeito “ao contexto sócio-cultural predominante num período de tempo, a uma grelha de leitura comum da realidade que está para além de um controlo de nível individual.” A expressão criativa nunca é independente do tempo e do espaço

em que determinado indivíduo vive e os valores transmitidos numa cultura poderão apoiar ou, pelo contrário, refrear o desenvolvimento criativo.

3.1.2.3. Sentidos e criatividade

Ver, ouvir, olhar, tocar, saborear não são explorações indiferentes por parte do sujeito. Pelo contrário “são explorações activas que a criança realiza para extrair informação”, tal como refere Bellón (1998: 46, tradução livre). O autor dividiu os sentidos em quatro categorias - sensação percepção, sentimento e emoção – que iremos abordar de seguida.

A **sensação** é entendida por Bellón (1998: 48, adaptação livre) como “a impressão que o sujeito recebe do seu meio ambiente e do seu mundo interior”.

Por seu lado, a **percepção** é a capacidade de perceber, o que não significa experimentar nem tão pouco recordar. Novamente Bellón (1998: 50, tradução livre) refere que “é uma actividade que o organismo realiza para extrair informação”.

A terceira categoria dos sentidos diz respeito ao **sentimento**. Há uma certa confusão entre sentimento e emoção que convém esclarecer. O sentimento pode ser definido como “o guia interior que gera o estado de ânimo ou disposição afectiva” (Bellón, 1998: 52, tradução livre). Os sentimentos são menos intensos que as emoções, contudo são mais persistentes e duradouros.

A **emoção**, última categoria dos sentidos, é precisamente “um estado afectivo intenso e relativamente breve, originado normalmente por uma situação ou um pensamento, ou uma imagem agradável ou desagradável, que activa e excita o sujeito”, tal como refere Bellón (1998: 56, tradução livre). Lubart (2007: 56) partilha a mesma opinião mencionando que “é uma reacção curta e intensa, em resposta a um estímulo externo”. Goleman (2010: 310/311) salienta que as emoções primárias são as seguintes: a ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão e a vergonha. Dentro de cada uma delas haverá combinações como, por exemplo, dentro da ira existe a fúria, o ultraje, o

ressentimento, a cólera, entre outros. Lubart (2007: 56) faz referência a duas abordagens para descrever as emoções: uma abordagem categorial, em que os estados emocionais são reduzidos a um pequeno conjunto de emoções ditas primárias, tal como o fez Goleman, e uma abordagem dimensional. Esta última reduz o conjunto de experiências emocionais em três factores independentes: valência, nível de atenção e dominância. O autor explica cada uma delas: “a valência refere-se ao valor prazeroso (agradável) ou desprazeroso (desagradável) de uma emoção: a alegria, por exemplo, é uma emoção de valência positiva, assim como a tristeza é uma emoção de valência negativa. O nível de atenção refere-se à potência de concentração de excitação, de estado emocional ressentido. A dominância corresponde à qualidade de controle da experiência emocional vivida.” (Lubart, 2007: 56).

Lubart (2007: 55) relaciona a emoção e a criatividade ligando-as de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, “a expressão das emoções relativa às experiências pessoais poderia ser o motor de uma produção criativa: conforme a hipótese de Freud (1908-1959), as obras artísticas e literárias permitiriam, portanto, a seus autores expressarem as emoções, como o amor, a cólera ou a tristeza.” Por outro lado, o facto de expressarmos uma determinada emoção também “poderia colocar um indivíduo em estado mental propício à criatividade...”. Assim a emoção é um factor muito importante para o desenvolvimento criativo.

Depois de analisarmos como se processa a criatividade e de abordar alguns factores que são necessários para o seu aparecimento e desenvolvimento, iremos reflectir, seguidamente, acerca das particularidades de um indivíduo criativo.

3.1.3. Ser ou não ser criativo: eis a questão!

Poderemos iniciar este tópico questionando-nos: será que todos os indivíduos têm um potencial criativo? Um dos grandes pensadores contemporâneos que contribuiu de forma essencial para as novas teorias acerca da linguagem, da

leitura, da escrita e da aprendizagem foi Vygotsky (2009). O teórico conta-nos que um sábio russo compara o processo criativo à electricidade. A electricidade está presente em fenómenos de diferentes magnitudes. Existe em grande quantidade quando ocorre uma tempestade, mas também existe numa pequena lâmpada, quando ligamos o interruptor. (*idem, ibidem*). O mesmo se passa com os indivíduos e, neste caso concreto, com as crianças: umas apresentarão a sua criatividade de um modo significativo enquanto outras manifestarão a sua criatividade de uma maneira mais discreta. A criatividade é a mesma, apenas é manifestada em diferentes níveis e deverá, por isso, ser estimulada.

Vygotsky (*idem*: 13) refere que “também existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas também sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificante que a novidade possa parecer se comparada com as realizações de grandes génios”. Esta ideia vai ao encontro de Boden (1999) (cit. por Morais, 2001) e Lubart (2007) quando estes defendem a existência de dois conceitos de criatividade: a criatividade psicológica e a criatividade histórica. Lubart (2007: 126) explica-nos que “a criatividade psicológica é observada cada vez que um indivíduo produz uma solução nova, em relação às suas experiências precedentes, a um problema que ele encontra.” Por seu lado, “a criatividade histórica representa, por conseguinte, um subconjunto da criatividade psicológica. Ela revela ser nova para o indivíduo, assim como para um conjunto de indivíduos que podem atestar essa novidade num determinado tempo.” (Lubart, 2007: 52).

Outros autores fazem esta distinção dando-lhe outras denominações. Morais (2001: 41) chama a atenção para Ghiselin (1963) que falava de criatividade primária e de criatividade secundária, sendo que a primeira corresponderia à alta criatividade, na qual acontecem *insights* que mudam intensamente o real e a qual é característica de pessoas que dedicam toda uma vida ao trabalho criativo. A segunda seria comum ao resto da população e implicaria apenas a extensão de algo conhecido a novos domínios. Lubart (2007) salienta ainda a

dicotomia de Gardner, em que o autor distingue “criatividade c minúsculo” da “criatividade C maiúsculo”. Parecida ainda com esta última é a designação dos autores Stein (1987) e Treffinger (1987) que distinguem a alta criatividade (*Big C.*) da criatividade quotidiana (*Little C.*). (Morais, 2001).

Assim, é certo que todos os indivíduos têm um potencial criativo. Nem todos possuirão elevados níveis de criação, mas todos encontrarão no seu quotidiano situações em que terão de pensar e encontrar soluções criativas.

Lubart (2007:39) fala-nos dos trabalhos de Cox (1926) sobre as personalidades de pessoas consideradas génios, artistas, cientistas, entre outros. Os resultados desses trabalhos mostraram que existem importantes ligações entre a personalidade e a criatividade do indivíduo. Os traços de personalidade dos indivíduos poderão facilitar (ou prejudicar) a “utilização eficaz dos componentes cognitivos intervenientes durante o processo criativo e ajudar a transformar ideias abstractas em produtos reais” (Lubart, 2007: 39/40). O autor (2007: 41-47) enumera, deste modo, traços da personalidade ligados à criatividade que merecem destaque. São eles: perseverança; tolerância à ambiguidade; abertura a novas experiências; individualismo; disponibilidade de correr riscos; psicopatia. Este último tem uma carga controversa, todavia o autor invoca os testes de Torrance acerca do pensamento divergente e observa que se puderam encontrar correlações entre a psicopatia e a criatividade. Também Morais (2001: 50) refere que “muitos estudos continuam a sugerir a ligação entre pensamento criativo e doença mental”, chamando a atenção para figuras como Kafka, Kant, Van Gogh, Tolstoi, entre outros. Será pertinente realçar que nos parece que esta ligação entre psicopatia e criatividade diz respeito à criatividade histórica e não à criatividade psicológica. A autora contrapõe citando Copley (1990) que “vem lembrar que muitas das variáveis psicológicas frequentemente associadas às pessoas criativas são indicadores de saúde mental e de qualidade de vida interior.” Assim, a correlação entre os dois conceitos será então (mais) um mito a eliminar. Não podemos, pois, concluir que a psicopatia é um factor para o pensamento criativo, nem podemos concluir que a saúde mental é um requisito necessário.

Morais (2001: 74-78) e Lubart (2007) fazem-nos referência a aspectos que pensam estarem presentes no indivíduo criativo. Assim, o indivíduo criativo tem como características a autonomia de atitudes e comportamentos; a autoconfiança; a tolerância pela ambiguidade; a abertura a novas experiências; o sentido de humor; a sensibilidade estética; a perseverança e, por um último, o investimento afectivo que emprega no que faz.

Para finalizar este tópico convém esclarecer, de uma vez por todas, o mito de que a criatividade é exclusiva dos grandes artistas ou cientistas. A criatividade é uma capacidade universal que todas as crianças têm em maior ou menor grau, e que poderá ser desenvolvida. Um dos métodos para que a possamos estimular é o método da Escrita Criativa, do qual falaremos de seguida.

3.2. Detectives de Palavras investigam a Escrita Criativa

3.2.1. O método da Escrita Criativa

Foi nos Estados Unidos da América, nos anos 20, que se sentiu a necessidade de criar pequenas turmas que se ocupassem da escrita. Esta escrita era uma escrita poética e não devia ser confundida com aulas de língua, literatura ou crítica literária (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Os autores referem que, com o passar dos anos, o método foi-se disseminando atingindo todos os níveis de ensino, desde as universidades e, iniciando-se já, no primeiro ciclo.

Apesar de o método surgir nos Estados Unidos da América não poderemos afirmar que a Escrita Criativa nasceu nos anos 20. Esta tem tantos anos como a Literatura. Já na antiguidade clássica, as pessoas realizavam jogos escritos assim como também os realizavam em salões literários dos séculos XVIII e XIX na Europa (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999).

A Escrita Criativa não obedece a um estilo concreto. Ela é vista como um jogo em que tudo pode valer. Este método tem como objectivo principal levar alguém a escrever de um modo mais livre, espontâneo e original, ou seja, de um modo criativo.

De acordo com as pesquisas feitas por Mancelos (2010: 13), a Escrita Criativa “consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.)”.

Norton (2001: 11), de certo modo, renuncia esta ideia de Mancelos (2010) acerca do aprendiz de escritor. Para a autora, o método da Escrita Criativa não pretende fabricar escritores. Se é certo que alguns poderão enveredar por esse caminho, outros “aprenderão, pelo menos, a expressar-se, escrever relatórios legíveis, apresentar uma memória descritiva com clareza ou fazer com que um produto seja apetecível”. Também Gil & Cristóvam-Bellmann (1999:22) partilham desta opinião, referindo que o mais importante não está no resultado mas na experiência e no prazer de escrever, ou seja, “o mais importante é saber se o «jogo» significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade”. Apesar de, muitas vezes, usarmos o texto com objectivo de escrever algo com qualidade este, não é, contudo, o objectivo principal da Escrita Criativa, pois esta “enquadra-se num contexto mais vasto, o contexto social” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999: 22).

Contudo, Norton (2001: 11) concorda com Mancelos (2010) quando diz que “a descoberta da escrita terá como consequência a descoberta da leitura. Ao prazer de escrever, de se ouvir e de ouvir o que os colegas escreveram, juntar-se-á o prazer de ler, a curiosidade pelo que outros, com o mesmo esforço e energia, têm para dizer.”

Um dos objectivos deste método é libertar os seus praticantes de condicionalismos bloqueadores do pensamento criativo. Com este método pretende-se que os alunos se sintam psicologicamente livres para escrever.

Mancelos (2010: 15) distingue dois tipos de cursos de Escrita Criativa: o generativo e o crítico. Relativamente ao primeiro, “o professor explica uma técnica, discute alguns exemplos com os estudantes, e sugere um exercício”. Como os textos são realizados na sessão, tendencialmente são textos breves. No final da sessão, ainda tem de existir tempo para partilhar os textos, em que estes serão alvo dos comentários do orientador e dos colegas, sempre de uma forma construtiva. No curso de escrita de carácter crítico, os textos são mais longos do que os produzidos numa oficina generativa, pois são produzidos em casa. Durante a sessão, todos os participantes possuem os textos uns dos outros e estes são lidos em voz alta. De igual modo, no final, os intervenientes comentam o trabalho e apresentam sugestões. Mancelos (2010: 15) remata dizendo que em ambos os tipos aprende-se: “a desenvolver a imaginação e o talento do aprendiz de escritor; a aplicar melhor os recursos da língua, neste caso, a portuguesa; a ler de forma mais competente, para procurar descobrir os mecanismos e técnicas usadas pelo autor para produzir determinado efeito”.

Poderemos, neste ponto, questionarmo-nos acerca da possibilidade de ensinar alguém a escrever criativamente. Mancelos (2010) dá conta de algumas opiniões que consideram a literatura como uma arte, complexa e subjectiva, e, por esse motivo, “a apreensão de técnicas de pouco ou nada vale, se o estudante não possuir talento para a escrita...” (Mancelos, 2010: 13/14). Todavia, o autor pensa ser possível ensinar a escrever criativamente e dá como exemplos o ensino e aprendizagem de outras artes como a música, a pintura ou a escultura. Assim como são ensinadas as notas de uma pauta ou técnicas de desenho, também é possível ensinar aos alunos um conjunto de técnicas que os ajudem a melhorar a escrita.

Depois de instaurado um ambiente propício para a prática da Escrita Criativa, os alunos deverão sentir-se à vontade para partilharem os seus textos com o professor e colegas.

Assim, no final de cada sessão, os textos deverão ser apresentados ao grupo. Norton (2001: 11) defende que “cada texto escrito deverá ser lido em voz alta e criticado pelos outros participantes, orientados pelo coordenador, para

aprenderem a ouvir diferentes pontos de vista e se aperceberem se aquilo que quiseram transmitir foi suficientemente claro para os ouvintes ou o futuro leitor”. Convém referir que as críticas são feitas relativamente ao texto e nunca ao participante. Dispensam-se comentários destrutivos. Caso haja participantes que se sintam constrangidos a partilhar o seu texto, não deverão ser forçados a fazê-lo, pois nem tudo o que se escreve é para ser analisado ou observado pelos outros.

3.2.2. O aluno criativo e o papel do professor nas sessões de Escrita Criativa

Temos vindo a falar da importância da criatividade para o desenvolvimento pessoal e social da criança. A este respeito, Martins (2000: 10) cita Mitra (1980): “tem-se agora consciência que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade”.

Dentro deste seguimento, poderemos reflectir acerca do que será (ou deverá ser) um aluno criativo e qual o papel do professor neste âmbito. Faremos, então, referência ao autor Heinelt (1992) que reflecte acerca do que poderá ser um aluno criativo. Para tal, enfoca o papel do aluno criativo entre uma disciplina excessiva e a falta dela. O autor refere que “a antiga educação autoritária oferecia poucas possibilidades ao aluno criativo.” (1992: 63, tradução livre). O papel do aluno era o de tentar reproduzir fielmente o que o professor dizia. Apenas respondia quando lhe era pedido e não havia grandes oportunidades para levantar questões. Para a espontaneidade e para a criatividade não havia muito lugar. O respeito pelo professor, no ensino tradicional, facilmente se poderia comparar ao medo, pelo que o clima de descontração não era visível o que, por si, estrangulava algum rasgo de criatividade. O autor supracitado diz que “por detrás deste sintoma estava a ideia de que só o stress da escola podia preparar para o *stress* da vida”. Havia ainda a ideia de que na escola não

se podia rir, pois “quem se ria, estava a infringir as normas do regulamento e teria de ser castigado” (Heinelt, 1992: 64, tradução livre).

Ora, hoje em dia, sabe-se que todas estas medidas eram (e, nalguns casos, continuam a ser) um atentado à liberdade de pensamento, particularmente, o criativo. Porém, também é certo, que a falta total de disciplina não pode ser o caminho a seguir e não pode ser confundida com um ambiente favorável à criatividade. Assim, o dever do professor tem de ser o de encontrar um meio-termo entre estes dois paradigmas. É imperativo que existam regras na escola mas também é fundamental que se crie à volta do aluno “um ambiente alegre e descontraído, de segurança e de confiança, de espontaneidade e harmonia” (Martins, 2000: 25).

O aluno criativo enfrenta, hoje, um grande desafio. Na sociedade de consumo em que vivemos, ele encontra muitas tentações que o afastam do pensamento criativo. É o caso do cinema, da televisão, dos jogos de vídeo, da Internet. Acreditamos que o ócio é aliado da criatividade e que, actualmente, existem muitas crianças que têm o seu tempo livre completamente preenchido com actividades, o que reduz as suas possibilidades de criar. É certo que este aluno é um aluno bem informado mas também é possível que não faz uma reflexão profunda acerca destas informações, ou seja, muitas vezes, esta criança é reprodutora mas muito poucas vezes é produtora. Ainda acerca da importância da ociosidade para o processo criativo, Norton (2001: 24) faz a seguinte reflexão: “...considero que o ócio é saudável e que as crianças de hoje não sabem o que isso é. Pais e educadores consideram uma obrigação preencher os tempos livres das crianças com todo o tipo de actividades, sejam estas desportivas ou culturais, convencidos de que a ocupação constante evita a asneira (...). Se ao sobrecarregado horário escolar juntarmos o tempo que os jovens levam a fazer os trabalhos de casa, as horas perdidas nos transportes públicos, os apelativos programas de televisão, a ajuda nas tarefas domésticas, pouco ou nenhum tempo sobra para o «dolce far niente»”. Acrescentamos que será este «dolce far niente» que permitirá ter o pensamento livre para criar.

Partimos agora para uma breve reflexão acerca do que certos autores consideram serem as características de um aluno criativo. Heinelt (1992: 76, tradução livre), de acordo com estudos que analisou, revela as seguintes características acerca do comportamento do aluno criativo: “é menos extrovertido e mais introvertido; tem as suas próprias normas e valores; não se faz dependente de um grupo; as suas qualificações não são tão boas; faz muito mais perguntas que um aluno não criativo e é intelectualmente muito activo; o seu pensamento é muito flexível; tem humor; costuma ter um comportamento associal com os seus colegas; prefere trabalhar sozinho e de forma independente; sente-se distanciado dos pais, professores e colegas; sente-se superior aos outros alunos e tende a ter uma atitude arrogante; não é popular”. O autor faz a devida ressalva de que estas considerações são apenas orientações que se devem examinar num contexto mais amplo.

Quando se trabalha a criatividade com um grupo de alunos há que ter em conta aspectos como o modo como comunicamos, a explicitação dos objectos comuns, a criação uma atmosfera de abertura ao eu e ao outro, entre outras. Outro dos aspectos que nos parece de extrema importância para o desenvolvimento criativo é a motivação (Morais; 2001; Lubart, 2007). Distinguem-se, neste ponto, dois tipos de motivação: uma motivação intrínseca e uma motivação extrínseca (Lubart, 2007: 50/52). A motivação intrínseca “refere-se ao motor ou aos desejos internos que são satisfeitos com o cumprimento da tarefa”. Por exemplo, um pintor ou um escritor expressam a sua arte para darem expressão às suas emoções. Por outro lado, na motivação externa “preocupamo-nos com a tarefa, com o problema a resolver, uma vez que a recompensa oferecida pelo ambiente após o cumprimento da tarefa é mais relevante.” Exemplos disso são as recompensas financeiras; as recompensas materiais, como um presente ou troféu; o reconhecimento social, como a atribuição de um prémio literário/musical...; sucesso público ou ainda uma publicação, como um artigo.

Passamos, agora, para a análise do papel do professor neste processo de desenvolvimento da criatividade. O professor tem um papel fulcral no

desenvolvimento do potencial criativo das crianças. Ensinar a ser criativo poderá parecer uma tarefa fácil, mas exige que o professor também o seja (Heinelt, 1992; Martins, 2000; Lubart, 2007). A personalidade do professor e o modo como ele encara as sessões de Escrita Criativa vai estimular ou asfixiar a criatividade dos alunos.

Bellón (1998: 185/186, tradução livre) sustenta que existe um conjunto de características comuns entre os professores criativos: “são muito sensíveis, flexíveis, imaginativos, desejosos de sair dos caminhos traçados, manifestam empatia por todos os estudantes, têm recursos engenhosos e dispõem de uma grande capacidade para entabular relações cordiais.”

Nas sessões de Escrita Criativa, o professor deverá ter uma postura descontraída. É importante que o professor realize os mesmos exercícios de escrita que as crianças. Será um modo de estas se sentirem mais desprendidas, pois o professor estará sujeito aos mesmos constrangimentos que elas.

Durante a elaboração dos exercícios de Escrita Criativa, o professor poderá andar pela sala e ajudar as crianças ouvindo, apoiando e guiando. Fazendo questões de modo cuidadoso, o professor conseguirá que as crianças ampliem as suas ideias. Neste ponto, o papel do professor é o de orientador da actividade, ou seja, o professor apenas dá estímulos mentais, para que o aluno reconheça os problemas e formule ele as questões. O professor deverá estimular a iniciativa própria do aluno e não deverá ser ele a fornecer as respostas para os problemas que vai apresentando.

Fazendo um apanhado do que pensam Martins (2000: 27) e Morais (2001: 50/51) o professor deve: perceber as motivações dos seus alunos; dar a oportunidade aos seus alunos de levantarem questões, de elaborarem e testarem hipóteses, de discordar e avaliar criticamente os exercícios, ou seja, valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias; dar tempo aos alunos para pensarem e desenvolverem as suas ideias criativas; ser original e não ater-se aos critérios de ninguém; instigar curiosidade nos seus alunos; criar

um ambiente de respeito e aceitação mútuos; saber dar solução, de uma forma construtiva, aos acontecimentos imprevistos; organizar e apresentar de uma forma atractiva a matéria; encorajar os alunos a reflectirem sobre o que gostariam de conhecer melhor; desenvolver nos alunos o pensamento divergente, ou seja, a habilidade de pensar em termos de possibilidades, entre outros. Há que salientar que o professor que pretende estimular a criatividade dos seus alunos é um professor que condena os juízos de valor.

Martins (2007) também aponta alguns conselhos de Torrance. O autor diz-nos que os professores devem respeitar as questões mais inusitadas das crianças, as suas ideias fantásticas e pouco frequentes. Isto porque os professores não podem estimular a criatividade, se não a respeitarem. O professor também deve mostrar aos alunos que as suas ideias têm valor e ele próprio deve acreditar que os seus alunos são capazes de apresentar essas ideias. Além disso, o autor pede para que nem todos os exercícios de Escrita Criatividade passem pelo crivo da correcção.

De acordo com Heinelt (1992: 112-115, tradução livre) o professor também deverá despertar nos seus alunos “a sensibilidade aos sentimentos e estados de ânimo de outras pessoas, a impressões ópticas e acústicas e a problemas sociais, pessoais e escolares.” Pretende-se, com isto, que o aluno seja um adulto sensível e preocupado com o mundo em seu redor.

Outro aspecto extremamente importante que deverá estar presente no professor é o sentido de humor (Heinelt, 1992; Bellón, 1998; Norton: 2001). Numa sessão de Escrita Criativa a descontração é um elemento essencial e “nada descontraí mais do que uma boa gargalhada. O humor serve para exorcizar o medo, para rir das próprias desgraças e pode ser irreverente, impulsivo, atrevido, sem preconceitos” (Norton, 2001: 26/27).

Para terminar este tema, referiremos as dez regras para aqueles que pretendem difundir os mecanismos da Escrita Criativa. Segundo Norton (2001: 14) são eles: conhecer o método a fundo e tê-lo experimentado pessoalmente; explicar as vantagens e objectivos do método; poder fazer – rápidos, variados,

moderados, inteligentes – comentários; manter a organização (equilíbrio, tempo, ordem, disciplina); relacionar-se bem com as pessoas (atenção, respeito, humor, cordialidade); falar com clareza e rapidez; possuir certa cultura literária e também geral; possuir alguma experiência na direcção de grupos; ter entusiasmo e convicção; ser imaginativo.

3.2.3. Bloqueadores/desbloqueadores de escrita/criatividade

Para que a criança se sinta livre para escrever e para pensar criativamente, há que preparar um caminho para que esta se sinta descontraída física e mentalmente. Há, contudo, muitos **bloqueadores** do processo criativo e de escrita que convém enumerar: a perfeição, o medo e a arrogância (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Contudo, parece-nos que as três se enquadram no que nos parece ser o grande bloqueador da escrita que é a necessidade de ter sempre razão. Durante o nosso percurso escolar ensinam-nos que para todos os problemas apenas há uma solução, uma resposta correcta (Martins, 2000; Bono, 2005). A esse respeito Bono (2005: 97) adverte-nos que “a necessidade de ter sempre razão é o maior obstáculo às novas ideias. É melhor ter tantas ideias que algumas delas estejam erradas, do que ter sempre razão e não ter ideias.” O autor (2005: 98) fala-nos dos perigos da necessidade de ter sempre razão:

- “A razão arrogante segue uma linha de pensamento que, embora possa ser correcta em si, poderá ter tido como ponto de partida uma premissa errada.
- Uma ideia incorrecta que poderia ter levado a uma ideia correcta (ou experiência útil) é sufocada numa etapa demasiado cedo; se não puder ser justificada em si.
- Parte-se do princípio de que ter razão é suficiente – uma ordenação adequada bloqueia a possibilidade de uma ordenação melhor.

- A importância dada ao ter-se sempre razão gera um medo inibidor de cometer erros.”

Amabile (1991) (cit. por Martins, 2000: 33) aponta os seguintes “assassinos da criatividade” que vivem no meio escolar: a vigilância, a avaliação, a recompensa e a competição. A vigilância diz respeito ao estar sempre de olho no que os alunos fazem. Fazer com que as crianças se sintam vigiadas constantemente poderá fazer com que se sintam inibidas para explorar a sua criatividade. A avaliação é um tópico muito sensível, porque apesar de ser muitas vezes necessária, poderá criar um enorme obstáculo à criatividade pois “as crianças ficam preocupadas com o que as outras crianças pensam do que elas fazem.” O terceiro assassino, a recompensa, diz respeito à motivação das crianças realizarem as suas actividades porque receberão algo em troca. As actividades criativas deverão ser uma motivação só por si. Por último, as crianças “sentirem que estão numa situação de perder ou ganhar (...) acaba por lhes tirar todo o prazer dos momentos criativos”.

Novamente Martins (2000: 32/33) cita Roger Von Oech (1983) apontando outros bloqueadores que são necessários ultrapassar. O primeiro é dizer que algo não tem lógica. Há ainda o preconceito de que se não tem lógica, deve ser descartado. Tal como Martins diz (2000: 32) há “uma assunção de cariz cultural de que o pensamento lógico é melhor do que o ilógico.” O segundo diz respeito à necessidade de seguir as regras. Para pensar criativamente há que fazer muitas vezes o contrário, ou seja, é preciso saltar etapas e, muitas vezes, é preciso infringir as regras. O autor também chama-nos à atenção para frases que dizemos a nós próprios que criam bloqueios para a criatividade e baixam a auto-estima como, por exemplo, “Não é a minha área”, “Não sejas tolo” ou ainda “Não sou criativo”. É certo, como vimos anteriormente, que a auto-confiança é uma das características do indivíduo criativo, pelo que insistir nestas frases não é, de todo, produtivo e cria grandes entraves ao pensamento criativo.

Podemos enumerar muitas sugestões que poderão ajudar as crianças a superar os bloqueios. Aqui estão várias dicas de **desbloqueadores** de escrita (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999; Norton, 2001; Mancelos, 2010):

- Rir é um dos melhores desbloqueadores nas sessões de Escrita Criativa.
- Para superar o medo de escrever histórias, as crianças poderão imaginar que estão a escrever uma carta para um amigo;
- Contar o que se está a escrever a um amigo, poderá ajudar as crianças a encontrarem novas ideias para os seus textos.
- Mesmo que o texto não seja para guardar, as crianças não deverão abandonar a ideia. Esta ideia poderá figurar em textos posteriores.
- As crianças poderão começar a escrever o texto pela parte que considerarem mais fácil.
- Escrever com outra identidade poderá ajudar a deixar de lado os nossos constrangimentos.
- As crianças não devem ter uma excessiva preocupação com o modo como escrevem. O texto poderá ser melhorado, posteriormente, através da revisão.
- Escrever todos os motivos por que não conseguimos escrever.
- A criança poderá descrever o que sentiu quando um texto resultou da maneira que ela queria.
- Quando a criança sente que bloqueou, deverá fazer um intervalo. Dar um passeio, fazer exercício físico, pensar noutro assunto poderá ajudar no processo de escrita.
- É vantajoso mudar a rotina de escrita: escrever com canetas de cores diferentes, utilizar o computador ou mesmo uma máquina de escrever.

- Poderá haver crianças que se sintam mais confortáveis ouvindo música enquanto escrevem.
- As crianças deverão brincar com as palavras. Há muitos exercícios para que estas possam treinar e divertir-se simultaneamente.
- Fazer mapas de histórias poderá ajudar as crianças a organizarem o seu pensamento.
- É importante que a escrita seja uma rotina, por isso, a criança deverá escrever diariamente seja uma lista de supermercado, uma carta a um amigo ou um desabafo.
- Usar um caderno para tirar notas. Nunca se sabe quando surge uma boa ideia. Ela poderá aparecer quando vamos no autocarro, quando estamos no supermercado ou quando vemos televisão.

Neste capítulo fundamentámos a importância da criatividade nos dias de hoje e apresentámos um dos métodos para a estimular: o método da Escrita Criativa. De seguida, apresentaremos os destinatários e descreveremos o contexto de aplicação do projecto “Detectives de Palavras”.

4. Destinatários e contexto de aplicação

4.1. Destinatários do projecto “Detectives de Palavras”

Os destinatários do projecto de investigação foram um grupo de nove crianças com dez anos. Das nove crianças, três pertenciam ao sexo masculino e seis pertenciam ao sexo feminino. Estas crianças frequentavam o 4.º ano de escolaridade na Escola Básica do Primeiro Ciclo do Bonsucesso, em Aradas, pertencente ao concelho e distrito de Aveiro. A turma do 4.º ano não era somente composta pelos nove alunos destinatários do projecto. Esta turma era constituída por vinte alunos (onze do sexo masculino e nove do sexo feminino). Contudo, visto o projecto realizar-se no horário das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ou seja, dentro do período das 15:30h e as 17:30h, apenas beneficiaram os alunos que se encontravam inscritos nestas actividades. Ainda assim, um Encarregado de Educação, apesar do seu educando estar inscrito nas AEC, não o autorizou a participar no projecto. As autorizações para a realização do projecto poderão ser vistas no anexo A.

Os alunos são provenientes de meios sócio-económicos diferentes. Porém a maioria provém de um meio sócio-económico médio. (ver Projecto Curricular de Turma no anexo B). Há, ainda a salientar que uma das crianças, pertencente ao sexo feminino, era portadora de Síndrome de Asperger, uma forma ligeira de autismo.

Seguidamente, daremos conta das características específicas de cada uma das crianças. Para salvaguardar as suas identidades, utilizaremos os seus alter-egos/pseudónimos de “Detectives de Palavras”. Assim sendo, os destinatários deste projecto foram:

- *Selena Pinto Pereira*: nasceu no dia 28 de Janeiro de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Selena “é uma aluna responsável, prestável,

muito trabalhadora e organizada. É uma boa aluna, com capacidade de aprendizagem e bastante interessada.”

- *Mariana Torreira*: nasceu no dia 31 de Maio de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Mariana “revela algumas dificuldades de aprendizagem. É uma aluna que tem apoio sócio-educativo e necessita de ensino individualizado, pois tem muitas lacunas a Língua Portuguesa e a Matemática. Tenta superar as suas dificuldades, tem vontade de aprender e esforça-se.”
- *Ema Pinto Pereira*: nasceu no dia 19 de Janeiro de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Ema “é uma menina simpática e faladora que revela dificuldades de concentração. É muito lenta na realização das suas tarefas e precisa de estímulo e presença da professora.”
- *Rodrigo Soares*: nasceu no dia 25 de Outubro de 1999. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) o Rodrigo “é uma criança simpática, meiga, bastante prestável e interessado no trabalho. Gosta de aprender e participa activamente nos diálogos. Revela algumas dificuldades na Língua Portuguesa, na correcção ortográfica e escrita de textos que, apesar de serem bastante imaginativos, são pouco organizados sequencialmente.”
- *Aramina Magalhães*: nasceu no dia 17 de Junho de 1999. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Aramina “é uma aluna com NEE. É portadora do Síndrome de Asperger, embora seja pouco acentuado. Foi retida no 4.º ano e actualmente acompanha a turma, embora, por vezes, seja lenta. Lê muito bem, e escreve pequenos textos praticamente sem erros. A sua caligrafia é bonita e certinha. É muito briosa e preocupa-se em fazer os trabalhos com apresentação e organização. É

interessada e gosta de aprender. Integrou-se bem na turma, é meiga e simpática.”

- *Matilde de Castro*: nasceu no dia 14 de Janeiro de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Matilde “tem boas capacidades de raciocínio, é interessada mas por vezes distrai-se com facilidade e é conversadora. Não revela dificuldades. Tem vocabulário adequado, usa-o e escreve com correcção. Tem ideias e apresenta-as com sequência e correcção ortográfica. No raciocínio calcula com correcção e opera sem dificuldade”.
- *Henrique Ferreira*: nasceu no dia 26 de Maio de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) o Henrique “tem muita dificuldade de concentração, o seu ritmo de trabalho é lento e necessita de estímulo e presença da professora para executar as tarefas dentro do prazo previsto. A sua letra é irregular. Tem alguma dificuldade na interpretação e escrita de textos pois as suas ideias são apresentadas de forma confusa e sem sequência.”
- *Igor Matos*: nasceu no dia 26 de Março de 2000. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) o Igor “revela bastante facilidade na Língua Portuguesa, destaca-se na turma com as suas leituras, uso de vocabulário adequado e rico e na sua capacidade imaginativa e de sequenciar ideias. É bastante interessado, curioso. É bastante conversador e tem dificuldade em seguir o ritmo da turma, pois é rápido na execução de tarefas.”
- *Marly Andrade*: nasceu no dia 4 de Junho de 1999. De acordo com a caracterização individual feita pela professora titular de turma (ver anexo B) a Marly “foi retida no 3.ºano e veio para a turma no ano passado. É bastante conversadora e pouco atenta. Revela alguma

dificuldade na escrita de textos, na sequência de ideias e no uso de vocabulário adequado. Dá alguns erros gramaticais e de concordância na frase. Na Matemática tem alguma dificuldade de raciocínio e de interpretação de dados de um problema.”

4.2.Contexto de aplicação do projecto Detectives de Palavras

4.2.1. Caracterização do meio envolvente (caracterização geográfica e socioeconómica)

A Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim-de-Infância do Bonsucesso situa-se na freguesia de Aradas que, por sua vez, pertence ao concelho e distrito de Aveiro. De acordo com o Projecto Educativo (2008/2011) (ver anexo C) “a freguesia de Aradas é uma área plana, com cerca de 10km², com solo litólico húmido de materiais não consolidados, de excelente capacidade agrícola. Tem um clima ameno devido às influências do Oceano Atlântico. É constituída por cerca de 13 000 habitantes e por 6 500 eleitores. Confronta com a cidade de Aveiro a Norte, com a cidade de Ílhavo pelo Sul e Poente e com as freguesias de São Bernardo e Oliveirinha pela Nascente.” Da freguesia de Aradas fazem parte os lugares de Verdemilho, Aradas, Quinta do Picado e Bonsucesso.

A actividade mais importante da freguesia é a indústria cerâmica, seguindo-se “as indústrias de madeiras e extrusão de alumínio, o comércio em geral (sendo o sector de mobiliário o mais expressivo), os serviços (bancos, farmácias, hotelaria e restaurantes, etc.) e só então a agricultura” (Projecto Educativo, 2008/2011) (ver anexo C), que antigamente era a actividade económica principal da freguesia.

A freguesia serve, ainda, “de dormitório a algumas famílias que se deslocam a outras localidades para trabalhar, pois fica próxima da cidade de Aveiro.” (ver Projecto Curricular de Turma no anexo B).

Relativamente às habilitações académicas dos Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Aradas, relativamente ao 1.º Ciclo e de acordo com o Projecto Educativo (2008/2011) (ver anexo C) podemos verificar os seguintes dados:

Habilitações	Pai	Mãe
Doutoramento	6	1
Mestrado	1	5
Licenciatura	25	42
Bacharelato	8	15
Pós-graduação	1	1
Secundário	53	62
3.º Ciclo	46	35
2.º Ciclo	73	65
1.º Ciclo	45	44
Sem Habilitações	8	10
Desconhecidas	96	84
Outra	8	6
Total	370	370

Podemos verificar que há um grande número de Encarregados de Educação que apenas concluiu o 2.º Ciclo de escolaridade.

Muitos dos pais das crianças envolvidas no projecto trabalham no sector industrial. Os seus níveis de escolaridade variam entre o 4ºano e o 12ºano, de acordo com os dados preenchidos pelos Encarregados de Educação nas Fichas Individuais de Aluno (ver anexo B).

4.2.2. Caracterização do meio escolar

A freguesia dispõe de quatro escolas do ensino pré-primária, nos lugares de Aradas, Quinta do Picado, Verdemilho e Bonsucesso (com duas salas de aula). A nível do 1.º Ciclo existem seis escolas, a saber: Aradas, Leirinhas, Quinta do

Picado, Verdemilho, Bonsucesso e António Lopes dos Santos. A nível do 2.º e 3.º Ciclos existe a Escola EB 2/3 de Aradas, sede do Agrupamento. Existe ainda o estabelecimento de ensino “Casa Alberto Souto.”

A EB1 do Bonsucesso, pertencente ao lugar do Bonsucesso, freguesia de Aradas, está inserida na zona urbana da cidade de Aveiro, da qual dista seis quilómetros aproximadamente. Está, também, situada a seis quilómetros da escola sede.

Na zona da escola existem duas farmácias, uma unidade de saúde, um infantário, uma igreja, uma capela, Junta de Freguesia, Correios, o Colégio Alberto Souto, alguns estabelecimentos comerciais e várias unidades fabris. Também possui uma rede de transportes públicos que satisfazem bem as necessidades dos utentes. (ver Projecto Curricular de Turma no anexo B).

É uma escola que pertence ao Plano Centenário. De acordo com o Projecto Educativo (2008/2011) (ver anexo C) “a escola é constituída por três blocos. Um dos blocos é constituído por quatro salas onde funciona o 1.ºCiclo. O outro bloco é constituído por duas salas. Numa das salas funciona o Jardim-de-Infância e na outra o refeitório, têm um hall de entrada de cada lado e quatro casas de banho. O terceiro bloco é constituído por uma sala onde funciona uma turma do Jardim-de-Infância, um hall, casas de banho e um gabinete.” Tem um amplo recreio com duas balizas onde as crianças jogam futebol, e dois pátios cobertos. (ver Projecto Curricular de Turma no anexo B). O recreio “é de terra batida, com algumas árvores e passeios de pedra e calçada portuguesa. A escola é cercada por rede tendo na parte da frente alguns canteiros de flores”. (Projecto Educativo, 2008/2011) (ver anexo C). Não existe biblioteca escolar.

As salas são espaçosas e iluminadas. Podemos dizer a sala da turma do quarto ano de escolaridade é uma sala tradicional. Situada no primeiro piso da escola, possui um quadro preto, vários armários onde se guarda o material, paredes revestidas a corticite, onde se expõem trabalhos realizados pelos

alunos nas diversas áreas. Ao fundo, existe um computador em funcionamento, com ligação à Internet.

O horário curricular da turma funciona em regime normal e reparte-se da seguinte forma: das 9h às 12h (período da manhã) e das 13:30h às 15:30h (período da tarde). De seguida, as crianças inscritas têm Actividades de Enriquecimento Curricular das 16:00h às 16:45h e das 17:15h às 18:00h. As actividades repartem-se entre Apoio ao Estudo (AE), Actividade Física e Desportiva (AFD), Inglês e arTICiência (ATC), uma combinação de actividades artísticas, TIC e actividades experimentais. O horário da turma do 4.ºano de escolaridade é o seguinte:

4.ºano	2.ª Feira	3.ªFeira	4.ª Feira	5.ªFeira	6.ªFeira
16:00h/16:45h	AE	INGLÊS	ATC	AE	ATC
17:15h/18:00h	AFD	AFD	INGLÊS	AFD	INGLÊS

O presente projecto de intervenção desenvolveu-se à quarta-feira, das 16h às 16:45h, ocupando, deste modo, o tempo de arTICiência. Convém salientar que as actividades do projecto eram realizadas na sala de aula das crianças, pois não existiam outros espaços na escola, em que as crianças pudessem estar como, por exemplo, uma biblioteca.

De seguida, apresentaremos os objectivos gerais e específicos que esperávamos atingir com a implementação do projecto “Detectives de Palavras”.

5. Objectivos do Projecto

Para a concretização deste projecto, procurámos atingir os seguintes objectivos:

Objectivos gerais	Objectivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Motivar para a escrita e para a leitura;• Desenvolver a capacidade criativa (flexibilidade do pensamento, originalidade das ideias, fluidez de expressão e elaboração das ideias);• Desenvolver a competência leitora (competência linguística e competência textual);	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão;• Saber recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação;• Saber escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto literários, como forma de usufruir do prazer da escrita.• Encontrar momentos, fora da escola, dedicados à escrita, como forma recreativa utilizando, por exemplo, um diário de bordo.

Para alcançarmos estes objectivos foi necessário pensar em estratégias de aplicação. No próximo capítulo iremos responder a questões como: Qual foi o tipo de investigação utilizada? Qual foi a metodologia escolhida para a execução do projecto? Quais foram os instrumentos de recolha de dados que seleccionámos? Quais foram as estratégias de intervenção empregadas? Descreveremos, igualmente, de modo sucinto, cada uma das sessões de “Detectives de Palavras” e analisaremos os dados obtidos através dos questionários realizados, dos textos produzidos e da observação feita pelo investigador e a sua análise das filmagens das sessões.

6. Estratégias de intervenção

6.1. Tipo de investigação, metodologia e instrumentos de recolha de dados

O projecto segue a linha de uma investigação-acção, de acordo com os quatro tipos de investigação de Gagné *et al* (1989) – investigação descritiva; investigação teórica; investigação experimental; investigação-acção. Este tipo de investigação visa solucionar problemas concretos e transformar a realidade, pela intervenção e pela inovação. O observador envolve-se activamente na causa da investigação.

Tal como Bodgan & Biklen (1994: 299) referem “o objectivo da investigação-acção deve ser o de denunciar as práticas de forma a modificá-las.” Isto acontece no grupo em questão, pois um dos problemas demonstrados era, precisamente, dificuldade na expressão escrita.

O projecto de investigação seguiu as abordagens qualitativa e quantitativa. A principal razão para tal suceder prendeu-se com a necessidade de buscar ferramentas de recolha de dados que nos pareceram serem imprescindíveis para que o trabalho não se fundamentasse apenas numa avaliação qualitativa, mais subjectiva, isto porque, a investigação qualitativa é rica “em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bodgan & Biklen, 1994: 16). Assim, para nos podermos fundamentar com mais precisão, utilizámos igualmente a análise quantitativa partindo da recolha de dados feita através dos questionários.

A recolha de dados foi realizada em função de um contacto aprofundado com a população-alvo, no seu contexto ecológico natural, neste caso, a escola. Para esta recolha foram utilizados mais do que um instrumento, o que nos ajudou a cruzar e complementar dados e a proporcionar resultados mais críveis. Deste

modo, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha: inquéritos por questionário e observação.

Foram realizados questionários às crianças acerca dos seus hábitos de leitura e de escrita. Estes tiveram dois momentos distintos: antes e depois da nossa intervenção. O inquérito foi o mesmo em ambos os momentos pois, deste modo, pudemos verificar se as opiniões e hábitos das crianças se alteraram ao longo do percurso de investigação. Salientamos que este questionário foi sujeito a um pré-teste, numa turma do 4.º da EB1 de Quinta do Picado, pertencente à mesma freguesia da EB1 do Bonsucesso (onde realizámos o projecto de intervenção) para verificar a sua aplicabilidade.

Além deste questionário, realizamos outro aos Encarregados de Educação relativo, igualmente, aos hábitos de leitura e de escrita dos seus educandos e deles próprios. Este questionário serviu para comparar e confrontar as respostas das crianças com as dos seus pais.

Durante todo o processo da investigação-acção utilizou-se a técnica de observação que “é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informação sobre o objecto que se toma em consideração”, de acordo com Postic & Ketele (1988:17, tradução livre). Ou seja, neste projecto utilizámos a técnica da observação directa para perceber, ver e interpretar a informação recolhida.

Há muitas vantagens na observação directa de acontecimentos, pois são apreendidos os comportamentos e situações no próprio momento em que se produzem, recolhem-se comportamentos e atitudes espontâneas e existe uma autenticidade relativa aos acontecimentos. Na observação directa, o observador mistura-se com os observados durante um determinado período de tempo, tendo um papel activo nas actividades realizadas. O facto do observador/investigador ter sido participante permitiu recolher um número maior de dados, que foram potencialmente úteis e importantes e puderam-se retirar informações sobre as possíveis causas geradoras de comportamentos, possibilitando, deste modo, o acesso a informação considerada de domínio

privado, assim como, o acesso a frases espontâneas ditas aquando dos comportamentos observados.

A observação realizada foi naturalista pois esta captou os comportamentos no momento em que eles se produziram e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou um testemunho. Os sujeitos foram observados no seu ambiente natural. Como o observador foi interveniente no processo, o que limitaria a observação, foi utilizada uma câmara de filmar, que nos ajudou a recolher eventuais dados não verificados no terreno.

6.2. Sessões de Detectives de Palavras

Para podermos recolher dados acerca do pensamento criativo dos alunos assim como a evolução relativamente à motivação para a escrita e para a leitura, conduzimos sessões de Escrita Criativa, subordinadas ao tema “Detectives de Palavras”. Pensámos que para motivar as crianças para a escrita seria pertinente proporcionar-lhes um ambiente acolhedor e estimulante. A estratégia que utilizámos foi envolvê-los num ambiente de mistério e conspiração, pois são substantivos que poderiam instigar na criança o desejo de participar. Escolhemos também a personagem de detective ligado a esta onda de mistério porque sabíamos que “escondidos” por detrás de uma personagem, as crianças iriam mostrar-se mais disponíveis e psicologicamente livres para a tarefa de escrever. Desta feita, todas as crianças envolvidas, criaram uma personagem ficcional, um alter-ego, por assim dizer, e escreveram os seus textos partindo deste pressuposto. Isto não invalidou, de maneira nenhuma, as suas personalidades e não foi por terem nomes fictícios que as crianças passaram a fingir algo que não eram.

E qual era o maior objectivo destes detectives? Estes detectives investigavam palavras! Para que a personagem estivesse completa e pudessem encarnar o seu Detective de Palavras, as crianças necessitavam de uma pasta de detective, por isso criámos um *kit* pedagógico-didáctico individual com

utensílios e objectos relacionados com a escrita/espionagem de histórias (ver anexo D).

As sessões de Escrita Criativa não foram programadas na sua totalidade. Esta opção foi propositada, pois receávamos que estruturar inicialmente as sessões pudesse prejudicar a criatividade e a disponibilidade para a escrita. Assim, as sessões foram sendo programadas ao longo do tempo, consoante as necessidades e interesses das crianças.

As sessões de “Detectives de Palavras”, tal como referido anteriormente, foram realizadas às quartas-feiras, num período de tempo de quarenta e cinco minutos. Abaixo, apresentamos uma tabela descritiva do funcionamento de cada sessão. Para uma análise mais detalhada, as planificações das sessões encontram-se no anexo E e os respectivos descritivos do diário de bordo do investigador estão presentes no anexo F.

Data	Sessões	Objectivos	Observações
03/02/10	Questionários	Recolher dados para posterior verificação da motivação dos alunos para a escrita e para a leitura.	Foi realizado um pré-teste a uma turma do quarto ano de uma escola vizinha. A Mariana não preencheu o questionário.
10/02/10	Sessão I - Texto com tema livre	Fazer um teste diagnóstico do modo como as crianças escrevem e exprimem as suas ideias.	Por verificar que havia um pouco de barulho e para estar sujeito aos mesmos constrangimentos que as crianças, o investigador optou por também realizar o exercício. A Aramina recusou-se, inicialmente, a escrever o texto. O Igor e o Rodrigo mostraram-se interessados na proposta de escrita. A Mariana não esteve presente, porque tem

			explicações neste dia. No geral, a preocupação das crianças não é acerca do conteúdo, mas acerca do tamanho do texto. Para elas, quanto maior, melhor. Não houve tempo para ouvirmos os textos uns dos outros.
24/02/10	Sessão II - Texto subordinado ao tema: Eu sou um copo.	Escrever sob outro ponto de vista. Atribuir características humanas a um objecto.	O investigador voltou a escrever a mesma proposta de escrita que as crianças. A Aramina voltou a demonstrar desinteresse pela actividade. Também a Ema o fez. Por seu lado, o Henrique, ao contrário da primeira sessão, mostrou-se entusiasmado. Também o Rodrigo e o Igor se mostraram interessados. A Mariana esteve presente nesta sessão. Novamente, há a preocupação com o tamanho do texto e não com o conteúdo. O facto de terem escrito o texto em folhas coloridas ajudou a motivá-los para a sessão. Algumas crianças mostraram interesse em ler os seus textos aos outros colegas, mas não tivemos mais tempo.
03/03/10	Sessão III – Eu como personagem	Criar as personagens de detectives.	O investigador também criou a sua personagem que passará a ser o detective-chefe desta equipa: Detective Anselmo Pocinhas. Todas as crianças estiveram presentes e todas se mostraram interessadas quando o investigador

			<p>lhes apresentou detectives literários famosos, assim como os seus autores. Foi sentido que era necessário mais tempo, pois as crianças não puderam, no final, apresentar-se, como detective, uns aos outros. Apenas disseram o nome escolhido.</p>
10/03/10	Sessão IV – Leitura de textos	Ler os textos das sessões I e II.	<p>Por ser importante e por as crianças terem manifestado esse desejo, nesta sessão, ouvimos os textos produzidos. Apenas leu quem queria. Foi o primeiro dia em que o investigador levou a câmara de filmar (ver anexo N). Não o fez antes, porque queria criar um ambiente descontraído e havia o receio do facto de serem filmados não o permitir. A Selena e o Rodrigo não quiseram ler os textos. Não foram lidos todos os textos, por falta de tempo. Todas as crianças estiveram presentes.</p>
17/03/10	Sessão V – Soltar as ideias	Realizar a técnica da escrita automática para desbloquear ideias.	<p>Nesta sessão, foram realizados dois exercícios: “Escrever sem parar” e “Cadáver esquisito”. De um modo geral, as crianças acharam estes exercícios muito divertidos. No primeiro exercício estranharam um pouco terem de escrever tudo o que lhes passasse pela cabeça. A Aramina sentiu alguma dificuldade em ambos os exercícios. Todos quiseram voltar a jogar ao “Cadáver</p>

			esquisito”, menos ela. Todas as crianças estiveram presentes.
24/03/10	Sessão VI – Exercícios criativos	Realizar uma série de exercícios de para posterior avaliação da criatividade.	A Aramina não gostou de realizar esta sessão. Ela não respeitou a regra de resolver o exercício em três minutos. No final demonstrou o seu desagrado referindo que queria sair do clube de detectives. Todas as crianças estiveram presentes.
17/04/10	Sessão VII – Assalto a casa do Senhor Paiva	Escrever textos em conjunto como forma de desenvolvimento da imaginação.	Todas as crianças estiveram presentes. Pela primeira vez, a Aramina gostou da sessão. No final, contou ao investigador como era a sua detective fisicamente e que tinha tido vontade de escrever uma história nas férias da Páscoa. Todas as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com este desafio. Os três grupos apresentaram as suas conclusões no final da sessão.
21/04/10	Sessão VIII – O nariz desertor	Compreender as diferentes fases de um texto: acontecimento principal, sucessão de acontecimentos e desfecho.	Neste dia, foram entregues as pastas de detective às crianças. Elas ficaram completamente extasiadas! Quando abriram as suas pastas encontraram uma folha manchada de tinta. Apenas dava para ler o início e o final da história. Os alunos teriam de escrever as peripécias da história. Todas as crianças estiveram presentes e todas realizaram o desafio com interesse. No final, foram lidos

			alguns textos.
28/04/10 e 20/04/10	Sessão IX – Missão Dia da Mãe	Desenvolver o pensamento divergente, através de analogias.	Esta actividade foi feita em articulação com a professora de arTICiência. Todas as crianças realizaram o texto e o trabalho manual proposto. A surpresa desta sessão foi a Ema. A Marly faltou a esta sessão. A Mariana referiu que trocou a hora das explicações para poder participar nas sessões dos “Detectives de Palavras”. Foi desconstruída a ideia de que os poemas têm de rimar.
05/05/10	Sessão X – Mistérios no recreio	Aprender a realizar as etapas de construção de um texto: planificação, textualização e revisão.	Esta sessão serviu como contextualização para a construção dos textos. As crianças, em grupos de dois/três, foram para o recreio procurar pistas para uns casos misteriosos que andavam a ocorrer no recreio da escola. Tinham de anotar no bloco de notas as suas ideias assim como recolher possíveis pistas. A Mariana faltou.
19/05/10	Sessão XI – Mistérios no recreio (planificação)	Aprender a planificar um texto: <i>brainstorming</i> , mapa de ideias.	A partir desta sessão as crianças trabalharam ao seu próprio ritmo. Fizeram o <i>brainstorming</i> e começaram a trabalhar no mapa de ideias, individualmente.
21/05/10	Sessão XII – Mistérios no recreio (planificação)	Aprender a planificar um texto: mapa de ideias, caracterização de	As crianças continuaram a trabalhar no mapa de ideias, na caracterização das personagens da história e no <i>storyboard</i> ao seu

		personagens, <i>storyboard</i> .	próprio ritmo. A Mariana e a Marly faltaram.
26/05/10	Sessão XIII – Mistérios no recreio (textualização)	Escrever o texto partindo da sua planificação.	Várias crianças continuaram a planificar o texto, fazendo a caracterização das personagens e o <i>storyboard</i> da história. O Igor mostrou-se extremamente empenhado na escrita do seu texto. O barulho que estava na sala perturbou-o e ele deitou-se debaixo da mesa do investigador, à procura de sossego. Todas as crianças estiveram presentes.
02/06/10	Sessão XIV – Mistérios no recreio (textualização e revisão)	Escrever e rever o texto.	A Aramina, o Rodrigo e o Igor reviram os seus textos. A Aramina, na realidade, manteve-o igual. Os restantes continuaram a escrever o texto. A Selena conseguiu terminá-lo nesta sessão. A Mariana e a Matilde faltaram.
04/06/10	Questionários	Recolher dados para posterior verificação da motivação dos alunos para a escrita e para a leitura.	A professora de arTICiência entregou-lhes os questionários. As perguntas são exactamente as mesmas que as do questionário de Fevereiro.
14/06/10	Questionários de avaliação do projecto	Recolher dados para posterior análise da avaliação que as crianças fazem do projecto.	A professora de arTICiência entregou-lhes os questionários de avaliação do projecto. A presença do investigador poderia influenciar as respostas. A avaliação do

			Henrique perdeu-se. A Mariana e a Marly não estiveram presentes.
--	--	--	--

6.3. O blogue “Detectives de Palavras”

Outra estratégia de intervenção utilizada foi a criação e dinamização do blogue www.detectivesdepalavras.blogspot.com. No blogue, colocávamos alguns dos textos escritos pelas crianças durante as sessões de Escrita Criativa. Era uma maneira de os motivar ainda mais, pois ficavam orgulhosos de verem os seus textos na Internet.

Também apresentávamos outros desafios para que os nove Detectives de Palavras e, esperávamos nós, a restante turma pudessem participar de forma interactiva. Infelizmente, a adesão da restante turma não foi realizada da maneira que gostaríamos. Sabemos que, juntamente com a professora titular, criaram nomes de detectives e ainda realizaram na sala de aula o desafio “Escrever sem parar”, relativamente ao exercício de escrita automática (ver Sessão V, anexo E). Contudo, a prestação da turma ficou-se por aqui.

No blogue iam surgindo proposta de leitura assim como sugestões de visita para outras páginas que considerássemos pertinentes. Uma dessas páginas de visita era referente ao blogue da turma do 4.ºano da Escola da Quinta do Picado, também pertencente à freguesia de Aradas. Já tínhamos contactado com esta turma para realizarmos os pré-testes dos questionários que queríamos realizar aos destinatários do projecto. Assim, sugeri à professora que adicionasse ao seu blogue uma hiperligação para o nosso, pois seria uma boa forma de estas crianças também se interessarem pelos “Detectives de Palavras”. Não sabemos se chegaram a visualizar o blogue.

Ainda possuíamos um endereço de correio electrónico (detectivesdepalavras@hotmail.com), mas este não chegou a ser utilizado, pois não recebemos nenhum *e-mail*, infelizmente.

Relativamente ao sucesso do blogue podemos dizer que tivemos muitas vantagens na sua utilização mas também algumas desvantagens. Uma das vantagens da existência do blogue foi o facto das novas tecnologias da informação e da comunicação fazerem um sucesso enorme junto das crianças, o que as motivou ainda mais.

Outra vantagem prendeu-se com o facto de o blogue, por existir num espaço virtual, ser acessível a qualquer hora e em qualquer lugar. As crianças não precisavam de estar na sala de aula juntamente com o investigador para se divertirem com a escrita.

Além disso, o blogue, por ter um carácter de partilha de textos, e por permitir que os utilizadores deixem comentários, fez com que estas crianças, inadvertidamente, tivessem de escrever as suas opiniões acerca dos seus e dos textos dos colegas. Deste modo, esperamos que tenham desenvolvido também a capacidade crítica-reflexiva.

A existência do blogue também possibilitou aos Encarregados de Educação das crianças envolvidas no projecto verem como este estava a decorrer. Alguns dos pais, inclusive, deixaram comentários e ajudaram as crianças na realização dos desafios propostos. Também a professora titular da turma poderia acompanhar o projecto. Foi, por isso, uma boa forma de envolver a comunidade educativa.

A maior desvantagem da criação do blogue foi o facto de várias crianças envolvidas no projecto não terem Internet em casa, o que inviabilizou a sua participação no blogue. Apesar disso, muitas das entradas no blogue têm comentários, pois na própria sala de aula existia um computador com ligação à Internet e as crianças, principalmente nos intervalos, faziam questão de “correr” para o computador para ver se já havia algo novo para comentar.

Para divulgar o blogue, foram criados alguns cartazes que o investigador espalhou pela sala de aula assim como entregou aos Encarregados de Educação uma nota informativa. Estes cartazes poderiam também ter sido

espalhados pelas salas dos outros anos de escolaridade, envolvendo, deste modo, a escola toda.

De salientar foi o facto de o investigador ter optado por ser ele a colocar as entradas no blogue por dois motivos válidos: as crianças apresentavam muitas falhas a nível ortográfico, o que dificultaria a compreensão e a organização do blogue, que se esperava ser um contributo importante para a motivação para a escrita. O outro motivo prendeu-se essencialmente por questões de tempo. As sessões de Escrita Criativa apenas tinham a duração de quarenta e cinco minutos e não era, de todo, possível dinamizar o blogue na sala de aula. Se tivéssemos tido mais tempo, trabalhar as questões relativas à dinamização do blogue com as crianças teria sido muito profícuo.

De seguida, serão analisados os dados recolhidos ao longo do projecto de intervenção.

6.4. Análise dos dados

Neste subcapítulo iremos analisar os dados recolhidos ao longo do projecto de intervenção “Detectives de Palavras”, através dos questionários efectuados aos alunos e aos Encarregados de Educação assim como iremos reflectir acerca do que observámos directa e indirectamente, através dos vídeos das sessões. Esta análise servirá para avaliar a motivação para a escrita e para a leitura destes alunos ao longo do projecto, ou seja, avaliaremos o processo. Depois, analisaremos os textos produzidos nas sessões de Escrita Criativa, ou seja, o produto resultante do processo.

6.4.1. Análise da motivação para a escrita e para a leitura (processo)

Analisar implica reflectir acerca do processo realizado. Este processo diz essencialmente respeito à verificação da motivação com que estes alunos

ficaram para a escrita e para a leitura. Para isso, analisámos os questionários efectuados aos alunos e aos Encarregados de Educação (ver anexos G e H).

Analisando as respostas das crianças aos questionários preenchidos em Fevereiro (início do projecto) (ver anexo G1) e em Junho (final do projecto) (ver anexo G2) poderemos tirar algumas conclusões. Salienta-se o facto da Detective Mariana não ter realizado o primeiro questionário.

Para podermos verificar a veracidade de algumas das respostas das crianças, realizámo-las igualmente aos Encarregados de Educação (E.E.) (ver anexo H). Foram respondidos sete dos nove questionários entregues. Os E.E. da Mariana e da Marly não responderam. Estes questionários foram preenchidos em Junho.

Por uma questão de organização do trabalho, as tabelas resultantes desta análise de dados encontram-se disponíveis no anexo G3, relativamente aos questionários dos alunos e no anexo H2, relativamente aos questionários efectuados aos Encarregados de Educação.

Na primeira parte dos questionários abordámos essencialmente aspectos relacionados com a leitura e na segunda parte especificámos as questões relativamente aos hábitos de escrita.

No que concerne à primeira questão acerca das actividades preferidas das crianças (ver questão 1, anexo G3), analisámos somente as que eram relativas à escrita e à leitura. Apesar das respostas dos alunos parecerem muito satisfatórias, analisando outros dados, pensamos, que a maioria das crianças não estava motivada para a escrita. Nas primeiras sessões, ouviam-se comentários como “Não sei o que escrever”, ou “Não sou capaz”. Com o tempo, estes comentários derrotistas tenderam a desaparecer.

Questionámos os Encarregados de Educação relativamente aos seus passatempos preferidos (ver questão 1, anexo H2) para verificar se as respostas se relacionavam com a escrita e com a leitura. Pudemos constatar que apenas o E.E. da Selena e o E.E. da Aramina apontam “ler”. Não podemos

considerar a resposta do E.E. do Henrique pois, claramente, confundiu a questões com os passatempos preferidos do educando. Também foi perguntado aos Encarregados de Educação que passatempos realizavam com os seus educandos (ver questão 4, anexo H2), sendo que apenas as mães do Rodrigo e do Henrique responderam que lêem com os filhos.

Relativamente à questão “O que é para ti ler?”, (ver questão 2, anexo G3) num primeiro momento, ou seja, nos questionários de Fevereiro, cinco das nove crianças apontam que é “um prazer”. Já em Junho, oito das nove crianças afirmava isso. Se, num primeiro momento, para A Aramina ler era “um passatempo como outro qualquer”, num segundo momento já era “um prazer”. Também os detectives Rodrigo e Igor passaram a relacionar a leitura ao prazer em vez de estar apenas ligada ao estudo.

No que concerne aos hábitos de leitura das crianças (ver questão 3, anexo G3) as respostas divergem em ambos os momentos. Apenas o Igor e a Matilde mantêm a mesma resposta. Em ambos os momentos, três crianças referem que lêem diariamente. Comparando ambos os momentos, apenas duas crianças pioraram os seus hábitos de leitura, a Marly e a Selena. A Marly referia, em Fevereiro, que lia três a quatro vezes por semana, passando em Junho a responder que só lia aos fins-de-semana. Já a Selena referia que lia todos os dias ao passo que em Junho só o fazia três a quatro vezes por mês. A Aramina, que, em Fevereiro, respondeu “de vez em quando”, em Junho referiu que lia todos os dias. Confrontando com as respostas dos pais (ver questões 6 e 7, anexo H2), podemos ver que apenas a mãe da Ema refere que a filha não costuma ler.

No que respeita à preferência das crianças (ver questão 4, anexo G3) a escolha recai notoriamente para livros de aventura. Apenas a Aramina não o assinala no primeiro momento. Num cômputo geral, todas as crianças assinalaram mais respostas no segundo momento. O Igor, em ambos os momentos, acrescentou uma alínea onde escreveu “enciclopédias”. Os Encarregados de Educação referem que as escolhas dos educandos recaem

preferencialmente para livros de aventura, contos e enciclopédias infantis. (ver questões 6 e 7, anexo H2).

Quando questionámos as crianças acerca do último livro que tinham lido (ver questão 5, anexo G3), pretendíamos verificar, em Junho, se as respostas se mantinham iguais ou se se alteravam, ou seja, conseguiríamos se, no tempo que em durou o projecto, tinham lido algum livro. Assim, pudemos verificar que a resposta da Selenia se mantém, mas todos os outros alunos leram, pelo menos, um livro, entretanto. Não podemos averiguar esta conclusão com a Mariana e a Aramina, pois não responderam a esta questão num dos dois momentos da realização do questionário.

As respostas da maioria das crianças varia em ambos os momentos relativamente aos três livros preferidos (ver questão 6, anexo G3), o que mostra, que talvez tenham colocado três livros de que se lembrassem e não propriamente por serem os preferidos. No segundo momento do questionário, o Henrique tem as respostas iguais ao Igor. Sabemos que as opções acertadas são as do Igor, pois esta criança demonstrava muito interesse por enciclopédias da vida animal. O Henrique, num primeiro momento, apresenta títulos de aventura e num segundo momento não. O Igor é mais constante nas suas respostas. A Selenia é a criança que apresenta dois livros iguais em ambos os momentos, o que poderá indicar a veracidade da questão. Também o Rodrigo apresenta o mesmo livro, relativo a robôs, em ambos os momentos. A Matilde refere o “Alquimista”, de Paulo Coelho. Esta resposta parece-nos duvidosa, pois analisando os questionários dos Encarregados de Educação (ver questão 2, anexo H2), a mãe da Matilde refere que está a ler precisamente esse livro. Ou a criança lembrou-se da leitura da mãe e incluiu o livro ou a mãe lê com ela.

Todos os alunos têm acesso aos livros em casa, sendo esta a resposta mais dada (ver questão 7, anexo G3). Apenas a última hipótese “Não tenho acesso a livros” não é assinalada. Apesar de quatro crianças, no primeiro momento, e sete, no segundo momento dizerem que têm acesso aos livros na, “biblioteca escolar”, um facto, é que na EB1 do Bonsucesso não existe esse espaço.

Também duas crianças, num primeiro momento, e seis, no segundo momento, assinalam que têm acesso aos livros na biblioteca pública. Contudo, esta resposta causa alguma estranheza se a compararmos com os inquéritos realizados aos Encarregados de Educação em que estes referem que muito poucas vezes os educandos foram à biblioteca municipal (ver questão 3, anexo H2). No segundo momento, o empréstimo a livros aumentou consideravelmente: num primeiro momento, apenas duas crianças o faziam; o número passou, depois, para cinco crianças.

Relativamente à questão “Costumas ver os teus familiares a ler?” (ver questão 8, anexo G3), as respostas, em ambos os momentos, divergem bastante. Apenas a Aramina dá a mesma resposta, em ambos os momentos, referindo que nunca vê familiares a ler. No primeiro questionário, apenas o Henrique diz ver os familiares lerem diariamente. No segundo questionário, a resposta do Henrique não é válida. A Ema, a Marly e o Rodrigo, no segundo momento, referem que vêem os familiares a lerem diariamente.

Confrontando com as respostas dos Encarregados de Educação (ver questão 2, anexo H2), apenas a mãe da Matilde refere que não costuma ler. O pai do Igor é o único Encarregado de Educação que diz ler diariamente, recaindo a sua escolha para jornais e revistas.

Num primeiro momento, a maioria das crianças refere que costuma pedir poucas vezes aos familiares para lhes comprarem livros (ver questão 9, anexo G3). Por outro lado, no segundo momento do questionário, a maioria das crianças refere que pede muitas vezes aos familiares para lhes comprarem livros. A Aramina, em ambos os momentos, refere que nunca pede livros aos familiares. O Igor, a Marly e o Rodrigo mantêm a mesma resposta em ambos os momentos. No segundo momento, a Ema refere nunca pedir livros porque já tem muitos.

A Ema, a Marly, a Selena e o Igor, no primeiro questionário preenchido, referem que costumam oferecer-lhes muitos livros (ver questão 10, anexo G3). Pelo contrário, o Henrique, o Rodrigo e a Matilde referem que lhes oferecem

poucos livros. No segundo momento, a Ema e a Marly alteram a sua resposta para “poucas vezes”. Pelo contrário, o Henrique, que antes referia receber poucos livros, no segundo momento, assinala “muitas vezes”. A Selena, o Igor e Matilde mantêm a sua resposta. No segundo momento do questionário, a Mariana refere que lhe oferecem muitos livros. Por último, a Aramina, em ambos os momentos, refere nunca receber livros.

Os sete Encarregados de Educação, que responderam ao questionário, referem que costumam comprar livros aos seus educandos (ver questões 8 e 9, anexo H2). A E.E. da Selena menciona que selecciona os livros pela preferência da criança, mas sempre apropriado para a idade dela; o E.E. do Igor refere também a preferência da criança e o preço; a E.E. da Aramina menciona apenas o preço quando selecciona um livro para a filha; a E.E. do Rodrigo diz que primeiro vê o preço e depois o conteúdo do livro; a E.E. do Henrique selecciona os livros para o educando lembrando os livros que lia em pequena ou relacionados com a matéria que o filho dá nas aulas; a E.E. da Ema refere que comprou à filha o que ela lhe pede, como colecções completas de contos, histórias de aventura e enciclopédias infantis; a E.E. da Matilde não justifica a selecção dos livros.

Num primeiro momento, a Marly, o Henrique e o Igor referem que falam muitas vezes acerca de livros com os amigos (ver questão 11, anexo G3). Por seu lado, a Ema, a Selena, o Rodrigo e a Matilde assinalam que falam de livros com os amigos poucas vezes. A Aramina, em ambos os momentos, refere que nunca fala sobre livros com os amigos. A Mariana, que só responde ao segundo questionário, responde que fala poucas vezes acerca de livros com os seus amigos. Tanto o Henrique, o Rodrigo, o Igor, a Aramina e a Matilde mantêm as mesmas respostas em ambos os momentos.

Relativamente à questão realizada acerca dos seus hábitos de escrita, as respostas foram as seguintes (ver questão 12, anexo G3). No primeiro momento do questionário, a Ema, a Selena e o Henrique referiram que escreviam todos os dias. No segundo momento, apenas a Selena mantém a

mesma resposta e a Mariana assinala também essa opção. A Marly, o Rodrigo, o Igor e a Matilde mantêm a resposta “duas a três vezes por semana” em ambos os momentos. A Aramina refere, no primeiro momento, que escreve “uma vez por mês”. No segundo momento, não pudemos considerar válida a sua resposta.

Os suportes de escrita utilizados pelas crianças são diversificados (ver questão 13, anexo G3). No primeiro momento, o computador é o mais assinalado, com oito respostas. O número desce para seis crianças, no segundo momento. A resposta menos assinalada é o diário. No primeiro momento, quatro crianças assinalam essa resposta. No segundo momento, o número desce para três. Cinco crianças respondem que escrevem num caderno, no primeiro momento; no segundo momento, o número sobe para seis crianças. Quatro crianças, no primeiro momento, assinalam que costumam escrever em folhas soltas; no segundo momento, o número sobe para seis crianças. As crianças assinalam como quinta opção outros suportes de escrita como telemóvel, agenda, quadro.

Relativamente ao que escrevem (ver questão 14, anexo G3), no primeiro momento, seis crianças assinalam que escrevem histórias, três assinalam coisas que aconteceram com elas, outras três, mensagens de telemóvel e apenas uma escreve “conversas” na Internet. Num segundo momento, o número de crianças que escreve histórias aumenta para sete. As outras opções mantêm-se iguais, variando apenas as crianças que as assinalam. Relativamente à opção cinco, “outros” as crianças referem “experiências”, “aventuras”, “informações sobre coisas”, “composições”.

Os Encarregados de Educação das crianças Selena, Igor, Matilde, Aramina e Ema confirmam que as crianças possuem um caderno/diário onde escrevem frequentemente. Os Encarregados de Educação do Rodrigo e do Henrique respondem negativamente (ver questão 12, anexo H2). Resta saber se os cadernos/diários serão os blocos de notas de detective, visto o questionário ter sido preenchido em Junho, ou seja, no final do projecto.

Por fim, veremos as opiniões das crianças acerca da possibilidade de viver sem livros (ver questão 15, anexo G3). No primeiro momento, cinco crianças referem que seria impossível viver num mundo sem livros. No segundo momento, o número sobe para seis crianças. No primeiro momento, três das crianças refere que conseguiria viver sem livros, mas teria muitas dificuldades. Num segundo momento, duas das crianças referem esta opção, mas há uma que refere que conseguiria viver sem livros, mas teria algumas dificuldades. São apenas duas as crianças que modificam a sua resposta. Se, no primeiro momento, a Marly diz que não conseguiria viver sem livros, no segundo momento, já diz que conseguiria mas teria algumas dificuldades. Por outro lado, o Igor diz que iria ter muitas dificuldades em viver sem livros e, no segundo momento, diz ser impossível fazê-lo.

Por seu lado, as respostas dos Encarregados de Educação à mesma questão são as seguintes (ver questões 12, 14 e 15, anexo H2): três pais referem que viver sem livros seria impossível; dois referem que conseguiriam viver sem livros, mas iam ter algumas dificuldades e, por fim, os dois últimos referem que conseguiriam viver sem livros, sem qualquer problema.

Quisemos perceber, igualmente, os hábitos culturais das crianças envolvidas no projecto (ver questão 3, anexo H2). Como podemos verificar estas crianças não têm uma vida cultural preenchida. Seis Encarregados de Educação referem que os educandos vão ao teatro/cinema uma vez por ano. Apenas o E.E. da Selenia responde diferente: a sua educanda vai uma vez de seis em seis meses ao teatro e uma vez de três em três meses ao cinema. As brincadeiras/passeios ao ar livre são as mais frequentes de todas as actividades. Cinco E.E. referem que os seus educandos o fazem uma vez por semana enquanto os outros dois E.E. assinalam a opção “uma vez por mês”. Seis educandos apenas visitam museus uma vez por ano. Apenas o pai do Igor refere que o filho visita museus uma vez de seis em seis meses. No que concerne às visitas a castelos, quatro E.E. referem que os filhos apenas os visitam uma vez por ano; por seu lado, o Henrique, o Rodrigo e a Ema nunca visitaram castelos. A Aramina e o Rodrigo nunca foram a um concerto. Os E.E.

da Matilde, do Henrique e da Ema referem que estes apenas vão a um concerto uma vez por ano. O pai do Igor diz que o filho vai a um concerto de seis em seis meses e a mãe da Selena referem que a filha vai a um concerto uma vez de três em três meses. Por último, a Selena costuma ir à biblioteca municipal uma vez de três em três meses; o Igor, a Aramina e o Rodrigo vão uma vez por ano e a Matilde, o Henrique e a Ema nunca foram à biblioteca municipal.

A actividade de ouvir ler ou contar histórias poderia ser fundamental para criar uma abertura para a escrita, por isso, perguntámos aos Encarregados de Educação se costumavam realizá-las com os educandos (ver questão 10, anexo H2). Cinco E.E. referem que o fazem. Contudo, quando lhes perguntamos em que momentos o fazem, a mãe da Selena refere que já não o faz, pois a educanda já lê sozinha. O momento mais citado é aquele em que as crianças vão para a cama.

Quisemos saber se, para além do Encarregado de Educação, haveria algum familiar que tivesse o papel de contador de histórias (ver questão 11, anexo H2). Apenas duas E.E. referem que sim e esse papel é atribuído à avó. A mãe do Henrique também menciona o “pai do irmão”.

Fizemos, neste subcapítulo, uma análise dos dados obtidos através dos questionários realizados aos alunos e aos Encarregados de Educação para reflectirmos posteriormente acerca da motivação destas crianças para a escrita e para a leitura. Além desta análise, convém, também, reflectir acerca do que se procurou avaliar no produto, ou seja, nos textos resultantes das sessões de Escrita Criativa.

6.4.2. Análise da criatividade dos textos (produto)

Avaliar a criatividade das crianças não é uma tarefa fácil. Conhecida a complexidade da criatividade “é irrealista esperar um teste único, facilmente administrável, com cotação simplista”, tal como refere Treffinger (cit. por Morais, 2001: 184). A criatividade é mais fácil de identificar do que de

descrever. Poderemos afirmar que a avaliação da criatividade tem muito de subjectivo.

Assim, é certo que os instrumentos para a avaliação da criatividade serão sempre selectivos considerando a sua diversidade. Para avaliar os textos processou-se à análise de quatro componentes que se consideram serem responsáveis pelo processo criativo (Guilford, Torrance): originalidade, fluência, flexibilidade e elaboração.

Alencar (1996) refere que a **originalidade** é a “capacidade de pensar em possibilidades únicas ou não usuais” ou “a presença de respostas raras, infrequentes ou incomuns”, mas possíveis” (Martins, 2000: 16). Lubart (2007: 161) complementa referindo que é a “atitude de um indivíduo de gerar as ideias estatisticamente raras”.

A **fluência** diz respeito à capacidade de produzir muitas respostas a uma determinada tarefa ou possíveis soluções para um problema. (Martins, 2000; Morais, 2001; Lubart, 2007).

Por seu lado, a **flexibilidade** refere-se à capacidade de pensar em diferentes métodos ou estratégias relativos a uma tarefa, ou seja, é a capacidade do indivíduo produzir diferentes categorias de resposta (Martins, 2000; Morais, 2001; Lubart, 2007).

Por fim, a **elaboração** (dimensão não integrada na teoria de Guilford) é entendida como “a capacidade de um indivíduo detalhar a natureza das ideias que ele produz” (Lubart, 2007: 162).

A fluência e a flexibilidade permitem avaliar aspectos quantitativos do pensamento criativo e a originalidade, a elaboração e, novamente, a flexibilidade permitem avaliar aspectos qualitativos. Lubart (2007: 162) mostra-nos como se processa a avaliação destes critérios: a fluência analisa-se “contando o número de ideias geradas por um indivíduo”; a flexibilidade é medida contando “o número de categorias diferentes de ideias gerais” e a originalidade verifica-se compatibilizando “a frequência das aparições de ideias

num conjunto de amostra interrogada”. A elaboração avalia-se através dos pormenores que os indivíduos acrescentam às suas ideias.

Baseámo-nos nas provas, verbais e figurativas, de Torrance para elaborar a actividade “Desafios criativos” (ver Sessão VI, anexo E). Esta apelava à descoberta de causas e consequências face a uma imagem; à enumeração de usos não habituais para um objecto; ao enriquecimento de uma figura, entre outros. Cada exercício tinha o tempo limite de três minutos e as respostas dos alunos foram avaliadas de acordo com os critérios acima enunciados: originalidade, fluência, flexibilidade e elaboração. Nestes testes, as crianças não devem sentir o peso da avaliação, daí termos-lhe apresentado a actividade em forma de desafio. As crianças viram-na como um jogo e não propriamente como algo para as avaliar.

Analisaremos, de seguida, os resultados desses desafios relativamente à criatividade (ver anexos I e J1). Não será analisado o quinto desafio por se tratar de uma prova inteiramente figurativa. No primeiro exercício, apesar de as crianças também realizarem desenhos, tinham de intitulá-los e, por este motivo, também foi alvo de análise.

Assim, pedimos, no primeiro desafio, que as crianças desenhassem imagens partindo de um círculo. De seguida, deveriam intitular as figuras criadas (ver anexo J1). Analisando as respostas das crianças podemos retirar algumas conclusões. A Aramina não conseguiu realizar o exercício, pois não conseguiu efectuar a primeira parte da actividade, que era desenhar. Intitulou cada um dos círculos, mas não conseguimos encontrar uma lógica nas suas respostas. A Ema, a Selena e o Igor, pelo contrário, realizaram a primeira parte do desafio, que era desenhar, mas não intitularam as suas criações. Se as figuras tivessem títulos poderiam ter ficado mais elaboradas.

Tanto o Rodrigo, a Marly, o Henrique, a Mariana e a Matilde realizaram as duas partes do desafio proposto. Relativamente à descrição das figuras, os detectives Henrique e Mariana limitaram-se a nomear a figura criada, por exemplo, desenharam um gato e deram-lhe apenas esse nome. Por seu lado, a

Marly e o Rodrigo foram mais originais nos títulos apresentados. A Matilde tanto apresenta os nomes dos objectos representados como é mais original na escolha dos títulos, como em “circo” ou “aniversariante”. A Marly apresenta-nos o “palhaço caracol”, o “gato das botas” e o “rato verde”. Também o Rodrigo intitula uma bola de futebol como “a vencedora”, um palhaço como “o risonho”, um pneu como “rola rola na estrada”, uma laranja como a “laranjinha” e ainda nos apresenta “o senhor gordo”. As respostas deste último detective parecem-nos serem as mais elaboradas e criativas.

Relativamente à fluência, todas as crianças, exceptuando a Aramina, desenharam alguma coisa nos seis círculos apresentados. Ao nível da originalidade, podemos constatar que as figuras mais inusuais são o pneu, o senhor gordo, a laranja (do Rodrigo); o rato e o pássaro (da Marly); o porco (do Henrique); a maçã e o coelho (da Mariana); a criança, o circo e o aniversariante (da Matilde); e, por fim, a lupa (da Ema). As crianças que conseguiram ser mais flexíveis nas suas respostas, ou seja, que conseguiram categorizar mais as suas figuras foram o Rodrigo, a Ema e o Igor.

Os outros desafios propostos também foram alvo de análise. Contudo, devido à organização deste trabalho, apresentamo-los no anexo I.

Além destes “Desafios criativos”, foi avaliada a criatividade dos textos elaborados pelas crianças durante o projecto “Detectives de Palavras.” Considerámos importante analisar os textos do maior número de crianças envolvidas no projecto, para que pudéssemos contrastar as ideias de umas e de outras. Novamente, a análise da elaboração, fluência, flexibilidade e originalidade dos textos está presente no anexo J3. Os textos das crianças poderão ser encontrados (quer os originais, quer os que foram alvo de correcção ortográfica) nos anexos J1 e J2. Todos os textos foram corrigidos, a nível ortográfico, por nós, pois, de outro modo, muitos deles seriam incompreensíveis.

Os textos analisados são o produto das sessões I, II, VIII, IX e X, XI, XII, XIII e XIV (ver anexo E) e dizem respeito aos textos individuais dos alunos. Não

avaliámos o produto resultante da sessão V (ver anexo E), pois foram realizados exercícios de escrita automática, nos quais as crianças não tiveram tempo suficiente para elaborar coerentemente as suas ideias. No que concerne ao último texto produzido, relativo à sessão “Mistérios no recreio”, apenas foram analisados os textos da Selena, da Aramina, do Rodrigo e do Igor, porque as outras crianças não conseguiram realizar todos os procedimentos que foram pedidos na altura.

Salientamos, também, que apenas será alvo de análise a criatividade e que os níveis de escrita das crianças, ou seja, a ortografia, a concordância das frases, entre outros factores não serão avaliados.

Depois de analisados os dados relativamente aos questionários efectuados aos alunos e aos Encarregados de Educação assim com a criatividade dos textos produzidos parece-nos que chegou a altura de retirarmos algumas conclusões desta análise.

6.4.3. Conclusões dos resultados da análise de dados

A análise dos resultados será primeiramente realizada de forma individual verificando de que forma estas crianças evoluíram ao longo do projecto de intervenção, reflectindo acerca da sua motivação para a escrita e do seu desenvolvimento criativo. Esta reflexão é feita partindo da análise dos dados realizada anteriormente assim como das observações do investigador (ver anexo F) e da visualização das gravações efectuadas.

- *Detective Ema Pinto Pereira*: Nas primeiras sessões do projecto, a Ema não revelava motivação e tinha dificuldade em concretizar ideias individualmente. Ela e a Selena trabalhavam muito em conjunto, partilhando as suas ideias. Podemos ver isso no próprio nome de detective, no qual ambas têm os mesmos apelidos assim como no perfil de detective, que é igual (ver anexo J1). Na sessão II, quando lhes foi pedido para se imaginarem no papel de um copo (ver anexos E e J1/J2), novamente existem ideias presentes no texto da Ema que também se

encontram no texto da Selena, como as duas personagens principais. Foi a partir da sessão de escrita automática que ambas começaram a trabalhar as suas ideias a nível individual. Os textos da Ema sempre apresentaram uma ou outra ideia criativa, contudo não foram exploradas como se pretendia. A surpresa foi quando a criança escreveu o poema para a mãe: as comparações que apresentou, a forma como desenvolveu o poema assim como a parte final foram muito bem conseguidas (ver anexos E e J1/J2).

Não ficámos conscientes de que a criança ficou mais motivada para a escrita e para a leitura. No primeiro momento do questionário realizado a Ema refere que gosta muito de ler e escrever. Contudo, no segundo momento, apesar da opinião acerca da leitura se manter, a criança diz que “apenas” gosta de escrever. Não sabemos se a aluna se tornou mais consciente em comparação com a resposta dada no primeiro momento, pois ela passou a ter noção de que para escrever é preciso trabalhar. Quando a questionámos acerca de escrever por iniciativa própria, a criança, no primeiro momento, disse escrever todos os dias, depois mudou a sua resposta referindo que escreve duas a três vezes por semana. Pensamos que novamente está em causa o carácter mais sério que a escrita passou a ter para ela. A criança diz que costumava escrever histórias e mensagens de telemóvel. No segundo momento, apenas assinala que escreve coisas que aconteceram com ela.

Para a criança ler é um prazer e fá-lo três a quatro vezes por semana, num primeiro momento. Quando questionada em Junho, a criança diz ler diariamente. Os seus tipos de livros preferidos são os contos e os livros de aventura, assim como teatro (primeiro momento) e poesia (segundo momento). Poderemos deduzir que a criança colocou poesia no segundo momento do questionário, pois o poema para o Dia da Mãe que elaborou foi o melhor e talvez esse facto a tenha motivado a ler poesia. Contudo, apesar do nível satisfatório da resposta, a Encarregada de Educação

refere que a educanda não tem por hábito ler, pondo em causa a veracidade da resposta.

- *Selena Pinto Pereira*: Tal como referido anteriormente, a Selena, nas primeiras sessões, partilhava muitas das suas ideias com a Ema, e vice-versa. A criança sempre mostrou interesse pelas actividades, porém os seus textos remetiam muitas vezes para vivências pessoais e a criança não dava largas à imaginação. Com o passar do tempo, penso que a sua capacidade criativa foi evoluindo, como podemos ver no exercício “Nariz desertor” ou no último desafio proposto (ver anexos E, J1/J2). A Selena estava entusiasmada com a planificação da história e ia dizendo ao investigador: “Professora, olhe o que eu já escrevi e ainda só vou no segundo quadrado”, referindo-se ao *storyboard*. Ela conseguiu dar pormenor e alongar o que tinha esquematizado.

Pensamos que a Selena ficou muito motivada para a escrita e esperamos que, conseqüentemente, para a leitura. Verificando as suas respostas aos questionários, poderemos ver que a criança refere em ambos os momentos que gosta muito de ler e de escrever, mencionado que ler é um prazer. Contudo, apesar desta preferência a criança refere que lê apenas três a quatro vezes por mês, ao contrário do primeiro momento em que dizia ler todos os dias. A criança aponta como livros preferidos os de aventura e teatro assim como conto (primeiro momento) e banda desenhada (segundo momento).

Relativamente aos hábitos de escrita, em ambos os momentos, a criança diz escrever diariamente, assinalando que escreve histórias, mensagens ao telemóvel e “conversas” na Internet. A resposta da Encarregada de Educação à mesma pergunta corresponde ao respondido pela educanda.

- *Henrique Ferreira*: O Henrique era uma criança que tinha muitas dificuldades em desenvolver as suas ideias. Podemos ver nos seus textos que muitos giram em torno de vampiros, inspiração essa que

adveio de duas séries juvenis que passavam na televisão, tal como ele nos disse. O nome próprio de detective é igual ao nome de uma dessas personagens da série e foi sugerido por um colega. Apesar destas dificuldades, a motivação do Henrique para escrever foi crescente. Sempre que o investigador chegava à sala, ele corria e perguntava o que iriam fazer naquele dia, dizia que tinha muitas ideias e queria começar logo a escrever.

Observando as respostas dos questionários, o Henrique refere, em ambos os momentos, que gosta muito de escrever e de ler, referindo que ler é um prazer. Novamente, estas respostas parecem-nos um pouco exageradas, principalmente se verificarmos que a criança assinalou “gosto muito” em todas as alíneas da questão. Com certeza, haverá actividades que o aluno gostará mais do que outras. Num primeiro momento, o Henrique refere que lê três a quatro vezes por mês ao passo que, no segundo momento, lê três a quatro vezes por semana. Diz, também, que os seus livros preferidos são os de aventura, banda desenhada e teatro; assinalando, depois, apenas aventura.

O Henrique referiu que escrevia todos os dias por iniciativa própria, no primeiro momento do questionário. No segundo momento, assinalou duas a três vezes por semana. O que costuma escrever são histórias. A mãe não confirma que o aluno escreva frequentemente por iniciativa própria. Na realidade, não sabemos se a criança passou a ler mais, contudo sentimos que o Henrique ficou muito motivado para a escrita, apesar de todas as dificuldades que demonstrava quer a nível do pensamento criativo quer a nível da construção de texto, na organização das ideias, da construção de frases e da ortografia.

- *Igor Matos*: O Igor, desde o início, mostrou-se muito motivado e participativo nas actividades. Podemos ver quer os seus textos são bem estruturados e que a criança consegue desenvolver as suas ideias. Em termos de originalidade, o Igor, comparando globalmente os seus textos, apresenta muitas vezes a ideia de um explorador que viaja para um

determinado país e ultrapassa uma série de obstáculos (ver anexos J1 e J2). No final ganha uma recompensa seja uma viagem seja um objecto valioso. Quando lhe pedimos para imaginar que era um copo, a criança não conseguiu fazer isso (ver anexos E e J1/J2), demonstrando uma inflexibilidade do pensamento divergente. Contudo, podemos afirmar que o Igor, juntamente com o Rodrigo, era uma das duas crianças com maiores capacidades textuais.

O aluno demonstrava um elevado interesse por assuntos do reino animal, sendo hábito encontrá-lo com enciclopédias infantis. Um dado interessante é que o pai refere que o Igor além de contos, banda desenhada e enciclopédias infantis também lia revistas e, principalmente, jornais. A sua curiosidade era elevada e mostrava-se sempre muito empenhado nas suas tarefas. Os seus textos demonstravam um conhecimento do mundo acima do conhecimento dos colegas como, por exemplo, um explorador foi ao Egipto e “viu camelos, dromedários e um lindo oásis com uma água perfeita”, “tinha de atravessar o Rio Nilo numa jangada”, “pegou numa múmia e na máscara de Tutankhamon”; noutro texto fala-nos em “ganhar umas cinzas de uma antiga Fénix” e ainda “Júpiter estava a escrever um relatório de paz para o Iraque e o Afeganistão”. Podemos ver que o último livro que havia lido em Fevereiro era “O meu livro de experiências científicas – O tempo” e em Junho era “A História do dinheiro”.

Sabemos que o aluno estava motivado para a leitura ainda antes do projecto e que continuará a ler depois da nossa passagem. Relativamente à escrita, não sabemos se o aluno antes gostava de escrever, mas estamos certos que passou a gostar muito de o fazer. Por exemplo, no último desafio pedido, o texto do Igor está muito bem construído, tem muitas ideias originais e o seu tamanho é bastante satisfatório para uma criança de dez anos. O seu empenho foi tanto na construção do texto que deitou-se debaixo da mesa do investigador para não ser perturbado pelos colegas. Quando o investigador lhe pediu para

rever o texto, pensou que a criança não iria querer trabalhar mais, mas ela melhorou substancialmente o texto e aumentou-o ainda mais.

Em ambos os momentos do questionário, o Igor referiu que gostava muito de ler e de escrever. Contudo, no primeiro momento, ler significava estudar (relacionando talvez com a leitura de enciclopédias) ao passo que, num segundo momento, passou a ser vista como uma prazer. O aluno refere que lê três a quatro vezes por semana e que gosta de ler livros de aventura (além das enciclopédias).

O aluno refere que costuma escrever por iniciativa própria duas a três vezes por semana. Num primeiro momento, diz que escrevia coisas que aconteciam com ele; num segundo momento, passou a referir que escrevia histórias.

- *Mariana Torreira:* A Mariana apresentava muitas dificuldades em desenvolver as suas ideias, mas pensamos que foi evoluindo, neste processo, significativamente. Podemos dizer que o seu melhor texto é o “Nariz desertor”. A criança, apesar destas dificuldades, demonstrava muito interesse pelas actividades. Podemos comprová-lo pela sua presença, pois, nessa hora, a Mariana tinha explicações fora da escola e pedia à explicadora para trocar o dia para poder estar presente nas sessões de Detective de Palavras.

Só poderemos reflectir acerca das respostas da criança relativamente ao questionário efectuado em Junho, pois a criança não preencheu o de Fevereiro. Também não poderemos comparar as suas respostas com as do Encarregado de Educação, pois este também não respondeu ao questionário que enviámos pela educanda. A Mariana refere que gosta muito de ler e de escrever, mas não conseguimos apurar os seus hábitos de leitura, pois a criança assinalou duas respostas, quando só deveria ter respondido uma. A menina diz que os seus livros preferidos são os de aventura.

Relativamente à escrita, a Mariana refere que escreve diariamente histórias. Esta resposta parece-nos um pouco exagerada, pois não é fácil escrever diariamente histórias.

- *Marly Andrade*: A Marly era uma criança com muitas dificuldades de concentração, o que se reflectiu também nos textos produzidos. Os seus textos são muito curtos e as suas ideias não são desenvolvidas assim como os finais dos seus textos são precipitados. Novamente, apesar destas dificuldades, a criança mostrava-se muito interessada em desenvolver as actividades.

Tal como podemos ver nas respostas preenchidas nos questionários, a criança gosta muito de ler e de escrever (no primeiro momento). No segundo momento, muda a sua opinião relativamente à leitura, assinalando a opção “gosto”. Para ela, ler é um prazer referindo também um treino (no primeiro momento). No que concerne aos hábitos de leitura, a criança diz ler duas a três vezes por semana referindo, depois, que lê aos fim-de-semana. Relativamente aos tipos de livros preferidos, a criança praticamente assinala todas as opções em ambos os momentos. Apenas no primeiro momento, não assinala poesia.

Relativamente à escrita, em ambos os momentos, a Marly diz que costuma escrever por iniciativa própria entre duas a três vezes por semana. Num primeiro momento diz escrever histórias e coisas que aconteceram com ela; no segundo momento assinala histórias e mensagens de telemóvel. Não poderemos comparar as suas respostas com as do Encarregado de Educação, pois este não respondeu ao questionário que enviámos pela educanda.

No seu global, devido à falta de dados e ao carácter inconstante da criança, caracterizado particularmente pela sua falta de concentração, não poderemos afirmar que a criança ficou mais motivada para a escrita e para a leitura assim como não sabemos até que ponto desenvolveu o seu pensamento criativo.

- *Matilde de Castro*: A Matilde era outra criança que tinha dificuldade em desenvolver as suas ideias. Era notório o seu interesse pelos objectos do *kit* de Detectives de Palavras, mas não tanto pelo processo de escrita. Apesar de não ter dificuldades em comunicar com os colegas, a Matilde não costumava ir brincar muitas vezes para o recreio. Quando o investigador chegava à sala, era frequente a criança estar no computador a fazer jogos. Os seus textos eram muito simples, não apresentavam muitos pormenores e as suas ideias, muitas vezes, não demonstravam traços de originalidade.

Não sabemos até que ponto a criança ficou mais motivada para a escrita e para a leitura. De acordo com as respostas dados aos questionários, a Matilde diz gostar de ler e gostar muito de escrever. Num primeiro momento, diz que os seus livros preferidos são os de aventura e de teatro; num segundo momento alarga as suas escolhas incluindo também conto, banda desenhada e poesia. A Matilde diz que escreve por iniciativa própria duas a três vezes por semana e que costuma escrever histórias e mensagens de telemóvel.

- *Aramina Magalhães*: A Aramina foi uma das maiores surpresas da realização deste projecto. A criança, portadora de Síndrome de Asperger, que é uma forma ligeira de autismo, desde o início que se sentava num sítio mais distante que os restantes colegas. As outras crianças, principalmente as meninas, marginalizavam-na um pouco, pois não demonstravam vontade de pertencer ao grupo dela (“Quem? ...Ah! Ainda bem que não é a Aramina!”) e, por vezes, faziam comentários depreciativos como, por exemplo, uma das meninas referiu, numa das sessões, “aqui ninguém gosta da Aramina”. Apesar disto, a criança relevava uma maturidade acima dos outros, sentia-se bem a conversar com o investigador e parecia não ligar a estes comentários.

Nas primeiras sessões, foi notório o desagrado da criança em escrever textos: ora doía-lha a barriga, ora queria ir à casa de banho, ora expressava-o dizendo que não tinha ideias para escrever. Na sessão de

escrita automática a criança chegou a ser rude: “Sei lá! Eu não sei! Eu não tenho ideias nenhuma.”. No final da sessão seguinte – Desafios Criativos - a criança disse ao investigador que queria sair do clube de detectives, tal era o seu descontentamento. Entretanto, houve um intervalo de tempo, em que as crianças foram de férias. Quando voltaram, realizaram a sessão VII – Assalto à casa do Senhor Paiva (ver anexo E). A Aramina ficou muito interessada na actividade e a partir daqui o seu comportamento e atitude mudou imenso. No final desta sessão, contou ao investigador que a sua personagem de detective tinha um “vestido lilás e verde turquesa” e que tinha tido vontade de escrever uma história durante as férias. Passou a mostrar-se empenhada nas actividades e a conversar mais com o investigador. Numa das sessões, relativa à “Missão: Dia da Mãe”, o investigador também esteve presente numa sexta-feira, o que não era habitual. A criança disse-lhe: “Ainda bem que vieste hoje”. No último dia em que investigador esteve com eles, tiraram fotografias todos juntos. A Aramina fazia anos e disse-lhe, baixinho: “Este está a ser o melhor aniversário de sempre”, referindo-se à sua presença.

Analisando as suas respostas relativas ao preenchimento dos questionários acerca dos seus hábitos de leitura e de escrita poderemos constatar alguns aspectos: de todas as crianças, a Aramina foi a criança que respondeu mais consistentemente às questões, ou seja, muitas das respostas dadas no primeiro momento são iguais às respostas dadas no segundo momento do questionário. A criança diz-nos que gosta de ler, mas que gosta pouco de escrever. Uma das questões em que não foi consistente na sua resposta foi acerca do que era, para ela, ler: no primeiro momento a criança assinalou que era um passatempo como outro qualquer; em Junho, referia que era um prazer e confirma-se este prazer pois a criança, em Junho, refere que lê diariamente. No que diz respeito às suas preferências, a criança, em Fevereiro, apenas assinalou que gostava de ler contos; em Junho, alargou as suas opções e acrescentou que gostava de ler aventura e poesia. Um facto curioso é,

novamente, a consistência das respostas da criança em ambos os momentos do questionário: a Aramina diz nunca ver familiares a ler; diz não ser hábito pedir livros; diz que não lhe costumam oferecer livros; e que não fala sobre livros com os amigos. Apesar de todas as respostas negativas, a criança, tal como referimos anteriormente, passou a ver a leitura como um prazer.

No que concerne aos hábitos de escrita, a criança refere, no primeiro momento do questionário, que costuma escrever por iniciativa própria uma vez por mês; no segundo momento, não pudemos considerar a resposta válida, pois a criança não assinalou nenhuma das opções apresentadas, mas acrescentou que escrevia “de vez em quando”, mostrando, de alguma forma, uma evolução neste hábito. O que costuma escrever são coisas que aconteceram com ela.

Relativamente ao pensamento criativo, podemos dizer a Aramina sempre apresentou ideias inusitadas e diferentes dos seus colegas, apesar de não as desenvolver como alguns dos outros. Por exemplo, na sessão II, todas as crianças falaram em copos e a Aramina foi a única que “fingiu” ser uma caneca (ver anexos E e J1/J2). Podemos verificar este aspecto até no próprio nome de detective que escolheu: de todos os nomes podemos dizer que é o mais original. Apesar de o investigador nunca lhe ter perguntado a origem, por não querer desvendar o mistério em torno do nome, pensamos que este adveio da troca de letras do nome Mariana. O apelido – Magalhães – provavelmente foi inventado por causa dos computadores portáteis, que muitas vezes encontrámos na sala de aula.

- *Rodrigo Soares*: O Rodrigo sempre se mostrou muito empenhado e com uma sensibilidade acima dos colegas. Não houve uma sessão de Detectives de Palavras em que não estivesse motivado. A maior parte dos seus textos distinguiu-se dos textos dos outros colegas pelo aspecto inovador e pelas ideias criativas. Comparando com o Igor, que também tinha muitas capacidades textuais, consideramos que o Rodrigo

conseguiu ser mais flexível, pois apresentou muitas ideias diferentes ao longo dos seus textos. Além disso, alguns dos seus textos conseguimos encontrar figuras de estilo, o que não surge comumente nos textos dos colegas, como, por exemplo a personificação “Eu, no meu coração de vidro, senti o que nunca senti que era a bondade do mendigo e de manhã o mendigo pegou em mim e bebeu o seu leite...”; “Os bifes estavam num barco, quando viram as galinhas, eles começaram a correr para a farmácia e tomaram penicilina”. O aluno também consegue, de alguma maneira, e, novamente, ao contrário dos colegas imprimir nos textos uma voz de autor, empregando alguma emoção nas suas palavras, como “Mãe, se fosses uma paisagem precisava de ti/Porque és linda como os campos de trigo na Primavera/Como as gotinhas de orvalho a brilharem ao sol” ou “O senhor pensou que um nariz nem era muito importante, mas quando ele reparou que não podia cheirar a sua comida preferida, o ar puro da natureza”. Podemos encontrar a adjectivação em muitos dos seus textos, o que confere um certo grau de elaboração às suas descrições, pois consegue qualificar os nomes como em “zombies fluorescentes”, “plantas carnívoras gigantes”; “festas animadas com pessoas finas”; ou ainda “precioso vinho”.

Analisando as suas respostas aos questionários realizados em Fevereiro e em Junho, poderemos verificar que o Rodrigo refere que gosta muito de ler, no primeiro momento, mas, no segundo momento, refere que apenas gosta de ler. Em ambos os momentos, o aluno diz que gosta de escrever. Pensamos que, tal como nas outras crianças, as suas respostas no segundo momento são mais conscientes. Relativamente ao que significa para ele ler, refere, em Fevereiro, que é para aprender; no segundo momento, significa um prazer. Se em Fevereiro, o aluno lia aos fins-de-semana; em Junho, refere que lê três a quatro vezes por semana. No primeiro momento do questionário, o Rodrigo refere mais tipos de livros preferidos, tais como aventura, conto, banda desenhada e poesia; no segundo momento, apenas mantém aventura e banda desenhada.

No que diz respeito aos hábitos de escrita, o Rodrigo diz escrever, por iniciativa própria, duas a três vezes por semana. Em Fevereiro assinala que escreve histórias e “informações sobre coisas”; em Junho, continua a referir que escreve histórias e coisas que aconteceram com ele. Parece-nos que a criança ficou mais motivada para as questões da leitura e da escrita.

Fazendo uma análise global dos resultados obtidos, sentimos que as respostas das crianças no segundo momento do questionário são mais conscientes e sinceras do que no primeiro momento. Dois dos factores que poderão ter influenciado as respostas, no primeiro momento, foram o facto de o investigador ter estado presente assim como o menor conhecimento em relação à escrita e à leitura, comparando com Junho, depois da realização do projecto.

Pensamos que todas as crianças, com diferentes graus de intensidade é certo, ficaram motivadas para a escrita e, esperamos nós, para a leitura assim como desenvolveram o seu pensamento criativo. Podemos ver alguns dos aspectos que nos levam a pensar isso.

No início das sessões, as crianças preocupavam-se mais com a quantidade do que com a qualidade do texto. Perguntavam-se uns aos outros quantas linhas tinham escrito ou questionavam o investigador acerca de quantas linhas tinham de escrever. Claro que a preocupação em ocupar linhas desviava-os do propósito do texto. À medida que fomos trabalhando, esta preocupação deixou de existir e as crianças passaram a dar relevo ao que realmente importava, que era o conteúdo do texto.

Outros dos aspectos que poderemos verificar nos textos resultantes das primeiras sessões é o facto de muitas crianças repetirem ideias. Isto aconteceu porque quando uma criança expunha uma dúvida como, por exemplo, “Como se escreve champagne?”, muitas outras crianças “copiavam” a ideia. Isto mostra a dificuldade que tinham, inicialmente, em “inventar” ideias suas.

Para ajudar as crianças a concentrarem-se e a sentirem-se mais descontraídas, nas duas primeiras sessões, o investigador também realizou a mesma proposta de escrita que pediu aos alunos. Quando leram os textos, o investigador também fez questão de partilhar o dele. Pensamos que isto ajudou as crianças a desinibirem-se, pois sentiram que o investigador estava sujeito aos mesmos constrangimentos que elas, e que os textos não seriam alvo crítica negativa.

A sessão que poderia ser considerada como ponto de viragem desta necessidade de procurar ouvir as ideias dos outros para escrever e de desbloquear as suas ideias para a escrita, foi a sessão de escrita automática (ver anexos E e J1/J2). Foi uma sessão muito descontraída e na qual as crianças se riram muito com as ideias dos colegas. Apenas a Aramina se mostrou desconfortável, pois a necessidade de escrever rápido bloqueou-a.

A utilização dos objectos do *kit* de Detectives de Palavras foi um grande factor de motivação para a escrita. Nos seus *kits* de Detective de Palavras, havia um bloco de notas e uma caneta, ambos etiquetados com o logótipo do projecto (ver anexo D). Este bloco tinha uma dupla função: servia para anotar possíveis pistas para a resolução dos mistérios, mas também, e mais importante, era usado como diário de bordo, onde as crianças escreviam histórias ou simplesmente desabaços. Apesar de o bloco ter um carácter pessoal e de termos respeitar a intimidade de cada criança, sabemos que estes eram usados com esse propósito. Por exemplo, o Rodrigo disse ao investigador que estava a escrever um história intitulada “Peixe que andava à procura do mar” e mostrou-lhe várias páginas do bloco escritas. Outras crianças, como a Selena e a Aramina, folhearam o bloco de notas à frente do investigador e este pôde constatar que muitas folhas estavam escritas. A Selena, inclusive, comentou que andava a escrever uma história com o primo. Também a Aramina tinha andado a brincar com o primo aos Detectives de Palavras e este tinha criado o seu cartão de identificação, elaborado com um pedaço de cartolina. O Igor contou ao investigador que tinha utilizado o bloco de notas para escrever. Podemos, por isso, afirmar que o objectivo específico do projecto “Encontrar

momentos, fora da escola, dedicados à escrita, como forma recreativa utilizando, por exemplo, um diário de bordo” foi cumprido.

Podemos afirmar, comparando com os textos das outras crianças envolvidas no projecto, que o Rodrigo foi a criança mais criativa ao passo que a Aramina foi a criança que mais desenvolveu o seu pensamento criativo.

Depois de tecidas as conclusões que retirámos da análise dos dados, tanto quantitativos como qualitativos, serão apresentados, de seguida, os recursos, humanos e materiais, que foram necessários para a implementação do projecto “Detectives de Palavras”.

7. Recursos

Para realizar o projecto “Detectives de Palavras” foram necessários os seguintes recursos, humanos e materiais:

Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Grupo de nove crianças;• Investigador;• Comunidade escolar (Professor Titular, Professor de Actividades de Enriquecimento Curricular, Encarregados de Educação, ...)
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Câmara de filmar;• Máquina fotográfica;• Computador (com ligação à Internet);• Livros de Literatura para a Infância e Juventude;• Materiais de desperdício;• Recursos para o <i>kit</i> pedagógico-didáctico alusivos ao tema “Detectives de palavras” (ver anexo D):<ul style="list-style-type: none">- Pasta de detective;- Cartão identificador do “Detective de Palavras”;- Cartões-de-visita;- Caneta;- Bloco de notas;- Lupa;- Saquetas de recolha de dados/pistas;- Cartão para pendurar no puxador da porta com a mensagem: “Não incomodar! Em processo criativo”;- Folhas soltas com vários formatos e cores;- Pequena pasta arquivadora dos textos produzidos;- ...

Muitos outros objectos ficaram por incluir na pasta dos Detectives de Palavras. Inicialmente, pretendíamos que o *kit* também contivesse um dicionário; uma lanterna; um jogo/maqueta de construção de personagens; um jogo de cartas com personagens, locais, objectos...; um mapa conceptual (tabuleiro) de construção de histórias; uma fita delimitadora de terreno com a mensagem “Cuidado! Em processo criativo!”; um livrinho com propostas de escrita; um

software de construção de histórias; e um amuleto da sorte do detective como, por exemplo, um cristal. Este último serviria como factor de inspiração para a construção de histórias. Outros materiais poderiam ser acrescentados como, por exemplo, luvas, tal como sugeriu um dos Detectives de Palavras. A não inclusão destes materiais prendeu-se essencialmente com questões monetárias.

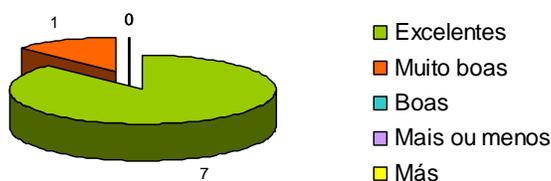
No capítulo seguinte, debruçar-nos-emos acerca da avaliação que todos os intervenientes fazem do projecto “Detectives de Palavras.”

8. Avaliação

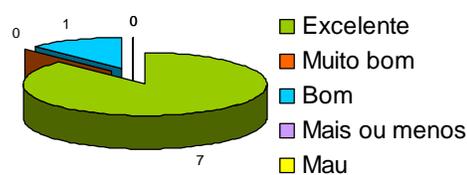
A avaliação é um dos aspectos mais importantes na realização de um projecto. Com a implementação do projecto “Detectives de Palavras” pretendíamos que as crianças desenvolvessem o pensamento criativo e que se sentissem motivadas para a escrita e para a leitura.

A avaliação que os alunos fazem do projecto é essencial para saber o seu sucesso. Analisaremos, de seguida, as opiniões das crianças. Das nove crianças, oito responderam ao questionário de avaliação do projecto (ver anexo K). Os questionários foram anónimos e foram entregues pela professora da Actividade de Enriquecimento Curricular de arTICiência, pois não queríamos que a presença do investigador influenciasse as respostas.

As actividades foram

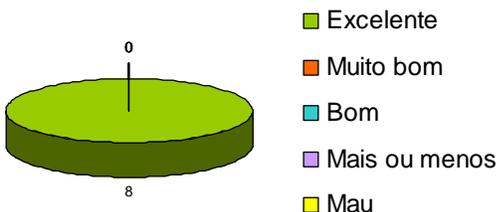


O que aprendi com o projecto foi



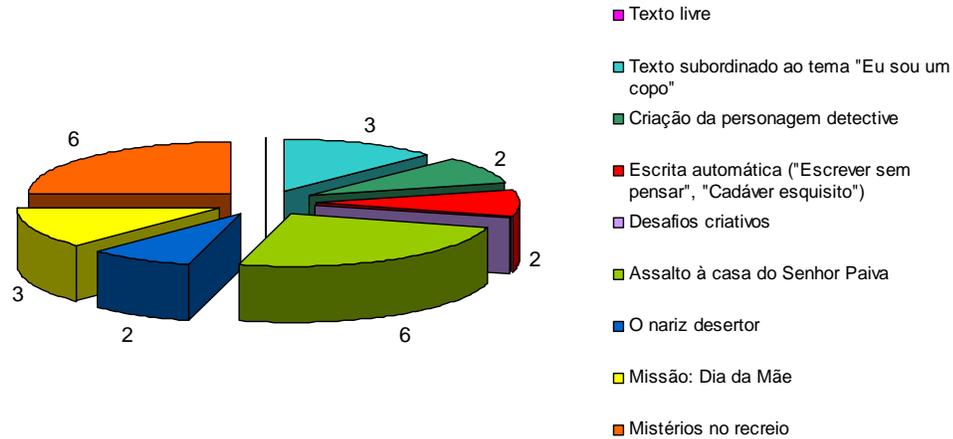
Sete das oito crianças responde que as actividades do projecto foram excelentes e uma criança refere que foram muito boas. Sete crianças referem que o que aprenderam com o projecto foi excelente e uma das crianças menciona que foi muito bom. Concordamos que os resultados foram muito satisfatórios.

O meu empenho como detective foi



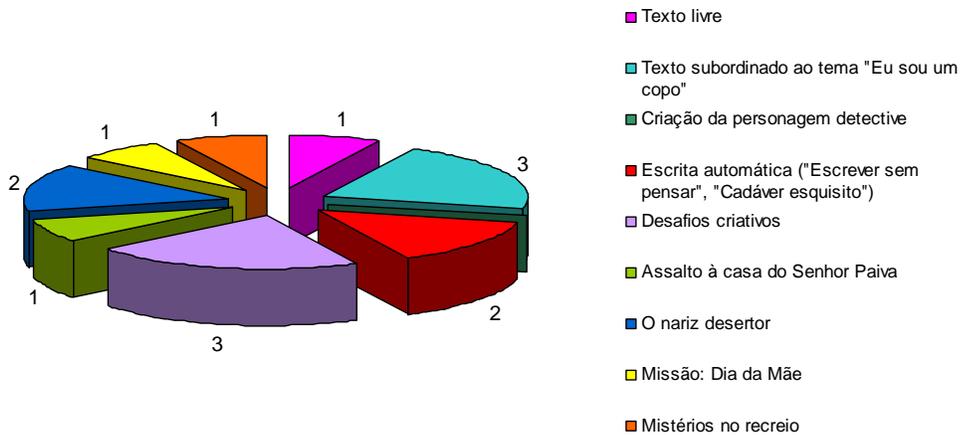
Todos referem que o seu empenho como detective foi excelente.

Indica as três actividades que mais gostaste de realizar



No que concerne às três actividades que mais gostaram de realizar as respostas são muito diversas. As duas que reúnem mais votos são: “O assalto a casa do Senhor Paiva” e “Mistérios no recreio” com seis votos. Três crianças assinalam o texto subordinado ao tema “Eu sou um copo” e a “Missão: Dia da Mãe”. A “Criação da personagem de detective”, “Escrita automática” e “O nariz desertor” foram escolhidos por duas crianças. Nenhuma criança assinala o “Texto livre” ou os “Desafios criativos”.

Indica as três actividades que menos gostaste de realizar



Por seu lado, relativamente às três actividades que menos gostaram de realizar também resultaram respostas diversas. Nem todas as crianças assinalam três respostas. Os desafios mais votados como os menos preferidos foram os “Desafios Criativos” e o texto subordinado ao tema “Eu sou um copo”, com três votos cada. Duas crianças assinalaram as actividades “Escrita automática” e O nariz desertor”. As actividades “Texto livre”, “Mistérios no recreio”, “Missão: Dia da Mãe” e o “Assalto à casa do Senhor Paiva” foram assinalados uma vez. Ninguém assinalou a “Criação da personagem detective”. A não unanimidade de respostas, tanto nas actividades que mais gostaram como nas actividades que menos gostaram, é um bom indicador de que a diversidade de exercícios agradou as crianças.

Quando questionados acerca das suas maiores dificuldades, quatro das crianças diz não ter tido nenhuma dificuldade; uma refere não ter ideias; outra refere que foi no exercício dos desafios criativos; outra refere que foi na criação da personagem e, por último, outra diz que sentiu “algumas dificuldades, mas a professora ajudou.” Pensamos que a maior dificuldade que as crianças sentiram foi, inicialmente, procurar e explorar ideias para os seus textos. Depois de colmatado este bloqueio, sentimos que as crianças, apesar de terem boas ideias para escrever, eram, de uma forma geral, desorganizadas na planificação e escrita do texto. Por este motivo, se o investigador tivesse tido a oportunidade de continuar o projecto, iria ser neste campo que apostaria, ou seja, iria continuar a trabalhar a planificação de textos, intercalando este exercício com outros considerados mais divertidos para as crianças.

No que concerne à utilidade do projecto, as respostas das crianças foram as seguintes: “Foi muito divertido.”; “Foi uma experiência inesquecível.”; “Aprendi a escrever melhor histórias e composições.”; “Aprendi coisas novas e a escrever textos muitos grandes.”; “Ajudou-me a fazer textos melhores; agora leio mais livros.”; “Foi útil para fazer composições e para pensar em ideias.”; “Ficámos a saber mais sobre a escrita e a leitura.”; e “Foi útil para escrever melhor os textos e criar as personagens.” Podemos afirmar que estas

respostas deixam-nos cheios de satisfação, pois sentimos que as crianças aprenderam realmente algo com este projecto.

Pedimos também para as crianças avaliarem o trabalho do investigador. Transcrevemos igualmente as suas opiniões: “Foi fantástico, porque a professora é muito simpática.”; “Foi muito bom, porque ela é uma excelente professora e é muito expressiva.”; “Muito bom.”; “Foi óptimo, era simpática, deixava-nos fazer coisas que as outras pessoas não nos deixam e adoro os óculos.”; “Foi bom, porque a professora era muito fixe e simpática.”; “Foi muito bom, foi a minha melhor aula.”; “Foi divertido, ela é muito simpática e divertida, não é uma professora como as outras.”; e “Foi óptimo para mim porque a professora Daniela é muito, muito divertida.” Analisando as respostas das crianças podemos constatar o bom relacionamento que mantiveram com o investigador. Este facto proporcionou um clima de sala de aula bastante agradável e descontraído, o ideal para trabalhar as questões da criatividade.

Cinco crianças dizem que a investigadora não poderia ter feito nada melhor e as outras três respostas foram as seguintes: “Aquilo que ela trabalhou comigo e com os outros detectives já foi muito bom, gostei muito”; “Arranjar mais casos” e “Eu acho que ela foi perfeita e não podia ser ainda mais”. Também nestas respostas podemos verificar o sucesso do projecto, pois as crianças não apontam verdadeiramente nada de negativo. A criança que responde que o investigador poderia ter arranjado mais casos está, no fundo, a dizer que gostaria que o projecto continuasse.

Quatro crianças deixaram um comentário final: “Gostaria de poder visitar o nosso blogue, mas não tenho Internet”; “A professora Daniela teve muita paciência connosco e foi muito simpática.”; “Gostava de ter mais aulas sobre os detectives de palavras e que fosse sempre a professora Daniela.”; e “Vou ter muitas saudades da professora Daniela. Beijinhos.” Tal como referido anteriormente, uma das desvantagens da divulgação do blogue foi o facto de nem todas as crianças possuírem Internet, como foi o caso da criança que tece o comentário acerca deste aspecto.

Além deste ponto negativo, deparámo-nos, ao longo da implementação do projecto, com outras dificuldades. A maior de todas foi a duração das sessões. Consideramos que quarenta e cinco minutos, apesar de bem aproveitados, muitas vezes, foram insuficientes para desenvolver a sessão de escrita como gostaríamos. Uma das desvantagens foi, algumas das vezes, não termos tempo para ler e discutir os textos que tinham sido produzidos. Não nos foi possível ocuparmos a hora de Inglês de quarta-feira, apesar da tentativa, pois alguns dos Encarregados de Educação consideravam importante os alunos terem esta disciplina. Apesar deste inconveniente, conseguimos realizar, ao todo, catorze sessões de escrita criativa.

O apoio dos Encarregados de Educação e a sua participação no projecto foram essenciais para o seu bom desenvolvimento. Porém, inicialmente, seriam dez as crianças envolvidas. Um dos Encarregados de Educação não permitiu que a sua educanda participasse no projecto, apesar do visível interesse por parte da criança. Infelizmente, como não havia mais espaço na escola, esta criança manteve-se na sala durante a maior parte das sessões, juntamente com a professora de arTICiência, fazendo um trabalho diferente. Foi incómodo para o investigador ver os seus detectives vibrando com os seus *kits* e os seus desafios misteriosos e sentir que aquela criança também queria participar. Um dos momentos marcantes foi precisamente numa sessão em que a Aramina disse ao investigador que não queria participar mais no projecto, pois tinha, nessa sessão, sentido algumas dificuldades na escrita do exercício (ver Sessão V, anexo E e descritivo no anexo F). A aluna em questão, que estava junto da colega, prontamente lhe disse que, sendo assim, passava ela a ser a detective.

Apesar de este Encarregado de Educação não ter mostrado interesse no projecto, todos os outros contribuíram de alguma forma para o seu sucesso, deixando comentários no blogue, respondendo ao questionário que lhes foi pedido e estando presentes nas reuniões em que o investigador convocou os Encarregados de Educação (ver anexo L). O investigador teve acesso às folhas de avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (ver anexo M) e dois dos Encarregados de Educação, quando questionados acerca de uma

possível actividade importantes para os educandos, escrevem “Detectives de Palavras”. Durante o projecto, foram vários os Encarregados de Educação que felicitaram o investigador pelo trabalho que estava a realizar. A mãe da Aramina, criança portadora de Síndrome de Asperger, agradeceu ao investigador, referindo que as sessões de escrita estavam a ajudar muito a Aramina (ver anexo F).

Fazendo um balanço final, depois de analisar as opiniões das crianças, dos Encarregados de Educação e do próprio investigador, acreditamos que o projecto “Detectives de Palavras” foi um sucesso. Por este motivo, esperamos que este não seja o seu fim. Assim, num capítulo posterior, iremos reflectir acerca da sua possível disseminação.

9. Disseminação

O projecto de Escrita Criativa “Detectives de Palavras” poderá ter outros beneficiários no futuro. Se for difundido, poderá ser utilizado por professores com os seus alunos ou mesmo por crianças, sem acompanhamento de um adulto, que se mostrem interessadas pela escrita.

Para a sua divulgação poderíamos escrever artigos para revistas científicas, apresentando o projecto e abordando o método da Escrita Criativa. Também poderíamos participar em palestras assim como poderíamos dar formação para professores, ou outros agentes da educação, interessados.

Também o *kit* construído (ver anexo D) poderia ser publicado por uma editora. Além dos objectos que já contém, poderíamos acrescentar outros, tal como referimos no capítulo 6 – Recursos. Um desses recursos seria a criação de um pequeno livro com propostas de escrita, tentando, sempre que possível, envolvê-las num clima de mistério e investigação. Também seria interessante a criação de um *software* didáctico onde aparecessem propostas de escrita assim como um diário interactivo, por exemplo. Em ambos os suportes, físico e digital, o detective-chefe Anselmo Pocinhas falaria na primeira pessoa, entregando os casos aos seus detectives júnior. Outra sugestão seria a criação de maquetas e tabuleiros de construção de histórias criando, por exemplo, mapas de histórias ou cartas contendo personagens, locais e objectos.

Outra das ideias que pensamos ser interessante seria a disseminação do projecto pelas escolas do país. Para isso, existiria uma carrinha de investigação dos “Detectives de Palavras”. A ideia surgiu por este motivo: tal como podemos ver no anexo D, todos os objectos relativos ao *kit* “Detectives de Palavras” possuem um logótipo. Ora, durante uma das sessões, o Detective Igor comentou que tinha visto a carrinha dos “Detectives de Palavras” a passar, porque tinha o nosso logótipo. E foi assim que surgiu esta ideia! No interior da carrinha estaria tudo decorado de acordo com o tema, como microscópios, computadores, lupas, lanternas, luvas, enfim, objectos de

investigação/construção de histórias. Quando a carrinha parasse numa escola, as crianças assumiriam o seu papel de detective e começariam a trabalhar em algum caso que, culminasse, claro, na escrita.

Poderia, também, haver campeonatos nacionais de “Detectives de Palavras”. O vencedor do melhor texto receberia, obviamente, um prémio.

Durante a concretização do projecto, as crianças envolvidas e outras crianças (quem sabe?) tiveram oportunidade de visitar o blogue dinamizado por nós www.detectivesdepalavras.blogspot.com. Apesar de o termos divulgado (ver subcapítulo 6.3) seria interessante apostar ainda mais na sua dinamização, principalmente se o projecto atingisse maiores proporções. Aliás, o facto de o detective-chefe ter um blogue poderia ser um factor de motivação para as crianças criarem o seu próprio blogue, o que, inconscientemente, as faria escrever.

O projecto Detectives de Palavras poderia ter muitas vertentes e não ficar-se apenas por esta pequena ponta do icebergue. O projecto implementado apenas foi, esperamos nós, um começo para o maravilhoso mundo da escrita e da leitura.

Seguidamente, serão tecidas as considerações finais acerca da implementação do projecto “Detectives de Palavras”.

10. Considerações finais

Começamos por salientar o prazer que nos deu trabalhar com estas crianças. Todas, sem excepção, evoluíram muito ao longo do projecto de intervenção e todas encarnaram bem o seu papel de detective. Pensamos que o facto de criarmos personagens e de nos divertirmos vestindo o nosso papel de detective foi uma mais-valia para a realização do projecto, pois as crianças mostraram-se extremamente motivadas.

Apesar dos resultados da análise dos questionários não serem totalmente esclarecedores, acreditamos, porque presenciámos, que estas crianças ficaram mais motivadas para a escrita e para a leitura. Sabemos isso porque mal o investigador entrava na escola, as crianças corriam para junto dele para saber o que iriam fazer naquele dia. Uma das crianças, o Henrique, nas primeiras sessões nunca sabia o que havia de escrever e depois, mal o investigador chegava à sala, perguntava, empolgado: “O que vamos fazer? Quero escrever! Estou cheio de ideias!”. Também foi notável o envolvimento da Aramina, criança portadora da Síndrome de Asperger. Nas primeiras sessões não queria participar, doía-lhe a barriga, pensou em desistir (ver anexo F). Depois das férias da Páscoa, na sessão “Assalto a casa do Senhor Paiva” (ver Sessão VII, anexo E), a sua atitude mudou completamente: passou a envolver-se na actividade e a mostrar-se entusiasmada. Ficámos totalmente satisfeitos com a mudança desta criança. Quem diria que estas crianças, depois de um dia de escola, iriam divertir-se a escrever!

Sabemos que, tal como previsto nos objectivos específicos (ver capítulo 5), as crianças encontraram momentos, fora da escola, dedicados à escrita, como forma recreativa. Não sabemos se tinham outros suportes de escrita, como diários, mas sabemos que utilizaram os seus blocos de notas para irem escrevendo pequenos apontamentos e histórias (ver anexo F). Algumas das crianças folhearam o seu bloco, mostrando ao investigador quantas páginas já tinham escrito.

Pensamos que foi uma vitória e esperamos que o facto de terem gostado de escrever os desafios propostos os tenha motivado a ler mais. É muito estudado o efeito positivo que a leitura tem no processo de escrita. Tal como refere Carvalho (1999: 75) “no plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere à sintaxe, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto. No plano macroestrutural da leitura pode decorrer um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto.”

Pensamos que o contrário também acontece. Se motivarmos as crianças para a escrita, conseqüentemente conseguiremos levá-las a ler mais. Pensamos que isto acontecerá pois a escrita é uma actividade mais prática, onde as crianças têm de experimentar, construir e inovar. A leitura, de acordo com esta ideia, poderá ser vista como uma actividade mais aborrecida. Por isso, se conseguirmos colocar as crianças a escrever poderemos estar a contribuir, discretamente, para que estas sintam vontade de melhorar a sua escrita e irão fazê-lo procurando ler. Esta opinião também está presente em Pereira (2008) e Mancelos (2010). Escrever para ler melhor é um facto. Abrantes (2002) menciona o que Sérgio Niza disse numa entrevista, recentemente: “se houver um investimento educativo na escrita se chega à leitura. A escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente à produção escrita. É por esse motivo que, no plano estratégico-pedagógico, é mais vantajoso partir da escrita para a leitura. Além disso, é mais fácil que um aluno que escreva muito venha a gostar mais de ler.” Pereira (2008: 47-48).

O outro grande objectivo do projecto era desenvolver a capacidade criativa das crianças. Fundamentámos anteriormente a importância da criatividade nos tempos actuais e futuros das crianças. Tal como refere Torre (2005: 17) a criatividade é um bem social na medida em que “um povo sem criatividade é como um grupo humano preso pela imobilidade, preso à escravidão e submetido a sociedades com maior potencial criativo”. Assim, além da

componente de realização pessoal, a criatividade é considerada uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento social. Esperamos que as crianças tenham saído do projecto “Detectives de Palavras” com a vontade de querer sempre explorar, criar e desenvolver as suas ideias. Sentimos que, durante as sessões de Escrita Criativa, elas desbloquearam muitos dos seus receios e esperamos que, doravante, se sintam psicologicamente livres para expor as suas ideias. Se no início do projecto, havia comentários como “Não tenho ideias”, “Não sei o que escrever” ou “Não quero ler o meu texto”, à medida que íamos avançando as suas intervenções começaram a mudar: chamavam mais vezes o investigador para exporem as suas ideias, trocavam ideias uns com outros e os comentários negativos em relação às próprias capacidades deixaram de existir. Observando os textos produzidos, vemos a evolução ao nível das ideias. De uma forma geral, as ideias foram ficando mais elaboradas e originais. Além disso, algumas crianças mostraram mais flexibilidade e fluidez. Consequentemente, este facto fez com que as crianças escrevessem textos maiores.

Pensamos que as crianças foram evoluindo, de uma forma geral, ao nível das ideias desenvolvidas. Não podemos, no entanto, avaliar de forma categórica, que as crianças ficaram mais criativas. Para isso, teríamos de as acompanhar desde o nascimento até à fase adulta e teríamos de ter uma equipa mais alargada de indivíduos para fazer essa afirmação. Concordamos, deste modo, com Lubart (2007: 169), na medida em que os julgamentos feitos por poucas pessoas poderão ser imprecisos e com um grau de subjectividade. Apesar de identificarmos critérios de avaliação da criatividade, de acordo com autores conceituados, somos nós, investigadores, que reflectimos sobre eles, assumindo-nos, (in)conscientemente como pessoas criativas. Entendemos, por isso, a subjectividade da análise dos dados apurados, sabendo que quanto mais pessoas avaliarem o trabalho criativo das crianças, mais comparações se poderão fazer, e mais objectividade poderá trazer a avaliação.

Confiamos que a primeira pedra foi lançada na construção de nove adultos criativos e motivados para as questões da escrita e da leitura. Esperamos também que o projecto não se perca nesta primeira experiência e que existam no país muitas crianças à espera de serem “Detectives de Palavras”.

Referências bibliográficas

Referências activas

BELLÓN, Francisco Menchén (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.

BODGAN, Robert & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BONO, Edward de (2005). *O Pensamento Lateral. Um manual de criatividade*. Cascais: Pergaminho.

CARVALHO, José António Brandão S (1999). *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos e Psicologia.

GAGNÉ, G. *et al* (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Tome 1. Bruxelles: Ed. Universitaires.

GARDNER, Howard (2002). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre. Artes Médicas.

GIL, José & CRISTOVAM-BELLMANN, Isabel (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.

GOLEMAN, Daniel (2010). *Inteligência Emocional*. S.d.: Círculo de Leitores.

HEINELT, Gottfried (1992). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz

LUBART, Todd (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

MANCELOS, João de (2010). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri.

MARTINS, Vítor Manuel Tavares (2000). *Para uma pedagogia da criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: Asa.

MORAIS, Maria de Fátima (2001). *Definição e avaliação da criatividade. Uma abordagem cognitiva*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

NORTON, Cristina (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.

PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

POSTIC, M. & KETELE, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. (pp.11-119) Madrid: Narcea, S. A de Ediciones.

TORRE, Saturnino de la (2005). *Dialogando com a criatividade. Da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras.

VYGOTSKY, Lev (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água.

VIRGOLIM, Angela *et al* (2006). *Toc, toc...plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Referências passivas

ALBARELLO, L. *et al* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*.(pp. 84-105). Lisboa: Gradiva.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BEETLESTONE, Florence (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press.

BONO, Edward de (1992). *Ensine os seus filhos a pensar*. Lisboa: Difusão Cultural.

BROOKFIELD, Karen (1993). *A Escrita*. Lisboa: Editorial Verbo.

CARMELO, Luís (2005). *Manual de Escrita Criativa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

CAVALCANTI, Joana (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil. Dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Editora Paulus.

- CAVALCANTI, Joana (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades para Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Editora Paulus.
- ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e Prática da Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRO Emilia & TEBEROSKY, Ana (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOMES, L. *et al* (2008). Dossier de Escrita criativa. *Noesis* nº 72. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 24-49.
- JOLIBERT, Josette *et al* (1994). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEÃO, Margarida & FILIPE, Helena (2002). *70+7 Propostas de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- LINUESA, María Clemente (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MATA, Lurdes (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (pp. 77-85). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (pp.177-180). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- MIRANDA, Simão de (1999). *Escrever é divertido: Actividades lúdicas de criação literária*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- NIZA, Sérgio (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- PENNAC, Daniel (1992). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.

- QUIVY, Raiymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODARI, Gianni (1987). *Histórias as telefone*. Lisboa: Teorema.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.
- ROOYACKERS, P. (2004). *101 Jogos Dramáticos – Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos & BALANCHO, Maria José S. (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editores.
- SANTOS, Margarida Fonseca & SERRA, Elsa (2007). *Quero ser escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- SENA-LINO, Pedro (2008). *Curso de Escrita Criativa I – Crie-se: usar em caso de escrita*. Porto: Porto Editora.
- SENA-LINO, Pedro (2008). *Curso de Escrita Criativa II – Uma costela de quem? Um manual de construção de personagens*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês (2001). A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Cadernos de Formação de Professores*, n.º2. Porto: Porto Editora, 51-64.
- STARKEY, David (coord.) (1998). *Teaching writing creatively*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- SWOPE, Sam (2004). *Eu sou um lápis. Um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- THORNE, Kaye (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- WARREN, Celia (2009). *Como escrever histórias. Põe as tuas ideias no papel*. Alfragide: Texto Editores.
- WEISBERG, Robert W. (1987) *Creatividad. El genio u otros mitos*. Barcelona: Editorial Labor.

Anexos

ANEXO A: Autorizações para a realização do projecto

ANEXO B: Projecto Curricular de Turma

ANEXO C: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aradas

ANEXO D: Fotografias do *kit* de “Detectives de Palavras”

ANEXO E: Planificações das sessões de Escrita Criativa

ANEXO F: Diário de bordo do investigador

ANEXO G: Questionários realizados aos alunos

ANEXO G1 – Questionários realizados em Fevereiro (1.º momento)

ANEXO G2 – Questionários realizados em Junho (2.º momento)

ANEXO G3 – Tabelas resultantes da análise de dados dos questionários

ANEXO H: Questionários realizados aos Encarregados de Educação

ANEXO H1 – Questionários realizados aos Encarregados de Educação

ANEXO H2 – Tabelas resultantes da análise de dados dos questionários

ANEXO I: Tabelas resultantes da análise do exercício “Desafios Criativos”

ANEXO J: Textos dos Detectives de Palavras

ANEXO J1 – Textos originais

ANEXO J2 – Textos corrigidos

ANEXO J3 – Tabelas de análise da criatividade dos textos

ANEXO K: Questionários de avaliação do projecto - alunos

ANEXO L: Pedidos de reuniões com Encarregados de Educação

ANEXO M: Fichas de avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular

– Encarregados de Educação

ANEXO N: Fotografias e vídeos do Projecto “Detectives de Palavras”