

Carlos José Mendes da Silva

**A DINAMIZAÇÃO CRIATIVA
DA ESCRITA
NO ENSINO BÁSICO**

Universidade Aberta

Lisboa

2011

**Dissertação de Mestrado em
Estudos Portugueses Multidisciplinares,
apresentada à Universidade Aberta, sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Maria Sequeira**

Aos meus Pais,
pelo Ser e pelo saber.

ABSTRACT:

The Boosting in Creative Writing in Basic School begins by reviewing the complex concept of creativity, providing some insight about erroneous conceptions and recognizing it as a universal attribute, which can be stimulated by an appropriate pedagogy. This idea is based on the need to promote and adapt to new ways of seeing and solving problems. The Rhodes model underlies the link between creativity and pedagogy by studying the creative environment (school and classroom), the creative person (teacher and student), the creative process (general strategies and the importance of motivation), and finally, the creative product. The analysis of creative practices in school, the defense of creative thinking and presentation of creative methods and strategies complement that link.

Then we discussed the boosting of writing through the defense of some ideas that could facilitate this creative dynamic in the teaching-learning process of writing, in particular the verification of the difficulties throughout the process, the continuous monitoring of the writing process and appreciation/evaluation of the final product - the text. The study of procedural models of writing, namely the "Hayes and Flower Model" supports this proactive strategy. The recognition of the arduous character of writing reinforces the need for a creative pedagogy based not on content or proposition of lighter or easier exercises, but rather promoters of awareness of the many possibilities available for the written expression. New perspectives for assessment and remediation, particularly inquisitive readings of error demonstrations reinforce the importance of an effective evaluation, which promotes motivation and boosting in the practice of writing.

Finally, the creation of creative writing workshops is advocated as a vital ground for training and motivation through a set of recreational and educational strategies, which develop the whole process of writing, promote active listening and critical reading. The empirical study accomplished allowed to test and develop the theories advanced in the early part of this dissertation in creative writing boost.

ÍNDICE

Introdução	7
-------------------------	---

Cap. I - CRIATIVIDADE e PEDAGOGIA

Criatividade: (pré) conceito?	9 - 12
A criatividade na Escola	13 - 14
<i>Press</i> ou ambiente criativo.....	15 - 17
A pessoa criativa: o professor e o aluno	18 - 28
O processo criativo	29
O produto criativo.....	30
PRÁTICAS CRIATIVAS NA ESCOLA	
A importância do pensamento criativo	31 – 32
Métodos e estratégias	33 - 36
CRIATIVIDADE E O PROGRAMA DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO	
A criatividade nos documentos oficiais	37 - 41

Cap. II - A DINAMIZAÇÃO DA ESCRITA

A importância das práticas orientadas	44
O papel do professor e do aluno	45 - 48
A escrita escolar.....	49 - 51
Os modelos processuais de escrita.....	52 - 58
A criatividade e o esforço na escrita.....	59 - 62

Avaliação/correção da expressão escrita	63 - 64
O erro	65 - 68

Cap. III - ESCRITA CRIATIVA

Apontamentos da história da Escrita Criativa	70 -72
O que (não) é a Escrita Criativa?	73 - 74
Oficinas de Escrita Criativa.....	75
Etapas de uma Oficina de Escrita Criativa.....	76 - 79
Propostas lúdicas.....	80 - 85
A interação na aula.....	86 - 87
A avaliação da criatividade na escrita	88 - 89

Cap. IV - OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Relato da experiência.....	91 - 115
----------------------------	----------

CONCLUSÃO	116 - 117
------------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA	118 - 129
---------------------------------------	-----------

Introdução

”-os-alunos-não-sabem-escrever-nada!” – podemos afirmar que este chavão pleonástico é, em parte, o grande responsável pelo trabalho que aqui se inicia.

De facto, ao ouvi-lo (passado o espanto inicial perante tão extrema sentença) começámos a interrogar-nos sobre o porquê de tão drástica afirmação e sobre se os alunos não escrevem *nada*, se escrevem pouquinho, se escrevem sem correção, sem imaginação, ou tão somente, se o juízo está desfasado da realidade!

Se aquele rótulo é uma assunção de derrota (frequentemente acompanhado por um suspiro e um baixar de braços) a colocação de questões, tais como: *porque é que os alunos estão desmotivados para a escrita?; porque razão os seus textos não refletem o seu mundo riquíssimo de experiências e imaginação?; porque é que o «erro» permanece após tantos anos de estudo?* é a exigência que se coloca a todos os que exercem o magistério da Língua.

Impõe-se uma análise a essa falta de imaginação, a essa recorrência e forma do «erro», a essa desmotivação pela escrita – suporte da memória e criadora de mundos, factor de liberdade.

Impõe-se um estudo no plano da criatividade, em contexto escolar, na área da escrita criativa.

Impõem-se soluções, respostas a esta necessidade urgente de dotar os alunos de uma ferramenta tão simplesmente útil como é a escrita.

Que alterações promover, então, nos métodos tradicionais de ensino da escrita? Quais as estratégias a adotar? Como promover a criatividade? Poder-se-á potenciar a aprendizagem através da escrita criativa? Há vantagens em associar a componente lúdica a esse processo lento, doloroso e demorado que é a aprendizagem da escrita? A escrita criativa ajuda a contornar o obstáculo da desmotivação dos discentes? Ela pode servir para ultrapassar as dificuldades de escrita? Existe espaço para a dinamização criativa da escrita no Ensino Básico?

É esta a filosofia que está subjacente à dissertação que agora se inicia.

***“Sinto-me cheio de palavras que
não amadureceram ainda, não palavras, larvas de
palavras, imagens que surgem e se desvanecem,
desfocadas, fugidias...”***

António Lobo Antunes

Cap. I - CRIATIVIDADE e PEDAGOGIA

Criatividade: (pré) conceito?

Criatividade é um conceito complexo. E a sua complexidade reside não só na dificuldade em definir o seu construto, como também em separar as conceções erróneas que, ao longo dos séculos, a ele foram associadas. Marcado pelas correntes filosóficas, sociais ou científicas que desde sempre procuraram explicá-lo, o conceito de criatividade mantém um *diáfano manto* (recorrendo à linguagem queirosiana) o qual, em simultâneo, atrai e esconde.

Se o considerarmos numa perspetiva histórica, verificámos que a criatividade sempre acompanhou o Homem: na criação de um objeto, máquina, poema, etc.... O tema já era debatido na Antiguidade Clássica. Entre os Gregos, nomeadamente Heráclito, Aristóteles e Platão, encontrámos referências a *algo*, visto como divino, transmitido pelos deuses e que potenciava a criação poética e o poeta como um instrumento da divindade:

«κοὺφον γὰρ ῥῆμα ποιητῆς ἐστὶν κὶ πτηνὸν κὶ ῥόνκιον ὑπὸ τρονοῖός τε ποιῆν πρὶν ἂν ἐνός τε γένητι κὶ ἔφρων κίονο ὤζει κ' ἐπὶ ἐν ὑπὸ ἔως ὄντος αἰῶνος πᾶς ποιῆν ἄνθρωπος ἐστὶν κὶ ρησῶν¹»

(Platão, 394 a.C.?: 50)

O mito da genialidade, da inspiração súbita e inexplicável, terá tido origem no próprio conceito grego de inspiração, cuja origem era atribuída aos deuses.

Na História da Literatura outros registos indicam que a crença na inspiração divina sobreviveu mesmo, através dos tempos, enquanto artifício literário, desde a epopeia camoniana:

*Agora tu, Calíope, me ensina
O que contou ao Rei o ilustre Gama;
Inspira imortal canto e voz divina
Neste peito mortal que tanto te ama. C.III, 1*

até aos nossos dias, à *Invocação* de Miguel Torga:

*Eis-me em pousio humano,
Maninho de ilusões...
Abre as mãos e semeia,
Musa procriadora!*

A associação da criatividade a algo divino manteve-se a par da associação à loucura, a estados psicóticos das mentes criativas, reforçada por exemplos de grande divulgação de casos específicos, na atualidade, de personalidades, como: Kant, Kafka, Tolstoi ou Van Gogh. Alguns investigadores chegaram a defender mesmo uma relação entre a criatividade e a psicopatologia enquanto consequência ou resultado. Eles consideravam (*vide* Morais, 2001: 50) que a ocorrência de uma superexcitação da mente criativa e a necessária concentração prolongada, poderiam desencadear as patologias; outros investigadores procuraram, por outro lado, identificar variáveis genéticas comuns à esquizofrenia e à criatividade. Estudos realizados têm vindo a rebater estas teorias de maior incidência de esquizofrenia nos criativos.

Entre os séculos XVIII e XIX, com o advento do método científico surgem os primeiros estudos acerca da genialidade e da associação de ideias, os primeiros testes de inteligência, assistindo-se a um afastamento progressivo da ideia de criatividade como inspiração divina e do Homem enquanto sujeito dependente, passivo, para uma conceção antropocêntrica, curiosa, exploradora, criativa.

Nesta época destaca-se também, o contributo alemão no estudo e análise da formação e alteração dos padrões mentais (*gestalts*) donde surgiria a teoria com o mesmo nome, que considerava o pensamento criativo como resultado da reconstrução desses padrões.

Entretanto, aos importantes avanços na área da Psicologia, aliam-se as investigações na Medicina, nomeadamente no mapeamento do cérebro, numa tentativa de compreensão fisiológica da criatividade.

Ainda assim, a criatividade permanece, como afirma L. S. Almeida, “*imiscuída de estereótipos*” (Morais, 2008:9), nomeadamente através da associação a características e comportamentos disruptivos e ligação exclusiva às artes.

Em 1950, regista-se um facto histórico relevante no âmbito da investigação da criatividade com o discurso de Guilford, aquando da sua tomada de posse na Associação Americana de Psicologia, em que alertou para a necessidade de um maior investimento nessa área. Esta intervenção provocou um crescimento exponencial dos estudos nesta matéria, de tal forma que alguns investigadores apontam um *antes e um depois* do discurso de Guilford (Morais, 2001:32). Desses avanços foi possível sistematizar um conjunto de teorias e correntes que, ao longo dos tempos, procuraram explicar o fenómeno da criatividade.

Os progressos entretanto registados não foram, contudo, suficientes para eliminar do senso comum diversos preconceitos relacionados com a criatividade:

- a) associação a doenças mentais ou à sanidade mental;
- b) identificação com a excentricidade ou hiperatividade;
- c) relação com a inspiração súbita, sem trabalho e sem explicação;
- d) atributo, privilégio de poucos;
- e) confusão com termos como imaginação, novidade, inovação, originalidade.

Se o conceito já era complexo, o alargamento do seu raio de ação a campos aparentemente tão distintos como as ciências e as engenharias; áreas como o desporto (onde as estratégias inesperadas, mas eficazes, são correlacionadas com a criatividade); a economia e a indústria (com a ideia de que as pessoas criativas são um recurso vital para a conquista dos mercados), tudo isto incrementou a confusão. Em muitos países em desenvolvimento, a criatividade é vista, mesmo, como a solução para um rápido crescimento social e económico!

Toda esta complexidade no campo científico relativamente à identificação e definição da criatividade ecoa dentro do contexto escolar, na visão que dela têm, nomeadamente, professores e alunos. Desde a assunção como algo incomum, de inspiração súbita e inexplorável, à identificação com a inteligência (enquanto capacidade estável, convergente e, frequentemente, mensurável pelos valores do Q.I.), até à associação exclusiva com as Artes Plásticas e a Literatura. O meio escolar está prenhe de concepções erróneas que importa, hoje, desmistificar.

Se até à década de setenta do século passado predominou uma abordagem à criatividade assente sobretudo nos estudos de personalidade, com o desenvolvimento de métodos e de técnicas métricas que permitissem a identificação de talentos criativos; com o advento da Psicologia Cognitiva, colocou-se o enfoque nos processos mentais subjacentes às capacidades excepcionais, à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisões, avaliando-se tanto o processo como o produto.

Concomitantemente, à avaliação do processo e análise do produto, iniciou-se uma abordagem sociocultural – passou-se a uma análise dos componentes necessários a que haja criatividade.

Dos estudos realizados, nomeadamente por Guilford, foi possível, assim, aferir três conclusões:

- todos, sem exceção, possuem potencial criativo;
- o potencial é independente da idade, género, raça ou condição social;
- o potencial pode ser descoberto e desenvolvido pela ação de uma pedagogia apropriada (Jaoui,1995:16).

Criatividade na Escola

"I acknowledge, ..., that education is, fundamentally, creative." (Craft, 2000: 21). A educação é, de fato, comumente associada à criatividade, e a Escola encarada como um espaço privilegiado de detecção e formação de mentes criativas; como afirma M. Romo: *"Creo que la escuela es una buena cantera de mentes creativas."*¹ (2008: 89).

A operacionalização do conceito em ambiente escolar enfrenta, contudo, alguns obstáculos: a sua natureza misteriosa e/ou desconhecida, a associação da criatividade à indisciplina, desobediência ou comportamentos desviantes, a assunção errônea do abandono de regras e princípios. Todas estas ideias preconceituosas, baseadas no desconhecimento, impedem o objetivo essencial da promoção da criatividade na Escola: desenvolvimento completo de todos os aspetos positivos da personalidade da criança, incluindo a aceitação das diferentes capacidades e características de cada um. Não se trata, portanto de produzir génios ou alcançar revoluções científicas/literárias, mas tão somente lançar sementes. Como salientam Dias e Moura *"a educação tem um papel de oportunizadora e propiciadora do desenvolvimento e formação dos cidadãos criativos, preparados para a atuação numa sociedade marcada pelo dinamismo"* (2007: 66).

Uma das características da vida moderna é, de facto, a mutabilidade do conhecimento - o que sabemos hoje pode ser obsoleto amanhã. Por isso, a criatividade é um fator crucial na Escola. O conhecimento necessário no futuro pode não ser aquele que é transmitido, hoje, nesta instituição, pelo que é necessário que os indivíduos adquiram competências que lhes permitam enfrentar as vertiginosas mudanças no mundo social, tecnológico e económico.

Assim, ela não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos, técnicas e valores, *"a escola deve acolher, criativamente, os alunos e dar-lhes, a todos, a oportunidade de mostrarem o que valem, com vista à sua formação integral."* (Martins, 2000: 41).

A Escola deve promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e fazer as tarefas, a coragem em enfrentar o inesperado. Importa considerar, também, que a promoção da

¹ *Creio que a escola é uma boa "oficina" das mentes criativas.*

criatividade não é incompatível com a aquisição de conhecimento na Escola, no sentido em que as atividades de aprendizagem que promovem a descoberta, podem estimular a inteligência e esta pode potencializar a criatividade. O Professor Philip Gammage propõe, segundo Craft, que a educação ao invés de focar-se em “*answering the question*”² deveria enfatizar “*questioning the answer*”³ (2000: 5).

Aquele autor acentua, ainda, a importância da prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos e a existência de recursos como importantes variáveis a considerar no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Como refere M. Azevedo, citando Alencar:

“uma das etapas importantes no processo de criar condições favoráveis à criatividade seria dar condições ao indivíduo para expandir o seu campo de conhecimento, as suas experiências, estimulando ao máximo o seu desejo de conhecer, de explorar, de reflectir e de questionar o conhecimento adquirido, paralelamente ao domínio das técnicas que favorecem a emergência de soluções criativas.” (2007: 65).

Em 1961, Mel Rhodes, propôs um modelo que apresenta quatro referências recorrentes no ato criativo: **Press** (ambiente ou contexto), **Person** (pessoa criativa), **Process** (processo criativo) e **Product** (produto criativo) cujo conhecimento da forma como se conjugam, no espaço escolar, poderão estabelecer as condições favoráveis à promoção da criatividade e à expansão do conhecimento por parte do indivíduo.

² Responder às questões.

³ Questionar as respostas.

Press ou ambiente criativo

A análise do ambiente em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem é essencial na medida em que permitirá aferir os elementos facilitadores/inibidores da criatividade.

Morais defende que as manifestações de criatividade não são independentes nem do tempo nem do espaço em que o indivíduo atua,

“ nunca é independente do Zeitgeist – espírito da época ou espírito do tempo. A guerra, conturbações políticas, ou civis, o estilo de governação ou o estado da economia, todos estes fatores, não são inócuos na produção criativa, embora o seu grau não tenha sido definido com clareza pelos diferentes investigadores” (2001: 85).

A importância do ambiente propiciador da criatividade é secundada por B. Cramond, num estudo sobre a importância da criatividade para o indivíduo e para a sociedade: *“One way to enhance creativity is to maintain an environment conducive to it.”* (2008: 29) e em que evidencia a importância do ambiente como forma de estimular a criatividade. Uma vez que apresentar uma ideia original é correr riscos, ser apelidado de louco (alturas houve em que foram condenados à morte), ou rejeitado, o estabelecimento de um ambiente seguro e de confiança será fundamental para a apresentação das ideias criativas, caso contrário, *“ estas são frequentemente vistas como bizarras, inúteis, e até tolas, e são sumariamente rejeitadas, e a pessoa que as propõe é olhada com desconfiança e, talvez mesmo, com desdém e escárnio.”* (Sternberg e Williams, 1999: 8).

Seguramente que, numa turma onde se valorizam tanto as ideias válidas como os erros, enquanto oportunidades de aprendizagem, será mais encorajadora da criatividade do que aquela onde o erro implica punição e humilhação. Romo secunda esta ideia ao defender a liberdade do aluno se manifestar, apresentar o seu contributo, colocar questões e desenvolver uma atitude crítica, inquiridora. *“El aula debe ser un sitio seguro para equivocarse. Libertad y seguridad psicológica son dos principios esenciales de una formación creativa⁴.”* (Romo, 2008: 78).

⁴ *A aula deve ser um local seguro para se equivocar. A liberdade e a segurança psicológica são dois princípios essenciais de uma formação criativa.*

Cramond reforça a ideia de um ambiente seguro, onde as recompensas intrínsecas sejam mais valorizadas, e os alunos possam desenvolver-se autonomamente

*“an environment that is conducive to creativity is one that is psychologically safe, where the intrinsic rewards of accomplishment are emphasized over extrinsic rewards and controls, where students have opportunities to learn about their interests and pursue them with some autonomy, (...) and where challenges are matched to the abilities of the learners”*⁵(2008: 32).

Um outro aspeto referenciado nos estudos realizados por Bonnie Cramond tem a ver com os períodos de agitação e de calma, sendo importante considerar os momentos e os graus de estímulo. A introdução de um ambiente sossegado, de pausa, também é importante para a reflexão e fantasia, tanto para o professor, como relativamente ao aluno, permitindo a absorção, a reflexão, a criação, seja na sala de aula, seja no exterior.

A criatividade implica, ainda, trabalhar o espaço físico e conceptual da sala de aula: se as crianças vão ser encorajadas a pensar autonomamente, em qualquer área do currículo, elas precisam de ter acesso a materiais: livros, atlas, computadores, jogos. Espaço para trabalhar individualmente, em pares ou em grupo. Ao nível conceptual, a sala de aula deve encorajar a experimentação, a abertura e a assunção de riscos. Importa, como refere Craft, dar tempo ao aluno para pensar a resposta e estabelecer expectativas claras acerca da natureza da aprendizagem e, sobretudo, observar aquilo que desperta interesse nas crianças, permitindo ao educador, intervir oportunamente, no momento apropriado (2000: 116).

Esta autora aponta, ainda, a necessidade da promoção de práticas interativas, o relacionamento entre pares, mas também, a importância de estar consciente da unicidade de cada um, do reconhecimento do estilo pessoal (Craft, 2000: 134).

Alencar apresenta, enfim, um conjunto de características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula:

⁵ *Um ambiente que é propiciador da criatividade é psicologicamente seguro, onde as conquistas são intrinsecamente recompensadas, mais do que exteriormente, onde os alunos têm oportunidade de aprender com autonomia acerca dos seus interesses (...) e onde os desafios são adequados às capacidades dos aprendizes.*

- dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente;
- dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
- criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas;
- estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas;
- encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
- desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;
- promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
- valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias;
- encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
- proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares;
- estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
- aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
- não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras. (Alencar, 1992: 58/9).

A pessoa criativa: o professor e o aluno

Um elemento recorrente nas definições de criatividade é a pessoa criativa. Segundo Maria I. Azevedo, Cortizas afirma:

“a pessoa criativa é caracterizada como tendo uma inteligência e curiosidade intelectual acima da média, facilidade em se concentrar e estar atenta, realiza observações e discriminações (sic) de forma diferenciada, gosta de fazer julgamentos independentes e autónomos, transfere facilmente os conhecimentos de uma área para outra e apresenta-os de um modo inovador, sendo também flexível em relação aos meios e objectivos.” (2007: 21).

Estudos realizados sobre o grau de influência dos fatores idade ou género, bem como as explicações para o declínio criativo não reuniram consenso; Fonseca, no entanto, considera o período da adolescência como aquele em que a criatividade *“constitui uma das suas características mais específicas”* (2007: 17). Verificou-se, também, que atributos físicos, como a acuidade visual ou a destreza motora são importantes, mas não essenciais.

No atual estado de investigação do fenómeno da criatividade é quase consensual a ideia de que todos possuem esta capacidade, ocorrendo divergências ao nível do grau (alta criatividade/criatividade quotidiana) em que esta se manifesta. Não esquecendo as variáveis biológicas ou condicionantes sociais, os investigadores procuraram estabelecer as características da personalidade criativa com a própria realização. Partindo de trabalhos com pessoas famosas e do estudo biográfico de criadores eminentes, seja através de testes ou de avaliações das suas criações, procurou-se identificar aquilo que define a *pessoa criativa*.

Apesar das conclusões algo contraditórias dos estudos, resultantes quer da metodologia, quer da operacionalização destes, um conjunto de características sobressai, consensualmente associado à dimensão criativa. Alencar sintetiza tais qualidades:

- autonomia de atitudes e comportamentos, julgamento independente;
- autoconfiança, resistência à crítica, rejeição ou insucesso antes da solução;

- tolerância à ambiguidade, no sentido de gerar alternativas, considerar opostos;
- atração pela complexidade e pelo risco, pelos desafios na expectativa de uma solução;
- forte curiosidade e vasta gama de interesses;
- abertura a novas experiências;
- sentido de humor que lhes permite avaliar as situações sob perspectivas simultâneas, em geral, incompatíveis;
- sensibilidade estética, tanto em artistas como em cientistas, existe uma percepção e uma valorização do belo no sujeito criativo;
- persistência na criatividade, capacidade de concentração prolongada na tarefa a realizar;
- investimento afetivo no trabalho por parte do sujeito criativo, eles apaixonam-se pelo que fazem. As horas de lazer são ocupadas com trabalho, mas vistas com satisfação e liberdade (Alencar, 1992: 35/6).

Morais alerta, contudo, para a necessidade de cautela na avaliação destes itens, porquanto “*nenhuma das características ser, por si, um pré-requisito de criatividade*” (2001: 79).

P. Torrance também compilou um conjunto atitudes características da personalidade criativa, tais como:

- atitude criativa, impulso de procurar respostas para questões curiosas, explorar e experimentar;
- atitude crítica, inclinação a procurar os defeitos;
- confiança nas próprias percepções.

E, no pólo oposto, identificou as motivações hostis à produtividade criativa:

- busca excessiva de certeza, poder, significação e relações sociais;
- rejeição patológica de relações sociais. (1976: 90).

O mesmo autor valoriza a curiosidade, embora a sociedade, considera, a desvalorize como se verifica no adágio: *A curiosidade matou o gato*. O investigador americano afirma que a pessoa curiosa nunca está ociosa (*idem*: 93). Acrescenta, ainda, que as crianças criativas apesar de terem muitas ideias excelentes, adquirem a reputação de ter ideias tolas, malucas ou maldosas. Por

vezes, os professores, pais e pares sentem-se ameaçados quando as crianças altamente criativas expressam a sua criatividade, pois algumas perguntas, experiências e ideias extravagantes são “incômodas”. A criatividade torna-se um ato solitário, pelo que é possível que o criativo sinta a pressão/rejeição naqueles que o rodeiam.

“Como a criatividade envolve independência mental, não conformidade com pressões de grupo ou fuga ao molde, é inevitável que indivíduos altamente criativos experimentem alguns problemas incomuns de ajustamento.” (Torrance, 1976: 123).

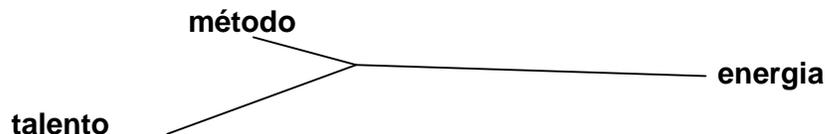
Nos estudos de Minnesota e em contactos com crianças, ele encontrou diversos problemas associados ao comportamento divergente:

- o comportamento criativo pode ser interpretado como agressivo ou mesmo hostil;
- as crianças criativas podem não ser completas e apresentar dificuldades em domínios como a escrita ou a leitura;
- as crianças criativas podem divergir do padrão sexual, uma vez que a criatividade exige tanto sensibilidade como independência;
- muitas crianças criativas preferem aprender por si próprias, desejam avançar à frente dos seus colegas em algumas áreas, elas tentam tarefas aparentemente muito difíceis e procuram vencer o cansaço e a frustração;
- o seu senso de humor não é frequentemente apreciado, o que pode acarretar problemas de disciplina com o professor;
- as crianças criativas procuram, têm um objetivo;
- a criança criativa tem valores diferentes, o desejo de emular o professor não existe ou é fraco;
- algumas crianças criativas não conseguem parar de trabalhar, sem que isso implique desejo de poder ou de recompensa extrínseca que não lhes interessa;
- a criança criativa procura afirmar a sua unicidade em detrimento da sociedade (Torrance, 1976: 123/144).

O autor considerou, assim, que os indivíduos criativos são atraídos pelo misterioso, desconhecido ou inexplicado; têm necessidade de indagar, explicar, testar ideias, comunicar resultados. Eles devem ser encorajados a desenvolver todas as aptidões, para que formem uma personalidade completa. O autor considera importante o treino da resiliência e que seja estabelecido um propósito da aprendizagem, no sentido de estabelecer uma âncora para a criatividade. Propõe como estratégia de (re)integração social a figura de um patrono enquanto apoio ao desenvolvimento integral do jovem.

Por vezes, a pressão é tão alta que as crianças criativas acabam por sacrificar a sua criatividade reprimindo as necessidades criativas o que acarreta graves consequências, como: perda de autoconfiança, perda do interesse na aprendizagem, adoção de atitudes disruptivas como reação às tarefas não desafiadoras, maçadoras e reprodutivas da Escola, e, em último caso, desenvolvimento de neuroses ou, mesmo, psicoses, *qual urso numa jaula*, como exemplifica Alencar (1992: 46/7).

Jaoui, por seu turno, propõe três dimensões pessoais para que a criatividade seja eficaz:



Segundo ele, não pode haver criação sem competência, sem saber e saber fazer e, sobretudo, sem um rasgo energético de audácia (Jaoui, 1995: 28). Este autor resume os fatores de motivação da criatividade a: necessidade, desejo e contrato. Apontando como inibidores: o medo, a preguiça e a ignorância.

Alencar secunda esta ideia da importância do conhecimento, dando exemplos do compositor, cientista ou arquiteto para quem o conhecimento nas respectivas áreas é fundamental por forma a promover novas combinações ou ideias ou conceber novos projetos (1992: 37).

Bonnie Cramond, por sua vez, apresenta dois estudos que impõe uma reflexão: num trabalho realizado por Feist, em 1998, com cientistas e artistas, o investigador apurou que *“creative people are more open to new experiences, less convencional and less conscientious, more self-confident, self-accepting,*

*driven, ambitious, dominant, hostile, and impulsive.*⁶ (2008: 22). Uma vez que estas mesmas características são frequentemente associadas a problemas de aprendizagem e comportamento, importa que os docentes estejam preparados para as distinguir; a autora afirma que num outro estudo comparativo entre indivíduos criativos e outros com diagnóstico de hiperatividade, foram detetadas características similares como “*daydreaming, high energy, impulsiveness, risk taking, preoccupation, difficult temperament and poor social skills*”⁷ (*idem*: 23).

Importa, pois, analisar em concreto o que identifica um professor ou um aluno como criativo.

O que é, afinal, um professor criativo?

Azevedo define-o como alguém que assume, que corre “*riscos sensatos*” que promove situações inovadoras, imprevisíveis e reforça atividades criativas; além disso:

“tem uma relação acessível com os alunos, cria um clima de aula estimulante, motivador, comprometido, possui boa preparação científica, estimula a autoconfiança e a auto-regulação dos alunos, valoriza as suas questões a multiplicidade de ideias e a sua participação, e finalmente, reflete criticamente as suas práticas quotidianas.” (2007: 193).

A ativação, contudo, destas práticas depara-se frequentemente com um conjunto de obstáculos que inibem o desenvolvimento de competências criativas por parte do professor. Como expõe aquela autora, a extensão dos dias de trabalho, a intensificação do trabalho administrativo, a crescente dependência das avaliações, o excesso de alunos por turma, a instituição de rotinas de trabalho, o apelo ao conformismo, a falta de tempo e espaço para a curiosidade e a assunção de que arriscar a fazer diferente pode induzir a cometer erros e que isso é necessariamente mau; todos estes fatores poderão condicionar a atividade criativa do docente (*idem*: 69).

⁶ *As pessoas criativas estão mais abertas às novas experiências, são menos convencionais e menos ciosos, mais autoconfiantes, focados, ambiciosos, dominantes, hostis e impulsivos.*

⁷ *Sonhadoras, hiperativas, impulsivas, preocupadas, temperamento difícil e pouca habilidade social.*

Ao professor caberá ultrapassá-los e, sobretudo, reconhecer a criatividade e estimulá-la, mantendo a mente criativa aberta a novas possibilidades. O docente não pode ser encarado apenas como mero transmissor do conhecimento, sendo este estável, mas promotor da criatividade, sendo esta inovação do conhecimento. Cabe aos professores descobrir aquilo de que os alunos gostam e encorajá-los nisso. A autoestima e a motivação são uma poderosa ferramenta no processo de ensino/aprendizagem.

Craft acrescenta que, por vezes, o professor criativo está tão implicado com os seus alunos que se esquece de si próprio, sendo fundamental «alimentar» a própria capacidade pedagógica e avaliar as suas capacidades criativas - “*mirroring*” no sentido de conhecer as suas capacidades e necessidades e estar aberto às oportunidades de desenvolver a criatividade nos outros. Conclui questionando-se: “*Am I what I teach?*”⁸ (*idem*: 127).

Torrance, no âmbito da sua investigação sobre a criatividade, interessou-se igualmente pela figura do professor, tendo elaborado um formulário - Inventário de Atitude do Professor de Minnesota, através do qual procurou aferir a capacidade do professor se relacionar com alunos criativos e propôs que para um bom relacionamento criativo importa não só conhecer as experiências e o pensamento do aluno, como também trilhar caminhos novos “*o relacionamento de aconselhamento criativo não é de estímulo-resposta. Envolve uma relação “viva”, uma coexperiência*” (1976: 188).

Partindo da adaptação de um conjunto de estratégias coercivas de obtenção de informação e condicionamento desenvolvidas pelos serviços secretos militares, ele propõe ao professor estratégias de apoio ao desenvolvimento e acompanhamento harmonioso dos alunos:

- experimentar prazer ou orgulho com os poderes criativos do aluno, ao invés de uma atuação coerciva, autoritária;
- tornar-se um guia útil, respeitar maneiras criativas de aprender, nunca abrindo mão do poder que possui em virtude do conhecimento na matéria;
- utilizar o poder referente, isto é, baseado na capacidade de produzir em outros o desejo de identificação com a pessoa que está a exercer a influência, estabelecer uma empatia genuína;

⁸ *Eu sou o que ensino?*

- recorrer à unidade de propósito, isto é, deixar que uma coisa leve a outra, aproveitar as questões ou ideias, aparentemente descontextualizadas, para desenvolver o conhecimento;
- criar um ambiente amistoso, propiciador do desenvolvimento criativo;
- respeitar integralmente o aluno, sem ampliação do seu real valor ou inteligência (Torrance, 1976: 189/209).

Partindo destas atitudes, o autor define o professor criativo como alguém que:

- faz com que aconteçam coisas na sua turma;
- proporciona os meios para que os outros se desenvolvam (materiais, tempo, espaço);
- vive o processo criativo com os alunos;
- é organizado, calmo, simpático;
- é profissionalmente competente;
- procura inovação na forma de ensinar e motivar (*idem*: 215/8).

Os professores criativos, ainda segundo Torrance, encontram por vezes resistência por parte dos seus pares, seja pela dinâmica que introduzem, seja pelas características pessoais que evidenciam: ficam totalmente absortos no trabalho, não trabalham pelo estatuto ou poder, mas pelo gosto de serem apreciados, por vezes, preferem trabalhar sozinhos do que em equipa, expressam ideias divergentes das consagradas pela tradição. Além do inconformismo, revelam alguma excentricidade e, por vezes, infantilidade. *“Podem mesmo desafiar convenções de cortesia, parecer incultos e primitivos, inocentes e ingênuos em muitas coisas. Estão absortos demais em ajudar crianças a desenvolver-se para ser sociáveis ou socialmente habilidosos.”* (Torrance, 1976: 218).

Algumas destas estratégias poderão colocar dificuldades de operacionalização ao professor, nomeadamente no tempo dispendido ou na heterogeneidade da turma, contudo os alunos poderão ser sempre estimulados a desenvolver o seu próprio ambiente e espaço de criatividade.

Morais acrescenta alguns exemplos de características do professor como facilitadoras da manifestação criativa: *“o encorajamento do aluno para a independência e para a criatividade, a individualização no relacionamento, a existência de altas expectativas de desempenho, o entusiasmo e a*

disponibilidade". E no pólo oposto daquele que é considerado um professor criativo "a insegurança, a crítica exagerada, a incompetência e a rotina, como inibidores do pensamento criativo do aluno". (2001: 84).

Craft, por seu turno, propõe que o professor criativo estimule e apoie o pensamento divergente do aluno, numa perspectiva transversal ao currículo, através de um conjunto de atividades, como: simulações, narração de histórias, dramatizações, criação de cenários de resposta múltipla, improvisações, fantoches, etc e recomenda, ainda, a frequência de ações de formação, pesquisa/investigação, a promoção do estudo autodirecionado, a monitorização no trabalho, a frequência de grupos de trabalho, onde possa refletir pessoalmente e estabelecer aprendizagens colaborativas (2000: 7).

Partindo do contributo de vários estudiosos, M. Azevedo sugere outras ideias aos professores que pretendam promover a criatividade: disponibilização de materiais estimuladores da criatividade, uso de recursos que apelem à fantasia, tais como: mitos, contos e fábulas, dar tempo aos alunos para que pensem e sonhem acordados, permitir aos alunos que expressem livremente as suas ideias, valorizar as suas produções escritas por forma a estimular produções futuras, aceitar diferentes pontos de vista, apreciar a individualidade dos seus alunos, motivar os alunos para a realização de jogos verbais, pois estes estimulam a criatividade espontânea. A autora continua defendendo a necessidade do professor oferecer oportunidades de escolha aos alunos, atento aos interesses e capacidades de cada criança, ensinar formas de lidar com o erro, para que o aluno possa apresentar ideias novas e não desistir quando este ocorre, apresentar diferentes materiais e diferentes condições, incentivar a flexibilidade do pensamento, evidenciar os pontos fortes do aluno, fomentar a autonomia e a responsabilidade do aluno e criar um clima agradável e bem disposto na sala de aula (2007: 71).

Como afirma Coto:

"El profesor debe estar lo suficientemente relajado para dejar que se desarrollen determinadas situaciones de intercambio, y no cortalas en

*función de una inseguridad respecto a su próprio papel o de un planteamiento obsesivo por la productividad permanente.*⁹ (2009:52).

Ao professor criativo exigir-se-ão, assim, três características essenciais no seu desempenho profissional:

- domínio dos conteúdos da disciplina;
- habilitação para utilizar diferentes técnicas de instrução que facilitem e encorajem a criatividade;
- amor pelo ensino e pelo que ensina (Azevedo, 2007: 71).

Mas o que define um aluno criativo?

V. Martins, citando Torrance, afirma:

“o que parece não oferecer dúvida é que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente.” (Martins, 2000: 11).

Contudo, os estudos demonstram que os alunos criativos nem sempre alcançam sucesso na Escola. Porquê então esta contradição? Uma das razões aventadas pelos estudos realizados parece ser o diagnóstico errado, ou mesmo parcial, baseado apenas em testes de inteligência e aquisição de conhecimentos, uma vez que nem sempre o aluno criativo é considerado inteligente. O outro motivo terá a ver com a associação da criatividade a comportamentos menos comuns, as manifestações criativas a atitudes disruptivas e conseqüente penalização.

A literatura aponta muitos exemplos de criativos que tiveram problemas na Escola (Edison, Virgínia Wolf, entre outros) dadas as suas características inatas: impulsividade, excentricidade, espontaneidade, fraca tolerância ao aborrecimento. Frequentemente, estes traços da personalidade levam os adolescentes altamente criativos a ser colocados de parte não só por professores como por companheiros e a sensação de ser diferente pode

⁹ *O professor deve estar suficientemente à vontade para deixar que se desenrolem determinadas situações de partilha e não limitá-las em função da sua insegurança, relativamente ao seu papel ou a uma planificação exagerada.*

provocar neles próprios solidão e dor, particularmente em alunos criativos mais sensíveis.

Os estudos de Feist revelaram, como vimos já, que as propriedades associadas aos criativos se podem relacionar com problemas de comportamento e aprendizagem (o temperamento difícil, a baixa socialização, a impulsividade, o excesso de energia, a assunção de riscos), pelo que muitas vezes o professor pode ter dificuldade em distinguir personalidade criativa de aluno problemático.

Este caráter ativo, inquisitivo, do aluno é acentuado por Coto que, ao comentar o trabalho de G. Rodari, afirma que este entende a criatividade como um sinónimo do pensamento divergente capaz de romper com os esquemas da experiência:

“es creativa una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde los otros solo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas. Todas estas cualidades se manifiestan en el proceso creativo. Y este proceso tiene un carácter festivo: siempre...”¹⁰ (Coto, 2009: 46).

Uma alegria que poderá chocar com o professor, pouco disposto a ser questionado, a aceitar mais do que a “*respuesta satisfactoria*”.

Este autor propõe mesmo uma mudança de papéis entre os atores - professor e aluno, assumindo este o protagonismo, enquanto o professor orienta, dirige, ajuda e não se assume como o ser onisciente que explica de forma interminável e emite juízos de valor que importa repetir para se ter boa nota (Coto, 2009: 51/2). A aceitação do aluno criativo implicará uma mudança de atitude por parte do professor. Sem deixar de dirigir e orientar, deverá estimular o raciocínio crítico, o “*what if?*” (e se?) de Craft (2000: 32).

¹⁰ *A mente criativa está sempre a trabalhar, sempre disposta a fazer perguntas, a descobrir problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, que se sente bem nas situações incertas onde os outros farejam perigo; capaz de juízos autónomos e independentes (mesmo do pai, do professor ou da sociedade, que rejeita o estabelecido, que manipula objetos e conceitos sem deixar-se inibir pelos conformistas. Todas estas qualidades se manifestam no processo criativo. E este processo tem um carácter festivo: sempre... .*

A autora identificou como barreiras mais comuns ao desenvolvimento e expressão da criatividade (e contra as quais urge atuar): o excesso de trabalho, a crítica destrutiva dos pares, imposições do sistema, o conservadorismo escolar, a desconfiança com que é encarada a criatividade (a necessidade de uma estrutura de controlo, a imposição do coletivo sobre o indivíduo, a ênfase no ensino e não na aprendizagem); as barreiras levantadas pelo próprio aluno: exausto, com fome, preocupado ou zangado e ainda barreiras sociais, como a família, onde o pensamento divergente não é estimulado. Ela sugere, mesmo, que todos os progressos e desenvolvimentos enfrentam resistência (Craft, 2000: 135).

Csikszentmihalyi, um dos mais conceituados teóricos da criatividade, identificou nos seus estudos aquilo a que apelidou de “*flow experience*” – momento em que o sujeito criativo fica absorto, possuído, excitado com o próprio trabalho criativo. Segundo Cramond, para que este fluxo criativo ocorra importa recorrer a oito instrumentos que poderão funcionar também como um auxiliar poderoso na formação e identificação de um aluno criativo:

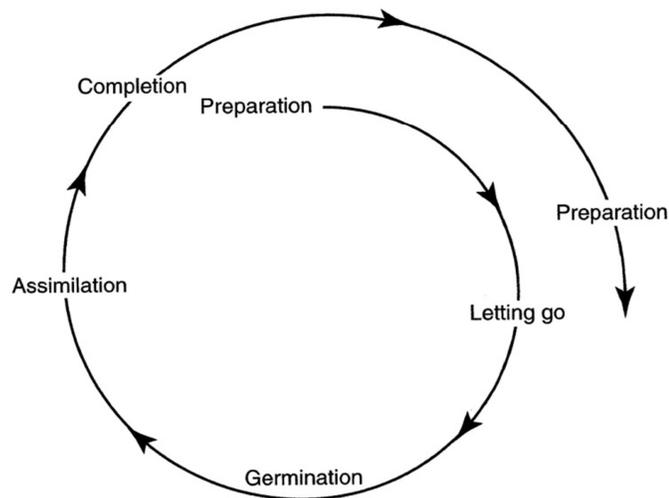
- tarefas adequadas às capacidades individuais (se ela é muito elaborada provoca ansiedade, se é fácil, aborrecimento);
- objetivos claros e um *feedback* igualmente claro;
- combinação entre a ação e o conhecimento;
- controle dos progressos, o indivíduo sente-se motivado para continuar;
- o indivíduo dá plena atenção à tarefa e aos estímulos mais relevantes;
- perda da noção de tempo, pode trabalhar durante horas sem consciência disso;
- complexidade crescente da problemática, como estímulo à sua continuidade, num fluxo dinâmico como força evolutiva (2008: 31).

O processo criativo

Outras definições enfatizam a necessidade de explicar como é realizada a descoberta ou como o indivíduo, na posse de uma informação, a recombina e apresenta uma nova ideia ou produto.

Relacionado com este movimento surge a teoria de Kuhn (1989) acerca da inovação, onde ele afirma a ocorrência de *“uma tensão, no percurso científico, entre tradição e criação, em que esta rompe com o que está estabelecido, sendo, no entanto, por ele, implicada”* (Morais, 2001: 88).

Craft esquematiza essa ideia representando a criatividade numa espiral::



O processo criativo inicia-se com a preparação, despoletada pela necessidade de provocar uma mudança, a que se segue um período de passividade aparente, mas que estimula o germinar da ideia, que gradualmente é assimilada, sem estar completamente definida, até que surge a solução, que por sua vez, poderá dar origem à necessidade de criar novos produtos (2000: 32/3).

Segundo Martins, Amabile considera a motivação intrínseca como sendo um dos componentes fundamentais da criatividade como uma força que desencadeia todo o processo. *“ A motivação intrínseca alimenta a criatividade porque leva as pessoas a terem prazer no que estão a fazer, permite-lhes envolverem-se e explorarem todas as suas capacidades.”* (Martins, 2000: 18).

O produto criativo

Algumas definições de criatividade centraram-se no produto, procurando responder à questão: *o que é o produto criativo?* Desafio que levou autores como Besemer e Treffinger, entre outros, a procurar identificar e medir as características que tornam um produto criativo acabando por resultar numa longa lista de critérios. O estabelecimento de critérios para a avaliação do produto como criativo evidenciou, contudo, algumas dificuldades, nomeadamente, tendo em conta a diversidade de domínios de realização, de tarefas, os níveis de exigência avaliadora e, também, questões como o tempo, o espaço e o juiz, enquanto condicionantes dessa avaliação.

Dos estudos realizados, na análise e validação dos produtos criativos, salientam-se três grandes dimensões: a *novidade* do produto - presença de novos processos, técnicas, materiais ou conceitos, *resolução* - correção ou adequação da resposta face ao objetivo e, por último, a dimensão da *elaboração e síntese* - a qualidade estética ou estilística do produto (Morais, 2001: 200/8).

A partir de listas de critérios de avaliação de produtos considerados criativos surgiram várias definições, nomeadamente a de Taylor (1961) para quem *“a criatividade é um processo intelectual que tem por resultado a produção de ideias simultaneamente originais e válidas”* (Azevedo, 2007: 25).

PRÁTICAS CRIATIVAS NA ESCOLA

A importância do pensamento criativo

Perante o crescente (re)conhecimento da criatividade, a Escola é pressionada no sentido de criar condições favoráveis ao incremento da capacidade criativa, de tornar a educação mais criativa, de desenvolver o potencial criador dos alunos.

Vários pedagogos, Martins (2000), Morais (2001), Azevedo (2007), advogam a importância do pensamento criativo como ferramenta ao serviço da compreensão ativa dos problemas que se levantam no complexo mundo atual.

Se o conceito de criatividade inata não é consensual entre os investigadores, o relevo dado ao treino e desenvolvimento, através de diferentes metodologias de ensino, dentro do contexto escolar, não levanta dúvidas. Como afirma M. Azevedo “*o objetivo não é transformar alunos medianos em Da Vinci’s ou num Einstein, mas dotá-los de uma maior liberdade de pensamento, capacidade de adaptação, ao turbilhão social.*” (2007: 87).

Desde logo, os estudos realizados junto dos alunos comprovam que estes preenchem as características/necessidades base da criatividade: sensibilidade, imaginação, desejo de aventura, pensamento independente, sentido de humor e enfadáveis com tarefas rotineiras; o professor dispõe, por isso de *um terreno fértil* para atuar. Poderão ocorrer dificuldades para lidar com respostas invulgares, perspetivas inovadoras dos problemas, curiosidade de correr riscos, pelo que caberá ao docente avaliar e distinguir na sua prática quotidiana os comportamentos associados à criatividade das atitudes simplesmente disruptivas.

Ângela Dias vai mais longe ao defender, como indispensável ao processo educativo, o cultivo do pensamento criativo visando o desenvolvimento de habilidades em detetar lacunas, coletar e combinar informações, elaborar critérios para julgar soluções, testar soluções e elaborar planos para implementação das soluções escolhidas (2007: 67).

Importa, como preconiza Martins, “*deslocar a prioridade do ensino dos conteúdos para a aquisição e desenvolvimento de métodos e processos, pelos*

alunos, e da passagem de uma aprendizagem por recepção para uma aprendizagem por descoberta.” (Martins, 2000: 11).

No fundo, as práticas criativas na Escola procuram sedimentar, no aluno, três capacidades:

- . sintética – capacidade de gerar ideias novas e interessantes;
- . analítica – capacidade de analisar e avaliar as ideias, calcular as implicações de uma ideia criativa;
- . prática – capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstratas em realizações práticas (Sternberg, 1999: 9).

Métodos e estratégias

Para Jaoui “*tout ce qui est proprement humain est le fruit de l’art, de l’artifice. ... La maîtrise est le résultat d’un apprentissage permanent. La creation aussi.*”¹¹ (1995: 46).

Assim, se a competência se adquire pela aprendizagem permanente, existem múltiplas propostas conducentes ao fomento da criatividade na aula.

Para isso, importa que o docente comece por evitar aquilo que, segundo Martins, Amabile designa por “*assassinos da criatividade*” no meio escolar:

- i) vigilância: fazer os alunos sentirem-se vigiados;
- ii) avaliação: as crianças ficam preocupadas com o que o professor ou os seus pares pensam do que ela é capaz;
- iii) recompensa: quando só investem esforço se existir a recompensa;
- iv) competição: ao sentirem que estão numa situação de ganhar ou perder (Martins, 2000: 33).

Ao evitar estes inibidores e aplicando estratégias criativas (como veremos de seguida), os professores podem ajudar os alunos a desenvolver ferramentas do pensamento (*thinking skills*) e atitudes para o processo criativo. Estas estratégias devem estar plasmadas no currículo e não dadas separadamente, sendo que as atividades de pensamento crítico ou criativo devem envolver todos os conteúdos para que os estudantes possam ver o seu valor e aplicabilidade.

Craft propõe ao professor alguns princípios básicos para estimular a criatividade:

- deixe o aluno pensar em novas maneiras de fazer as coisas,
- ajude os alunos a encontrar as suas paixões *trabalhando* os seus interesses,
- mostre aos alunos que conhecer é tentar,
- encoraje a participação no risco, limitando as consequências de tentar e falhar,
- ajude os alunos a encontrar os seus pontos fortes e os meios para ultrapassar as suas fraquezas, através da tentativa e da experiência,
- estimule-os a brincar com as suas ideias,

¹¹ *Tudo o que é humano é fruto da arte, do artificio. A mestria resulta de uma aprendizagem permanente. A criação também.*

- encoraje-os a avaliar os seus próprios trabalhos (Craft, 2000: 83).

Ela sugere, ainda, como estratégia promotora da criatividade a preparação de uma atmosfera de conjecturas, através de uma linguagem de possibilidade: *talvez se...*, *eu sugiro que...*, e *se...* que encorajam a criança a falar quando não tem certezas e originam oportunidades de criatividade; e a colocação de questões abertas: *porquê?*, *como?* as quais promovem os processos de investigação.

De entre a panóplia de métodos e técnicas de estimulação da criatividade salientamos a proposta de Fustier, sugerida por M. Azevedo (2007), a qual apresenta três categorias de métodos de promoção: analógico, antitético e aleatório:

- **o método analógico:** utilizando a analogia (por fantasia, direta, pessoal), o sujeito parte do conhecido, para a construção de algo novo. Este método desenvolve a flexibilidade de pensamento, abordando o problema de diferentes perspetivas, através de diferentes técnicas como: a **Biónica** - busca na Natureza elementos passíveis de ser aplicados noutras áreas; a **Sinética** - que consiste em juntar elementos distintos aparentemente desconexos, conhecimentos novos com experiências anteriores potenciando o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e emocional e promovendo a abertura e receptividade a novas ideias; o **Heuridrama** – recorrendo às técnicas da expressão corporal, representa-se uma personagem, o que exige que conheçam bem o problema ou o objeto de estudo; o **Circept** - exercício que, através de analogias em cadeia, vai alargando o conceito inicial e gerando novos conceitos.

- **o método antitético:** este método utiliza a antítese como estratégia de desenvolvimento da criatividade, procurando as diferenças, as contradições, as deformações, ou supressões; recorre a uma atitude crítica, mas construtiva, onde se incluem: o **Brainstorming** de Osborn e que consiste no lançamento de ideias, em ambiente estimulador, sem importar o carácter absurdo ou estranho das ideias. Esta técnica promove nos alunos a confiança e a consciência do seu potencial criativo; o **Check-list**, também desenvolvida por Osborn, e que consiste na elaboração de uma exaustiva lista de palavras ou frases, que reúna o máximo de informações acerca de um tema ou problema, considerando todos os seus aspetos; como estimuladora do aparecimento de ideias. Através da análise funcional, potencia a melhoria de um determinado produto.

- o **método aleatório**: consiste em promover a ocorrência de associações de ideias, conceitos ou fenômenos nunca antes combinados. Existem várias técnicas: as **associações forçadas** (associação de dois itens completamente ao acaso, procurando encontrar semelhanças ou pontos em comum. As palavras libertam-se do seu habitual sentido e proporcionam a desenvolvimento das capacidades de fluência, flexibilidade e originalidade. A literatura aponta as histórias de Gianni Rodari e o seu Binómio Fantástico como exemplo destas associações; o **creative problem solving** ou resolução criativa de problemas, partindo do pressuposto de que todos os problemas (preocupação, desejo, aspiração) são solucionáveis, com base numa atitude criativa. A sua prática desenvolve competências intelectuais e processos mentais que poderão ajudar o aluno a enfrentar mudanças constantes no seu quotidiano. Recorrendo a exercícios onde se estimula a melhoria de um produto (*o que farias para tornar um urso de peluche mais divertido?*) ou leva a conjecturar sobre as consequências (*que sucederia se de repente as nuvens caíssem na terra?*); as **histórias imaginativas**, representadas nos *open-ended tests* de Torrance, como forma de avaliar a criatividade; através da criação de uma história imaginativa, permite treinar a criatividade; recorre a conceitos como a *salada de fábulas* - amálgama de personagens e situações de várias histórias; *o que acontece depois* - dar continuidade à história; *diferentes finais para a história* - procurando três diferentes conclusões para a história; tais exercícios proporcionam o desenvolvimento da flexibilidade, imaginação e pensamento (Azevedo, 2007: 99/110).

Enfim, métodos que poderão proporcionar ao professor a resposta aos desafios que Jaoui coloca a quem pretende sacudir o conformismo “*stimuler la curiosité tous azimuts, ne pas exiger que tous les apprenants conforment leur style d'apprentissage au style d'enseignement du professeur, ouvrir l'école à la vie en y intégrant sans mépris tout ce qui est l'environnement des jeunes, recourir avec discernement au multimédia, être perpétuellement inventif dans la façon d'animer sa classe*¹²” (Jaoui, 1995: 52).

¹² Estimular a curiosidade em diversas áreas, não exigir que todos os alunos adaptem o seu modo de aprender ao modo de ensinar do professor, abrir a escola à vida e integrando sem desprezo tudo o que

Ealy, por seu turno, evidencia os resultados positivos que a assunção destes desafios, o esforço empregue e o estímulo da imaginação proporcionam ao aluno; ao transformar o medo de assumir riscos em excitação, aprendendo com os erros, ao ser recetivo à própria imaginação, tornando-se veículo das ideias criativas e de soluções e aproximações (1999: 247/8). Mas, como ressalva, para que este estágio seja alcançado é necessário muito esforço.

Importa acrescentar que a criatividade acrescenta valor não só no plano cognitivo, mas também na componente não cognitiva, pois a sua promoção (concretizada na dinamização criativa da escrita, como veremos), incute:

+ a perseverança ante os obstáculos - em muitas ocasiões o criativo enfrenta a crítica social, o fracasso pelo seu próprio trabalho. Tem uma visão independente, autónoma, por vezes marginal; e que leva os alunos criativos a distanciarem-se das regras e da dinâmica do trabalho em sala de aula. A verdadeira criatividade assenta num trabalho contínuo, por vezes, de muitos anos.

+ a capacidade para assumir os riscos – relacionado com o anterior, este objetivo procura minimizar o receio de fracasso e dar maior importância ao êxito.

+ a tolerância à ambiguidade – permitirá ao aluno rever os problemas sob outra perspectiva, num novo enfoque.

+ a abertura à experiência – os mais criativos estão abertos tanto ao mundo interior como exterior; revelam uma certa ingenuidade, que o processo de sociabilização frequentemente coloca em causa e, em parte, está nas mãos do professor impedi-lo; essa espontaneidade e desinibição no comportamento para expressar ideias e emoções sem reprimi-las e sem medo do ridículo, essa busca do desconhecido, do surpreendente e do novo.

A CRIATIVIDADE E O PROGRAMA DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO

A criatividade nos documentos oficiais

A importância da criatividade no ensino está patente, desde logo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), quando aponta, nos seus princípios gerais (art.º 2, ponto 5):

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

A que acrescem outras referências, mais ou menos diretas, salientando a valorização da *“formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação...*” (LBSE: Art.º 8, ponto 3b).

Antes de analisarmos o Programa de Português no Ensino Básico, no sentido de avaliarmos orientações relativamente à promoção de um ensino criativo, importa realizar uma leitura (ainda que breve) do próprio Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Os princípios e valores que, emanados da LBSE, deram origem ao Currículo Nacional, estão plasmados logo no início deste documento, através de um conjunto de competências gerais e propostas de operacionalização que se deseja transversal às diferentes áreas. Devemos salientar, em concreto, três competências, cuja filosofia se enquadra, cremos, numa orientação para um ensino criativo:

- na primeira competência: *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*

- na terceira: *usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio e*

- na oitava: *realizar atividades de forma autónoma, responsável e crítica.*

De igual modo, as propostas de operacionalização transversal ou a desenvolver por cada professor evidenciam esse ideário (salientamos três):

- *identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa;*

- *valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade;*

- *organizar atividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras de autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno.*

No que concerne ao Português¹³, em particular, parte-se do reconhecimento que o domínio da língua é decisivo no desenvolvimento pessoal e social, no acesso ao conhecimento e no sucesso escolar e profissional.

O Currículo Nacional propõe, entre outras, como meta no âmbito da competência escrita *o uso multifuncional desta, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto* (CNEB: 31).

A operacionalização das competências gerais, nesta disciplina, passará, então, por:

- *transformar informação oral e escrita em conhecimento;*

- *usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;*

- *expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa. (idem: idem).*

No plano das competências do modo escrito desenvolvidas ao longo da escolaridade básica preconiza-se: a promoção da *autonomia e hábitos de leitura dos discentes* e a apropriação, por parte dos mesmos, de *técnicas fundamentais da escrita* e a sua aplicação desenvolva, natural e correta no seu uso multifuncional (CNEB: 32).

Esta promoção passará também pela operacionalização da componente lúdica do ensino, em diversas propostas, em diferentes disciplinas, no sentido de *"manter projetos significativos e formas de trabalho que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes, nomeadamente simulações, dramatizações, atividades lúdicas..."* (CNEB:41).

¹³ Apesar do CNEB utilizar a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina aqui em causa, na dissertação utilizaremos o termo Português, correspondendo a uma tendência que se verifica em outros sistemas educativos e em programas de trabalhos oficiais.

Este conjunto de indicações confirma, assim o papel preponderante que a Escola pode e deve desempenhar no estímulo e desenvolvimento da mente criativa, seja pelos benefícios pessoais, seja pelas potencialidades sociais que ela representa.

*“A remarkable gift, creativity. No other natural aspect of the human psyche is as powerful. It can exist unused for many years and then, with the right encouragement, creativity can be expressed, improving our lives and the lives of everyone around us.”*¹⁴(Ealy, 1999: 5).

E, nesse sentido, estas palavras de Ealy sustentam a premência de um ensino criativo como, julgamos, está expresso nos documentos oficiais apresentados.

A estes, importa, agora acrescentar o Programa de Português do Ensino Básico, o qual se assume tão-só como uma componente entre um coletivo de ferramentas na formação integral dos discentes, apontando *rumos pedagógicos*. O Programa está construído com base numa visão globalizante, preconizando a articulação entre os três ciclos (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Nele, um papel de relevo é também reservado ao professor, enquanto *agente do desenvolvimento curricular* com espaço de liberdade para operacionalizar as propostas apresentadas e a necessária adaptação ao cenário onde ele atua, assente numa ideia de *“continuum, em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.”* (PPEB:10). A esta visão global acrescem um conjunto de indicações mais específicas presentes no Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico, no plano da Escrita, que sustenta a necessidade de uma alteração no ensino tradicional da mesma:

“o ensino da produção escrita, precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a actividade de ditado, com a actividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal que incide sobre as frases e suas ligações.” (GIPPEB: 7/8).

¹⁴ *A criatividade é um presente fantástico. Nenhum outro aspeto da natureza humana é tão poderoso. Pode estar adormecido durante anos e, então, com o encorajamento certo, a criatividade pode ser expressa, melhorando as nossas vidas e a daqueles que nos rodeiam.*

Recomenda-se ainda ao docente a adequação ativa e *criativamente* ponderada dos conteúdos com os desempenhos esperados. Os autores propõem, também, que ao invés de um trabalho assente na memorização de conceitos, os alunos devem ser, desde logo, preparados para a sua utilização em contexto.

A equipa orientadora adiciona aos descritores de desempenho algumas sugestões de atividades que poderíamos reputar de criativas onde os alunos serão estimulados a escrever textos por sua iniciativa ou mediante uma proposta do professor – através da utilização de “...*um caderno de escrita pessoal, onde o aluno poderá escrever o que, quando e onde quiser, realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projetos de escrita criativa e ainda a “Jogar com a escrita”: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra.*” (PPEB: 43). Os autores do Programa fazem uma chamada de atenção muito particular para o erro “*Nas atividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico*” (PPEB: 42) (visão que aprofundaremos no capítulo seguinte).

Ocorrem, ainda, orientações de gestão conducentes à criação de um ambiente escolar estimulante e enriquecedor, nomeadamente na biblioteca e na sala de aula, enquanto centro de recursos e pesquisa, espaço de aprendizagem significativas, equipados com materiais adequados:

“No que à aprendizagem do Português diz respeito, saliente-se a necessidade de espaços dedicados à leitura e à escrita: i) um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro... ii) um espaço dedicado à escrita ... ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir.” (PPEB: 67/8).

O Programa aponta, ainda, para a ocorrência de três fases (como também veremos) na atividade de produção de textos: planificação, textualização e revisão, defendendo a sua não linearidade, mas complementariedade, e, por último, a importância da partilha dos textos e da reflexão interpares, orientada pelo professor, com o intuito de expandir e melhorar os mesmos.

Advoga-se, também, a criação de circuitos de divulgação, a exposição dos trabalhos, em placares, nas paredes, em blogues, jornais, etc.

Parece-nos, então, que o respeito pela criatividade de cada aluno e, sobretudo, a promoção de um ensino criativo, nomeadamente no âmbito da expressão escrita, fazem parte do ideário dos documentos acima analisados, no sentido de proporcionar a reflexão, a prática, a expressão, enfim, a dinamização criativa da escrita.

Cap. II - A DINAMIZAÇÃO DA ESCRITA

”E foi assim, palavra a palavra, ideia a ideia, que o gosto pela escrita foi germinando. Ao princípio o solo era árido, quase estéril, imerso nas incertezas que o impossibilitavam de vir a dar fruto. Mas com palavras o solo foi preparado, arado com vontades tímidas que foram pouco a pouco envolvidas de força e confiança, permitindo que a semente, outrora frágil e desprotegida, se arreigasse ao solo enfeitado e sequioso de ser envolto pelos desejos secretos de sentir nele as raízes da semente. Lá ficou, rodeada de sonhos, aconchegada de ideias, para tempos depois despontar...”

Cristina Almeida

A importância das práticas orientadas

Se, como afirma M. I. Azevedo, “há um reconhecimento inequívoco de que a escola, e a sala de aula em particular, são um contexto privilegiado para a promoção da criatividade, e, assim, do progresso e bem-estar social e individual dos alunos. “ (2007: 174), importa agora centrar a nossa atenção num conjunto de apontamentos de didática do Português e da Escrita, através dos quais essa promoção, confiamos, poderá realizar-se e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos tornar-se uma realidade.

Cientes que a investigação no âmbito da Didática da Língua Materna tem provocado o surgimento de “*vias de reflexão quase inesgotáveis*” (Amor, 1999: 4), procurámos explorar algumas ideias passíveis de introduzir uma dinâmica criativa no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Começaremos por fundamentar a necessidade de uma prática orientada e reiterada do exercício de escrita; do estudo dos problemas que o ensino da escrita enfrenta na Escola e dos bloqueios que condicionam o aluno; da análise de modelos processuais de escrita, dos novos paradigmas, dimensões e perspectivas e, por último, da aferição de propostas de avaliação e correção da expressão escrita, com particular atenção para a presença do erro na expressão escrita.

Embora o nosso enfoque seja a dinamização criativa da escrita assente numa elevada carga motivacional e de prazer, não deixámos de alertar para o fator esforço, para a urgência de evitar o mito do *espontaneísmo* e assumir a atividade de escrita como algo complexo e exigente que passa, também, pelo treino da *resiliência* de que nos falava Torrance.

Importa, assim, estudar orientações didáticas que permitam, na prática pedagógica, otimizar a relação com a escrita, para dessa forma planificar, lançar desafios, acompanhar, dinamizar criativamente a expressão escrita dos discentes.

O papel do professor e do aluno

“Porque é que os alunos não aprendem a escrever?”

À questão colocada por F. I. Fonseca (que tantos professores colocam tantas vezes), ela própria responde ao afirmar que *“...na escola, não se ensina a escrever”* (1992: 226). Assumindo o eventual radicalismo da sua posição, a investigadora aponta o facto de a Escola desconhecer as práticas sistemáticas, programadas e orientadas para a aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua. Tudo isto, apesar de, na Escola, para além de ser um conteúdo da disciplina de Português, a escrita constituir uma competência essencial para a aquisição e, também, expressão/avaliação do conhecimento adquirido nas restantes disciplinas, o que reforça importância e responsabilidade no seu ensino, porquanto as dificuldades nesta área se repercutirão no sucesso ou insucesso escolar.

Afirma a autora que *“o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado.”* (Fonseca, 1992: 226). A este trabalho prévio, acrescenta a necessidade da *“adoção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço e a persistência. Algo que se coaduna mal com o clima de valorização do espontaneísmo que se vive e se cultiva na escola actual”* (idem: 247). Por isso, defende o estabelecimento de uma relação duradoura entre o aluno e a escrita, integrando a aprendizagem, a participação e o gosto pelas potencialidades da palavra e projetando o trabalho realizado muito para além da sua escolaridade.

Nesse sentido, por forma a ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades na expressão escrita, Emília Amor propõe como objetivo da abordagem pedagógica da escrita:

“o domínio de estratégias de autonomização e planificação de textos, por parte dos alunos, em moldes progressivamente refletidos e formais; ou de outro modo, o alargamento da sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados.”

(Amor, 1999: 110)

A intervenção do docente deverá pautar-se, assim, por *“levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, e a auto-regular esse uso”* (Amor, 1999: 114). Os investigadores preconizam a autonomização do aluno em relação a processo de geração e gestão textual, o reajustamento das suas concepções acerca da escrita e seu objetivo, o desmontar de ideias preconcebidas e sentimentos negativos sobre a própria capacidade de produção escrita.

Barbeiro acrescenta que:

“o conhecimento do processo de escrita por parte do professor integra uma outra potencialidade fulcral: permite-lhe gerir os contributos das diversas perspetivas sobre o ensino/aprendizagem da escrita. Deste modo ele poderá orientar a sua acção para dar resposta ao conjunto vasto de objectivos susceptíveis de serem alcançados com recurso à expressão escrita.” (Barbeiro, 1999: 16).

Ele advoga, desde logo, duas estratégias fundamentais na promoção da escrita: *“análise por parte da escola da relação que existe entre os alunos e a escrita e verificação do uso concedido à produção escrita destes”* (1999: 245).

No seu conjunto: a verificação das dificuldades no processo e a valorização do produto enquanto memória da atividade/pensamento do sujeito, estimulam, segundo o autor, uma relação pessoal com a escrita, potenciadora da mesma.

“Só um jogo equilibrado da observação - acrescenta Amor - e treino parcelares e do ensaio da escrita integrado em novas situações poderá habilitar o aluno para o exercício pleno e autónomo da escrita.” (1999: 131). Torna-se, então, premente trocar a tradicional operacionalização da atividade escrita em sala de aula – controle e avaliação terminal do produto -, por uma proposta e acompanhamento permanente dessa realização; e ainda ultrapassar a concepção da escrita como algo que não se aprende ou aperfeiçoa e cujos «males» não têm remédio, sem que tal signifique uma espécie de consagração do *«espontaneismo da escrita»*, de que nos fala F. I. Fonseca.

Atenta aos receios que este novo tipo de abordagem poderá, eventualmente, provocar no professor (receoso que a programação e execução

faseada de uma pedagogia da escrita seja uma sobrecarga e um entrave ao cumprimento do Programa) F. I. Fonseca (1992) responde a ambas negativamente. A autora considera esta pedagogia como indissociável das atividades habituais da aula de Português, defendendo-a como centro aglutinador de atividades como: a leitura, o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade; assentes em todo um conjunto de atividades: transformação de textos orais em escritos, reflexões gramaticais partindo de produções dos alunos; trabalhos no âmbito da leitura, de reprodução, reescrita, resumo, paráfrase; através da desconstrução de textos, apresentação de textos incompletos, dando continuidade à orientação narrativa, e/ou ainda, através de um trabalho, articulado, baseado num programa, em que se poderão salientar as regras de funcionamento textual, *“um trabalho sobre o produto com a intenção de sensibilizar aos processos de formação”* (Fonseca, 1992: 245), o docente executaria, numa perspetiva global, tanto os conteúdos programáticos, como a prática e exercício da expressão escrita.

Por seu turno, Flora Azevedo (2000) acrescenta como estratégia de incentivo e consolidação de conhecimentos a utilização de portefólios onde os alunos poderão guardar os textos (histórias e relatórios, bem como listas de livros lidos; rascunhos de textos; apreciação dos alunos sobre as suas próprias atitudes, motivação e progresso académico) como testemunhos dos seus desempenhos, processos e perceções. Para a autora, *“a acumulação de diferentes produções (intermédias e finais) pode oferecer uma visão mais rica e variada da capacidade de escrita do aluno.”* (F. Azevedo, 2000: 145). Caberá, então, ao professor definir as atividades e encontrar estratégias que lhe permitam, de maneira simples e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula.

Do professor espera-se que assista todo este processo, que desbloqueie dificuldades, que proponha experiências e lance desafios, que dinamize. Uma dinamização assente no diálogo e no acompanhamento permanente e na cooperação entre pares. Como afirmam Pereira e Albuquerque:

“ Neste processo, o professor é a ponte entre o aluno e o saber, tornando-se facilitador, mediador da aprendizagem, permitindo uma maior libertação da linguagem do aluno, o desbloqueamento de atitudes de rejeição, o afastamento e a pouca sensibilidade (...) um leque interventivo mais alargado, o desenvolvimento de atitudes de

reflexão, iniciativa, criatividade e de competências comunicativas/metacomunicativa.” (Pereira e Albuquerque, 2004: 107).

Para, desta forma, se “transformar o monolinguismo estilístico em plurilinguismo, enriquecer os alunos na sua posse ativa da língua, dando-lhes meios de vencer distâncias de vária ordem” (F. I. Fonseca, 1992: 25) – nomeadamente da tão falada liberdade de expressão.

O papel do professor passaria, como sustentam D. Hornsby e L. W. Jan, por ajudar as crianças numa série de atividades: “

- *explore suitable and varied texts;*
- *explore feelings, thoughts, reactions, emotions and memories;*
- *make connections to their own experience;*
- *think about themselves as readers and what they do when they read;*
- *see the relationship between reading and writing;*
- *capture the spontaneous, lived experience;*
- *encourage creative response and validate the multiple meanings that readers develop as they read.*¹⁵ (Hornsby e Jan, 2001: 51).

Estratégias que acarretarão a mudança da *criança-aluno-sujeito-passivo-e-reprodutor-de-escrito para criança-aluno-sujeito-criador-e-criador-de-escrita*” (Peças, 1993: 57).

¹⁵ *Explorar textos variados e apropriados; explorar sentimentos, pensamentos, reações, emoções e memórias; estabelecer ligações com a própria experiência; pensar neles próprios como leitores e no que fazem enquanto lêem, ver a relação entre ler e escrever, capturar o que é espontâneo; encorajar a resposta criativa e validar os múltiplos sentidos que os leitores desenvolvem ao ler.*

A escrita escolar

A escrita é comumente reconhecida quer pela sua importância como instrumento da participação do indivíduo na sociedade, quer como meio de criação/fruição estética. Amor reitera essa ideia, encarando a escrita como *“forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória»”* (Amor, 1999: 110), sujeita a um elevado grau de complexidade e especialização, muito valorizada socialmente, pelas suas potencialidades, enquanto referência normativa. Sendo que a escrita escolar, segundo F. Azevedo, *“não pode ser considerada como simples técnica de transcrição, situada fora do tempo e do espaço social. (...) A integração social e cultural supõe também que o aluno possa fazer uso da escrita como instrumento de reflexão, de trabalho intelectual e meio de expressão pessoal.”* (Azevedo, 2000: 83). Características que, como veremos, se poderão constituir como uma importante ferramenta pedagógica, pela sua carga motivacional, tendo sempre presente a sua complexidade, pois como afirma Janet Evans *“Writing is clearly a complex, multifaceted process requiring the ability to manipulate many subskills simultaneously.”*¹⁶ (Evans, 2001: xvi). A complexidade decorre, como sabemos, dos diversos elementos implicados no processo de escrita (variedade dos sujeitos - social, cultural, etária, ... e diferente posicionamento perante a tarefa, profundidade e validade dos conhecimentos). Além disso, aquele que escreve procura conciliar diversos conceitos (criação de um texto que veicule uma mensagem, respeito pelo género, adequação ao recetor). De acordo com A. Paré (1984), citado por Ménard (1990): *“Avant d’être un produit, c’est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l’univers.”*¹⁷ (1990: 16).

Brandão Carvalho (2001a), por seu turno, considera que *“o ato de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas (cuja resolução assenta) num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento.”* (Carvalho, 2001a: 143).

¹⁶ *Escrever é claramente um processo complexo e multifacetado, que requiere a habilidade para gerir diferentes aptidões em simultâneo.*

¹⁷ *Antes de ser um produto é um processo graças ao qual cada um de nós pode entrar em contato com a sua própria experiência da realidade, a sua compreensão dos acontecimentos, a sua relação com o universo.*

Talvez por tudo isto, apesar de a nossa sociedade valorizar grandemente o escrito, sejam frequentes as referências críticas ao nível de proficiência alcançado pelos alunos no final da escolaridade obrigatória, no âmbito da expressão escrita, colocando em causa o papel da escola – “*lugar* - como afirma F. I. Fonseca - *não só de iniciação, mas também do treino e consolidação da aprendizagem da escrita*” (Fonseca, 1992: 227).

Perante este cenário, importa distinguir desde logo o que a literatura define como bom escritor – aquele que considera o desafio de escrita em toda a sua complexidade, toma em consideração o assunto, o tipo de leitor, a finalidade do texto e o contexto em que se situa esse desafio; - do escritor principiante – aquele que apenas se centra no assunto. De igual modo, um bom escritor não se contenta apenas com a inspiração inicial, mas revê o conteúdo, a sua argumentação e a estrutura do texto.

Ora para transformarmos os nossos alunos em bons escritores ou os ajudarmos a alcançar um nível de escrita desenvolvida importa ultrapassar um conjunto de dificuldades inerentes à expressão escrita. Amor divide essas dificuldades em três áreas, onde importa atuar para dirimir bloqueios à escrita: pessoal – concepções que o aluno tem do objeto de aprendizagem: a escrita; procedimental – complexidade da escrita e técnicas facilitadoras ou de treino da mesma; sócio-cultural – impregnação da cultura escrita e intervenção do escritor no espaço social (Amor, 1999: 113). E como problemas maiores da escrita na Escola a autora aponta: a perceção errónea de que a escrita é uma capacidade inata, a conceção homogeneizada do ensino da escrita, a ausência de um trabalho de planificação do texto, a escassez e artificialismo das situações de produção de texto e os critérios muito vastos e ambíguos de avaliação das produções escritas (*idem*: 114).

Para Brandão Carvalho (2001b) os males que enfermam o ensino-aprendizagem da escrita situam-se na:

- produção baseada na quantidade, centrada nos produtos em que a dimensão do contexto de comunicação é pouco relevante;
- produção intensa da escrita associada à vertente lúdica e do prazer que, embora possa ser útil perante situações de bloqueio, não se poderá constituir como objetivo, antes um meio;

- irrelevância do contexto de comunicação e do seu caráter artificial na ausência de um destinatário e de objetivos concretos e de mecanismos de circulação social dos textos.

Assim, para ultrapassar quer os entraves, quer os bloqueios iniciaremos a revisão dos modelos processuais de escrita, como forma de situarmos o nosso campo de ação e estabelecermos modelos de atuação; assim como, prepararemos a criação e exploração deliberada de situações de uso e treino específico da escrita.

Modelos processuais da escrita

Essa revisão dos modelos processuais de escrita leva-nos a recordar o trabalho de E. Mainon (1988) que, citado por Ménard (1990), apresenta as seguintes etapas do processo de escrita:

- **“la pré-écriture** - *période durant laquelle l’écrivain réfléchit, recueille de l’information et laisse émerger de nouvelles idées;*
- **le brouillon** - *période où il traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes;*
- **l’échange** - *situation qui amène l’écrivain à prendre du recul vis-à-vis de ses écrits. Il lit à voix haute o faire lire son manuscrit afin d’obtenir du feedback sous forme de commentaires et des questions. Cette étape est particulièrement profitable;*
- **la révision** - *période où il développe et clarifie sa pensée, revoit l’information et réorganise son texte;*
- **l’édition** - *l’écrivain porte attention à la forme;*
- **la publication** - *la publication de son texte est une démarche particulièrement gratifiante et intéressante pour l’écrivain.*¹⁸ (Ménard, 1990: 18).

Dividido em várias etapas, o processo de escrita inicia-se ainda antes de haver escrita e conclui-se no momento em que o texto é publicado e apresentado a um público. Como esclarece Sequeira: “A arquitetura de um texto escrito envolve conhecimentos prévios sobre o contexto de produção e uma competência discursiva que implica conhecimento das convenções da sua organização numa dada comunidade para determinado fim.” (Sequeira, 2010: 50).

Os modelos descritivos apresentados por B. Carvalho (2001a) procuram de alguma forma reforçar a importância desses conhecimentos, aprofundar essas

¹⁸ A **pré-escrita** – período durante o qual o escritor rfilete, recolhe informação e deixa emergir as novas ideias; o **rascunho** – período onde ele traduz os seus pensamentos e as suas ideias em frases e em parágrafos; a **troca** – situação que leva o escritor a enfrentar os próprios textos, ele lê em voz alta ou faz ler o seu texto a fim de obter feedback sob a forma de comentários e questões. Esta etapa é particularmente proveitosa; a **revisão** – período onde ele desenvolve e clarifica o seu pensamento, revê a informação e reorganiza o seu texto; a **edição** – o escritor presta atenção à forma; a **publicação** – é um avanço particularmente gratificante e interessante para o escritor.

etapas e categorizar os processos mentais envolvidos no ato de escrita; desde o modelo de Beaugrande, Grabe e Kaplan, Bereiter e Scardamalia, ao de Flower e Hayes – uma referência na investigação sobre a problemática da escrita, como veremos - e que visam estruturar a análise do complexo processo de escrita e auxiliar o docente na preparação e dinamização das tarefas de escrita. Aquele investigador advoga que a abordagem da escrita na perspectiva de um processo permitirá, não só identificar as dificuldades de expressão escrita dos alunos, como também facilitar a sua superação ao atuar sobre dimensões específicas.

O **modelo de J. R. Hayes e L. S. Flower** também presente na investigação de E. Amor (1999) e de Barbeiro (1999), testemunha a importância que o processo redacional alcançou, permitindo a análise e a estruturação de uma intervenção pedagógica mais ampla, apoiada na atividade, no treino e na identificação dos mecanismos de escrita. O esquema assenta na trilogia: contexto de produção, memória do redator e o processo da escrita, propriamente dito.

Neste, mais concretamente, surgem três componentes que importa esmiuçar:

- a **planificação** (organização de ideias; o professor apresenta técnicas de escrita e, logo aqui, diagnostica problemas; oferece apoio, estimula o aluno a fazer perguntas, a pesquisar).

- a **textualização** – procurar-se-á que os alunos digam tudo o que sabem sobre um assunto, a sua perspectiva pessoal, os seus sentimentos, respeitando as estruturas solicitadas. Diversos autores defendem como potencial estratégia - o trabalho de pares ou grupo, pelas vantagens que lhe são reconhecidas.

- a **revisão** – não deverá constituir necessariamente a última fase, uma vez que o processo de escrita não pode ser considerado puramente linear (iniciado com a planificação, passando pelo ato da escrita e terminando na revisão), mas incluído numa relação dinâmica, recursiva. É fundamental que os alunos vejam o trabalho de revisão dos textos mais como o aperfeiçoamento da precisão e do rigor na escolha das palavras e não apenas na simples correção destas ou da pontuação, naquilo a que Cristina Almeida chama “*trabalho de escultura do texto*” (1996: 5). Segundo Flora Azevedo, Bordeleau (1990) propõe “*a aquisição de boas estratégias de revisão*”, por parte dos alunos, nas

operações do processo de escrita, como forma de “*resolver grande parte das dificuldades encontradas, pois saber rever e rever muitas vezes e em profundidade são*”, como afirma “*caraterísticas das pessoas que escrevem bem e depressa*.” (F. Azevedo, 2000: 63). Devemos acentuar esta componente, porquanto a revisão é encarada, frequentemente, como o último passo de um processo e visa apenas a correção de aspetos ortográficos, ou gramaticais e não como um potencial ativador mental recursivo. Ocorre a confusão entre a revisão e a correção.

Para além do modelo de Hayes e Flower, Carvalho (2001a) refere outros, entre os quais se destacam **os modelos de Bereiter e Scardamalia** (1987). Da sua investigação sobre o processo da escrita, estes autores definiram uma série de níveis (seis) que se desenvolvem em espiral, onde o último, segundo eles, regista a ativação “*de processos hipoteticamente semelhantes: a simulação por intervenção, através da rotinização de procedimentos*” (Carvalho, 2001a: 146).

A *simulação por intervenção* pode constituir-se como base da criação de estratégias de ensino-aprendizagem da escrita, “*através dos mecanismos de auto-regulação, capacidade de processamento de informação ou de execução*” – enfim, subrotinas que se aliam *para a realização de uma tarefa*. Assim, “*o que distinguirá um bom escrevente de um aprendiz será o recurso contínuo a estes mecanismos - verificar, planear, rever, avaliar*” (Carvalho, 2001a: 146). Os mecanismos autorreguladores ajudarão o escrevente não só a superar as dificuldades de escrita como também *estimularão o desenvolvimento cognitivo* ao automatizar e incorporar novos procedimentos. “*Em tarefas que se revestem de alta complexidade como a escrita, a promoção do uso de funções autorreguladoras pode constituir uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem*” (Carvalho, 2001a: 146).

No modelo de Bereiter e Scardamalia surgem duas estratégias dentro dos mecanismos de autorregulação: a concretização de objetivos e a facilitação processual.

- “a concretização de objetivos consiste em tornar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos por forma a facilitar a sua realização.”.

- “a facilitação processual consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo” - como o aumento do volume de informação pode provocar um bloqueio, “importa criar pistas ou rotinas que permitam introduzir e abandonar esse mecanismo sem alterar o procedimento executivo” (*idem*: 147). A facilitação processual pode assentar na disponibilização de fichas de explicação ou aplicação, de listas de critérios, no trabalho de pares ou na abordagem individual do professor.

A destacar, ainda, nos modelos estudados a criação de circuitos de comunicação, como sejam as trocas interpares ou a publicação. Circuitos que, como veremos, se irão revelar altamente motivacionais quer na produção escrita, quer no desenvolvimento da autoestima do aluno.

A introdução destes modelos processuais permitiu a aplicação de todo um conjunto de novas perspetivas que procuram introduzir e/ou acentuar diferentes formas de encarar o ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Barbeiro, partindo da mudança de paradigma do produto acabado para a análise do processo “*em que o sujeito se envolve na criação de um texto*” (1999: 67), começa por estabelecer a distinção entre uma conceção mais comum, tradicional, do ensino-aprendizagem da expressão escrita e as novas ou diferentes perspetivas que procuram, sobretudo acentuar alguma característica ou componente da escrita.

Na perspetiva tradicional, a norma detém o lugar central o que sobrevaloriza as regras ortográficas e de construção frásica, incorrendo-se no risco de transformar a produção de textos num simples meio de verificação e avaliação. Este autor critica ainda a reduzida atenção dedicada à escrita funcional e à descontextualização, ou descontinuidade a que estes textos são

sujeitos, na sua dimensão comunicativa. “*Estes textos são produzidos na e para a escola.*” (Barbeiro, 1999:68).

No contraponto, têm vindo a afirmar-se novas teorias que procuram acentuar diferentes perspetivas:

- **comunicativa** - a incidência é colocada na comunicação e a escrita é vista como uma passagem do oral à escrita. A situação da comunicação escrita resulta das condições de produção e das condições de receção em que decorre. Colocam-se em relevo alguns tipos de textos utilitários (carta, telegrama, aviso).

- **(re)escrita** – o ensino-aprendizagem da escrita é marcado por uma «pedagogia da rescrita», procura-se uma realização do texto considerada satisfatória partindo do centro gerador de sentido e procedendo por meio de reformulações sucessivas;

- **processual** – perspetiva pedagógica fundamentada «no método operativo» a criação do texto apoia-se no trabalho a executar e nas técnicas que é necessário conhecer;

- **intervenção específica** – apoia-se no trabalho de competências/habilidades (*skills*) de forma individualizada.;

- **funcional e global** – esta última defende que “*as capacidades linguísticas inerentes ao processo se desenvolverão pelo empenhamento do sujeito em actividades de escrita integradas nos contextos pessoal e social em que ocorrem*” (Barbeiro, *idem*: 73).

Na prática, estas perspetivas não são (geralmente) estanques, uma vez que para não tornar o processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita redutor, se deverão atingir várias dimensões (zonas de predominância quanto à prossecução de objetivos), possibilitando o alcance de diversos fins e o consequente desenvolvimento da relação com a escrita.

Barbeiro propõe, então, a ativação de três dimensões para a construção do texto escrito:

- **dimensão comunicativa** – defende a *integração da escrita em contextos significativos*, com finalidades de comunicação ou de aprendizagem que sejam claras para os estudantes.

- **dimensão expressiva** – apresenta a escrita como um dos métodos mais eficazes de promoção da sensibilidade, da imaginação, da memória e do raciocínio.

- **dimensão criativa** – procura estimular a criatividade, considerando-a uma característica geral, que pode ser desenvolvida:

“a criatividade não é perspectivada apenas como um dispositivo (...), mas constitui uma faculdade do sujeito que pode ser desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas, de autoafirmação.” (Barbeiro, 1999: 73/5).

Para além daquelas perspetivas e da dimensão que o professor queira imprimir, Flora Azevedo aponta outros aspetos a considerar numa pedagogia da escrita, salientando (como Barbeiro) a importância das representações pessoais dos alunos na sua relação com a escrita *“uma vez que os seus eventuais saberes no domínio da escrita poderão não ser suficientes para os levar a gostar de escrever e produzir textos eficazes.”* (F. Azevedo, 2000: 111) pelo que ocorre a necessidade de incluir a bagagem do discente num processo de pedagogia da escrita, assente na sua individualidade (o percurso escolar, o meio sociocultural, ...). Outro componente será o conhecimento reflexivo sobre a língua; (embora este não seja consensual), a autora defende que *“se construa a reflexão a partir de formas linguísticas que em algumas manifestações do património oral se destacam, para as ligar à realização de novas atividades ou experiências, que coloquem o aluno num papel criativo.”* (F. Azevedo, 2000: 115). Outro elemento, ainda, será a dimensão metalinguística, que o levará a tentar identificar, examinar e retificar eventuais erros. Para a investigadora, *“o professor deverá promover o conhecimento do aluno sobre as atividades de produção escrita, de si próprio e da relação que estabelece com essa atividade”* (F. Azevedo, *idem*: 117).

Como exemplo das práticas a alterar, F. Azevedo cita um trabalho de Manuela Cabral de 1994, segundo a qual:

“a prática de escrita mais frequente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário pode ser resumida nas seguintes etapas: o professor solicita um trabalho, o aluno produz o texto pedido, entrega-

o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. O aluno não faz, pois, grande reflexão sobre as incorreções cometidas, não tendo, portanto, possibilidade de reinvestir em tempo oportuno os resultados dessa reflexão...” (F. Azevedo, 2000: 143).

Assim, comungamos da opinião desta investigadora segundo a qual é necessária uma mudança das práticas pedagógicas, passando a valorizar-se o processo da escrita no seu todo.

De Amor recuperamos um conjunto de “*princípios orientadores de um programa de promoção da escrita*” que poderão funcionar como linhas gerais dessas estratégias, num plano de dinamização da escrita no Ensino Básico:

- criar situações em que a escrita surja naturalmente,
- proporcionar aos alunos o contacto com a diversidade de manifestações de cultura escrita,
- estimular a observação e o autocontrolo do processo de construção do texto,
- integrar uma diversidade de competências já interiorizadas,
- exercitar tarefas que proporcionem a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto,
- fomentar as práticas de avaliação formativa dos escritos,
- complexificar as situações de produção em termos de projectos,
- alargar as formas de circulação social dos textos,
- favorecer uma progressão ascendente e diferenciada.” (Amor, 1999: 140).

A criatividade e o esforço na escrita

“Na situação de professores de Português, hoje, de que modo poderemos contribuir para tornar o mecanismo ensino/aprendizagem da língua materna no processo eficaz e aliciente que se requer?” (Santos e Balancho, 1993, 16). A questão colocada justifica, pensamos nós, todo este trabalho de investigação e a atuação dos docentes de Português, na sua prática quotidiana. Ora a resposta poderá estar na criatividade (cremos), vista sob dois prismas: potencial do aluno e atitude do professor.

Assim, se a criatividade for assumida, à luz das mais recentes investigações, como uma capacidade fundamental do ser humano e não privilégio de uns poucos génios; se a Escola possibilitar o estímulo constante da imaginação criadora, evitando como afirmam Santos e Balancho “*que o professor se torne arado ferrugento e a turma terra árida*”; se os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem da expressão escrita tiverem a possibilidade de utilizar novas hipóteses de experimentação ou, mesmo de invenção “*o próprio processo de escrita potencia a inovação trazida pela consideração de novas relações suscitadas pela presença da linguagem.*” (Barbeiro, 1999: 76), divergindo do caminho rotineiro da cultura adquirida; se a criatividade for assumida como um objetivo indispensável; a Escola, a todos os níveis, potenciará o aparecimento do talento imaginativo – sua função primária – do qual a escrita se poderá constituir como meio de expressão primordial.

Ora, a criatividade, como reconhece Barbeiro, não pode ser apenas perspetivada como algo “*destinado a trazer um pouco de animação a classes desmotivadas*” (1999:76), mas enquanto faculdade inerente a todos os sujeitos, deverá ser explorada como ferramenta de descoberta, de resolução de problemas. E, nesse sentido, a expressão escrita poderá constituir-se como um veículo de criatividade, enquanto meio de comunicação e de registo, sendo que a própria materialização da escrita poderá constituir testemunho dessa faculdade. De facto, como defende aquele autor, “*o percurso criativo não se completa com o recurso à imaginação, mas continua com a passagem à realização, a criação de uma produção que possa ser transmitida aos outros, a partir das possibilidades imaginadas.*” (Barbeiro, 1999: 75). Tudo isto implica que

uma pedagogia baseada na criatividade não se limite à proposição de conteúdos e exercícios mais fáceis ou leves, mas que visem o descondicionamento, o levantamento de bloqueios, a libertação das peias à imaginação, de forma a que o aluno-escriptor se consciencialize das inúmeras possibilidades disponíveis relativamente à linguagem e, mais concretamente, à expressão escrita e, por contágio, outras linguagens criativas. A dinamização da componente criativa potenciará, assim, as condições do sujeito, para que de uma forma empenhada enfrente o processo de ensino/aprendizagem da expressão escrita.

Reconhecida a importância da criatividade importa, contudo, verificar alguns erros ou mitos que condicionaram a atitude do professor no passado, nomeadamente: a formação dos próprios professores que, enquanto alunos foram muitas vezes treinados para imitar, escutar, repetir, reproduzir as produções escritas, segundo o paradigma tradicional; a representação de que o ato de escrever assenta unicamente na “inspiração” e que criar um texto “bonito” é apresentá-lo prenhe de ornamentos estilísticos e vocabulário rebuscado ou em que a originalidade suprime a mensagem. F. I. Fonseca alerta, ainda, para a imagem falsa e enganadora da escrita enquanto processo espontâneo e automático, afirmando a necessidade de desenganar os alunos quanto às dificuldades da aprendizagem da escrita e ao esforço do seu exercício,

“reconhecer que a escrita é uma «habilidade» não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade. Só que esses aspetos têm de surgir associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita.” (F. I. Fonseca, 1992: 241).

Por isso, a escrita deve ser encarada como um meio de aprendizagem, como um exercício, assente na motivação mais simples do processo de ensino/aprendizagem – o despertar do desejo de aprender.

Esta visão do ensino-aprendizagem da escrita é expressa também por F. Azevedo a qual afirma que ao estimular o desejo de adquirir a linguagem escrita na criança, “*deverá ser-lhe proporcionada a manipulação da linguagem numa dinâmica de prazer*” (F. Azevedo, 2000: 52), através de textos motivantes,

significativos para o aluno e, em simultâneo, transformar a sua escrita num acontecimento social, participante em projetos de comunicação (jornais, correspondência escolar, reclamações às autoridades, etc.) – enfim, apostando na socialização do texto.

F. Irene Fonseca continua, advogando que:

“a autonomia escrita deve ser progressiva, retirando-se os suportes contextuais pouco a pouco suscitando a passagem gradual da produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual à de textos referencialmente autónomos.”

(F. I. Fonseca, 1992: 241).

Utilizando a metáfora do edifício em construção para o texto e do aluno como arquiteto, da colocação de frases sobre frases como tijolos para o levantar de um edifício cujos alicerces e argamassa serão as interligações e as conexões semânticas e sintácticas, esta investigadora reforça a ideia de autonomia e de envolvimento do próprio aluno na atividade e no esforço de construção do saber escrever.

Assumindo que qualquer ação assenta no binómio esforço-liberdade, no sentido da procura de rentabilizar as potencialidades tanto físicas, como intelectuais do indivíduo, alerta para o fato de que:

“uma pedagogia da escrita, para produzir como resultado um acrescer da criatividade, da imaginação e da liberdade de expressão tem que passar por um percurso de práticas coactivas (no bom sentido), de treino programado e intensivo” (F. I. Fonseca, 1992: 248).

E dá um outro exemplo, mais concreto - a prática desportiva, cuja dimensão lúdica e criativa, não dispensa a disciplina, o treino e o esforço no sentido de promover ao máximo as capacidades de cada um. Preconiza a manutenção do carácter lúdico na relação do indivíduo com a língua, embora sem reconhecer qualquer tipo de contradição entre a necessidade de assumir o esforço que a escrita implica e a promoção de uma pedagogia da língua materna que estimule uma relação lúdico-afetiva, pois:

“preservar e fomentar uma relação lúdico-afectiva com a linguagem é encontrar-lhe outras formas de satisfação progressivamente

adequadas ao nível etário dos alunos. Formas de satisfação que, em vez do prazer imediato e epidérmico da brincadeira inconsequente, lhes possam proporcionar, no convívio com a língua, o prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa atividades lúdicas pluridimensionais dotadas de uma inequívoca fruição heurística.” (F. I. Fonseca, 1992: 249).

Cristina Norton reforça a ideia de trabalho sugerindo que “*para escrever é preciso talento, imaginação, cultura e, sobretudo, muito trabalho e perseverança.*” (2001: 11).

No sentido de atenuar esse esforço inerente à escrita, Ménard propôs várias medidas para estimular a criatividade na escrita, tais como: diversificar as tarefas de escrita; atribuir ao aluno tarefas de escrita com significado “*si on leur demande des travaux d’écriture en relation avec ce qui les préoccupe ou les interesse, ils réagiront avec enthousiasme*¹⁹” (1990: 18); criar suportes de escrita, através da explicação oral ou escrita da tarefa, através da apresentação de modelos que os guiem; início da tarefa na sala de aula, para que as dúvidas sejam esclarecidas; dividir a tarefa em várias etapas e retomá-las sempre à luz dos novos avanços; prever um tempo de consulta e apoio em materiais como os dicionários e através de trabalhos de grupo para que ocorra feed-back nas produções, através da publicação dos melhores trabalhos em diferentes suportes (livro da turma, jornal escolar, etc..

Almeida acentua a importância da dinamização criativa da escrita assente no trabalho prévio do professor, na proposta de tarefas significativas, no apoio constante durante a execução das tarefas incentivando, elogiando, buscando em cada texto algo especial e diferente para mostrar aos outros e, no final, permitir a divulgação dos escritos, “*os escritos devem ser sempre vistos como potencializadores de novas experiências, de misturas mais mágicas, de voos mais rasantes à criatividade e ao bom desempenho da escrita; (...) daí os mimos, daí os estímulos...*” (Almeida, 1996: 6).

¹⁹ *Se nós solicitarmos trabalhos escritos relacionados com o que os preocupa ou interessa, eles reagirão com entusiasmo.*

Avaliação/ correção da expressão escrita

Segundo Barbeiro, certas características do texto escrito, tais como: “a sua durabilidade para além do momento de produção, a sua adaptabilidade ao ritmo de quem lê, a capacidade de o seu suporte aceitar um novo registo (do corretor)”, tornaram-no alvo privilegiado de avaliação e correção e, sobretudo, levaram também a que fosse encarado como um produto, “esquecendo-se a dimensão formativa da avaliação e da correção que incidem sobre o texto” (1999: 77). Esquecendo-se também assim todas as potencialidades que a correção, enquanto momento de *reflexão* poderia proporcionar sobre a expressão escrita, as “caraterísticas da linguagem, a organização textual, eventuais novas alternativas/perspetivas, desenvolvimento de domínios linguísticos específicos onde os alunos apresentem dificuldades, etc.” (Barbeiro, 1999: *idem*). O investigador defende por isso, no plano da correção, um papel ativo para o aluno, seja através da correção coletiva, autocorreção, trabalho de grupo, ou do debate. Pois, tal como defendia Ménard:

*“on développera le sens critique des étudiants en utilisant les pairs pour évaluer les premiers brouillons. Il faut se rappeler qu’une evaluation formative venant des pairs est aussi efficace que celle que fait l’enseignant.”*²⁰ (1990: 18).

Barbeiro advoga ainda que os critérios sejam estabelecidos em conjunto com os alunos, sendo abrangentes e claros.

O autor reforça a importância para o processo de ensino-aprendizagem da relação entre a criança e a escrita, e o conhecimento que esta detém acerca das funções e funcionamento da linguagem escrita e acrescenta, citando Jaffré:

“os progressos neste processo devem fundar-se nas conquistas já efectuadas, o que vem reorientar a perspetiva perante os «erros», designadamente ortográficos, que poderão não ser vistos como anomalias,

²⁰ *Nós desenvolveremos o sentido crítico dos estudantes ao utilizar os companheiros para avaliar os primeiros rascunhos. Não podemos esquecer que uma avaliação formativa vinda dos seus pares é tão eficaz como a do que ensina.*

entraves à aprendizagem, mas como estando inseridos num trabalho cognitivo que é necessário prosseguir.” (Barbeiro, 1999: 78).

No que concerne à avaliação da escrita, propriamente dita, Flora Azevedo propõe três vertentes avaliativas:

- **formativa** - preconizando uma avaliação constante em todas as etapas da aprendizagem e, em simultâneo, uma avaliação que propicie, ela própria, a aprendizagem da expressão escrita. Se por um lado, o aluno ao avaliar o seu desempenho, tenderá a melhorá-lo; o professor, através da recolha de informação das actividades realizadas e das dificuldades encontradas, poderá atualizar e otimizar práticas futuras;

- **autoavaliação** - cujo objetivo principal é que o aluno compreenda as imperfeições cometidas e não as repita no futuro. A autora defende que *“seria, sem dúvida, muitas vezes mais instrutivo, tanto para o aluno como para o professor, conduzir o aluno à descoberta da forma correta”*;

- **coavaliação** – o trabalho cooperativo, ao gerar motivação intrínseca e atitudes positivas, leva os alunos a apoiar-se e a aprender entre si, explicando, organizando, e explorando as ideias de uma forma mais clara. *“Formar os alunos como revisores cooperativos e eficazes de textos escritos converter-se-á num objectivo básico da aula de composição escrita.”* (F. Azevedo, 2000, 146/52).

Enfim, reconhecida a importância de uma avaliação eficaz da escrita e o falhanço dos métodos habituais, importa, termos a capacidade, na nossa prática docente, de introduzir conceitos distintos, promotores da motivação e dinamização da prática escrita. Na verdade, como afirmara C. Almeida:

“se a escrita se afigura, quase sempre, como um acto penoso, aborrecido e sem graça, levar os alunos a escrever, conhecendo de antemão a resistência que existe à escrita, para de seguida os censurar enumerando tudo o que está mal, parece-me uma prática despropositada e cheia de riscos.” (1996: 4).

O erro

Nesta fase crucial do processo de escrita, seguimos de muito perto a análise e conclusões de Flora de Azevedo, cujas ideias, divergentes da prática mais comum, nos parecem propiciadoras do desenvolvimento e melhoria da expressão escrita.

Desde logo, importa afastar o epíteto do facilitismo e os receios de desvalorização perante a análise do erro – não é essa a nossa visão, antes a adoção de uma atitude inquisitiva sobre as razões do mesmo e sobre a melhor forma de transformar um problema numa solução.

Winterrowd (1983), citado por aquela autora, sintetiza bem a nossa visão do «erro»: *“Quando fizeres uma crítica negativa a um trabalho de um aluno, debes sempre acrescentar: e eu vou-te mostrar pelo menos uma maneira de o fazeres melhor.”*, (F. Azevedo, 2000: 50), evidenciando não só a necessidade de tomarmos consciência dos processos de aprendizagem da linguagem escrita, como também da complexidade e dificuldades inerentes ao mesmo processo. A frase mostra-nos também como o «erro» - o desajuste entre a norma estabelecida por nós como correta e a resposta do aluno - poderá ser uma oportunidade de aprendizagem e motivação.

Ela apresenta ainda estudiosos que sublinham o interesse que o estudo do erro deve suscitar em nós, enquanto *“instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita.”* (F. Azevedo, 2000: 65). Esse estudo prático permitir-nos-á recolher informações para elaborar os materiais de ensino (organização do programa, preparação de exercícios de remediação e aperfeiçoamento de técnicas de correção, *“o enfoque didático do erro consiste na sua consideração construtiva e, inclusivamente criativa, dentro do processo de ensino-aprendizagem.”* (idem: 66).

Esta opinião é secundada por Graça e Pereira quando afirmam:

“É um facto que quanto mais um aluno escreve, lê, fala... mais possibilidades tem de incorrer em erros da mais diversa natureza; porém, impõe-se adotar uma visão positiva da realidade: quanto mais o aluno escreve, lê, fala... mais possibilidades tem de corrigir os (eventuais) erros.” (2005: 58).

Urge, assim, adotar uma atitude diferente perante o erro. Ao conhecer a natureza do erro, o professor poderá/deverá estabelecer novas orientações na sua prática e, claro, só quando o aluno toma consciência do seu erro e reflete sobre ele, seja através da releitura, seja pela revisão, tenderá a eliminá-lo. Enfim, na sala de aula:

“o erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, problemas que não foram resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas desadequadas.” (Azevedo, 2000: 68).

F. Azevedo propõe, partindo das técnicas de deteção e correção do erro, elaboradas por vários autores (Meltzer, Barbeiro, Teuter, etc.) as seguintes estratégias:

a) para a deteção de erros – o professor indicará ao aluno quantos erros o texto apresenta, global ou localmente (frase, parágrafo); o docente promoverá o intercâmbio dos exercícios entre pares, para deteção pelos colegas;

b) para correção dos erros – elaboração conjunta de um código de correção conhecido e reconhecido pelos alunos; preparação de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto; utilização de palavras que o aluno erre frequentemente para elaboração de frases, dicionários pessoais, etc.; recurso a jogos como o leilão de expressões corretas e incorretas extraídas das redações dos alunos, construção dos novos textos a partir dos lapsos ou erros ortográficos (*vide* Rodari - 1993) o que diverte os alunos, os desculpabiliza face ao erro e intensifica as relações de releitura e reescrita (F. Azevedo, 2000: 79).

No plano da correção da expressão escrita, a autora indica, ainda, a necessidade de evitar as anotações difíceis de compreender, vagas, ambíguas, impessoais, estereotipadas e mesmo agressivas.

Ela defende que os alunos procuram comentários claros, válidos e adequados ao assunto, específicos, que apresentem soluções para os problemas detetados na sua escrita, sejam na organização, no desenvolvimento do tema, na ortografia, etc.. . E acrescenta que os alunos apreciam um elogio.

F. Azevedo preconiza o princípio de que não devemos corrigir tudo, numa perspectiva similar ao provérbio chinês da cana e do peixe:

“O professor poderá corrigir alguns erros (quando se pressupõe que o aluno não será capaz de os emendar, necessitando de mais informação) e deixar outros para o aluno corrigir, pois corrigir utilmente um trabalho escrito é dirigir-se a um destinatário específico, assinalar os êxitos e fracassos concretos, intervir de modo a que o que cometeu o erro o possa corrigir, abrir caminho para outras atividades, ajudando o aluno a aprender.” (2000: 153).

Além disso, a investigadora propõe o estabelecimento de uma lista de critérios, conhecida tanto pelo professor como pelo aluno, que limite os juízos subjetivos e os comentários incompreensíveis para este último, com normas e vocabulário específico e comum às duas partes. Flora Azevedo advoga mesmo a construção conjunta dos critérios; e, sobretudo, que o professor ajude o aluno quer na elaboração quer na fase de reescrita do texto. Importa, como afirma, que o avaliado *conheça as regras do jogo* (Azevedo, 2000: 158).

Segundo a autora, o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação e auto-gestão da própria formação é essencial para a autonomia da aprendizagem.

“A identificação pelo aluno dos problemas que ele deve resolver é um motor essencial da sua atividade. A correção pode assim, ser motivante para o aluno e contribuir para que seja cada vez mais responsável pela sua própria aprendizagem, fazendo algo útil com as correções.” (F. Azevedo, 2000: 161).

Apresenta mesmo uma curiosa estratégia de B.B. Fougerand (1993) que consiste na inversão do sublinhado – ao invés de sublinhar os erros, poder-se-iam destacar as partes corretas, aumentando a superfície sublinhada, valorizando uma (maior) parte do texto.

Reconhecendo que uma das maiores dificuldades da correção escrita consiste nos hábitos e atitudes enraizadas tanto na classe docente como nos alunos e que não são fáceis de sanar, M. F. Santos defende que:

“quando se está a trabalhar a criatividade em torno da escrita, não se deve estar sistematicamente a corrigir os erros ortográficos. Se a criança quer expandir a sua criatividade, usando palavras que nunca usou e fazendo associações que nunca fez, não o consegue recorrendo apenas ao material que sempre usou.” (Santos, 2008: 34).

Concluimos com a sentença de F. Azevedo *“a correção melhoraria muito se corrigíssemos menos, mas melhor.”* (2000: 153).

Cap. III - A ESCRITA CRIATIVA

“A língua portuguesa, aqui no Brasil, está uma vergonha e uma miséria. Está descalça e despenteada; (...) É preciso distendê-la, destorcê-la, obrigá-la a fazer ginástica, desenvolver-lhe músculos. Dar-lhe precisão, exatidão, agudeza, plasticidade, calado, motores. E é preciso refundi-la no tacho, mexendo muitas horas. (...) A nossa literatura, com poucas exceções, é um valor negativo, um cocó de cachorro no tapete de um salão. Naturalmente palavrosos, piegas, sem imaginação criadora, imitadores, ociosos, incultos, apressados, preguiçosos, vaidosos, impacientes, não cuidamos da exatidão... . (...) Quem pode, deve preparar-se, armar-se, e lutar contra esse estado de coisas.”

(Carta de Guimarães Rosa a Vicente Guimarães de 11 de Maio de 1947,

in Sena-Lino, 2009: 96)

Apontamentos da história da Escrita Criativa

Como vimos no capítulo anterior, vários autores se interrogam, desde há muito, sobre o processo de criação da Escrita, cuja natureza procuraram investigar, estudar, desenvolver. Alguns, com especial atenção, focaram-se na escrita criativa, encarando-a “*como um caminho, um processo de descoberta e de redescoberta.*” (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999: 12).

Assim, começaremos por expor uma breve resenha histórica das Oficinas de Escrita, desde as manifestações imberbes, fora do contexto educativo, à teorização e estudo enquanto objeto de pesquisa e trabalho universitário; de seguida, apresentaremos um conjunto de princípios pedagógicos e orientações para a dinamização criativa da escrita.

As manifestações de escrita criativa remontam à Antiguidade Clássica, como testemunham os jogos de escrita (caligramas, anagramas, etc) que chegaram até nós. Mais tarde, já no século XIII, surge aquele que é considerado o primeiro manual de escrita criativa – *Poetria Nova*, com estratégias e exercícios que se mantêm atuais, pela mão do monge e poeta inglês Geoffrey de Vinsauf (Mancelos, 2010: 117). A obra testemunha o desejo e a necessidade que os escritores e aspirantes a escritor sempre sentiram como forma de conhecerem e melhorarem a expressão escrita e que se refletiu também na correspondência e saraus literários que ao longo dos séculos foram sendo promovidos (segundo a tradição literária, algumas das composições poéticas de L. de Camões foram realizadas a partir de motes lançados na corte).

Mais próximo da atualidade, Sena-Lino avança o início da segunda metade do século passado para a pré-institucionalização das Oficinas de Escrita, em que pequenos grupos se juntavam em torno de um orientador e que incluíam alguns escritores ligados ao Experimentalismo, para iniciar um percurso de escrita, trabalhando a imaginação e o subconsciente e a compreensão das antigas fontes da Teoria da Literatura e da Retórica, para encetar novos percursos (2009: 12). Nomeadamente os dadaístas, os surrealistas (*vide* o seu *cadáver esquisito*) e modernistas portugueses (com as reuniões no Marinho da Arcádia) destacaram-se pelo desejo de espicaçar a imaginação através de jogos simples e os comentários de grupo, transformando a escrita num jogo,

testemunho de criatividade (Mancelos, 2010: 12). Em França, no grupo literário Oulipo – *Ouvroir de la Literature Potentielle* –os elementos ocupavam-se com a produção de textos literários segundo regras formais e técnicas austeras, que F. Stachak define como “*créatif, franchement joyeux et parfois même délicieusement irrévérencieux.*”²¹ (2010: 147).

Quanto à institucionalização destas práticas de escrita, Mancelos refere a existência de cursos de escrita criativa no sistema de ensino desde 1880, na Harvard University; ressaltando porém a sua ocorrência, fora do contexto de ensino organizado, desde há muito mais tempo (como se viu pelo exemplos acima), pois os escritores e os aprendizes de escritores sempre sentiram necessidade de partilhar experiências. A partir dos anos 20, nos EUA, assistiu-se a um incremento desta prática, através da criação de pequenas turmas que se ocupavam com o tema da escrita, sobretudo poética. Os métodos, variados, dependiam muito da personalidade e preferência do professor. O objetivo assentava na certeza de que sabendo usar a língua, livre e capazmente, seria positivo para todas as disciplinas (Mancelos, 2010: 118).

A implementação e divulgação da escrita criativa no sistema de ensino oficial em Portugal é sintetizada por Maria E. B. Santos:

“O movimento da “escrita criativa” que, desde os finais dos anos 90, começa a penetrar nas escolas portuguesas é fruto de um feliz encontro entre certas correntes pedagógicas que enfatizam as aprendizagens activas e com significado pessoal como o Movimento da Escola Moderna e certos movimentos literários como o surrealismo e os seus exercícios de “escrita automática” (...)” (Santos, 2008: 5).

Luísa C. Gomes, por seu turno, refere que o principal objectivo da Oficina de Escrita será despertar nos alunos a sensibilidade para o registo literário e para a apreciação crítica da sua qualidade ponto de vista da sua criação. Reiterando que a oficina não se poderá confundir com uma aula de composição ou onde se fazem apenas composições ou se ensina a contar histórias. Nelas se:

²¹ *Criativa, francamente alegre e, por vezes, deliciosamente irreverente mesmo.*

“*cria um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Permite uma experiência de autonomia que é temida/desejada pelos alunos.*” (Gomes, 2008: 28).

Acrescentando também: “*é objetivo da Oficina transmitir a noção de que a imaginação individual é a matéria-prima da ficção (e da vida do espírito) e que por isso deve ser libertada, encorajada e exercitada.*” (*idem*: 29). Para a autora, a Oficina de Escrita deve ser um espaço privilegiado de expressão pessoal do aluno.

Segundo Mancelos uma oficina bem concebida deve, assim, respeitar quatro princípios:

1. não transmitir receitas, mas sim *técnicas*;
2. não instituir regras, mas antes incentivar à *experimentação* e ao desejo de inovar;
3. procurar a *qualidade*, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras;
4. estabelecer um equilíbrio entre a teoria da Escrita Criativa e a prática (Mancelos, 2010:13).

O que (não) é a Escrita Criativa?

*“La escritura creativa en las aulas constituye una invitación cordial y sincera a ejercer esse derecho a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inércias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingeniosos.”*²² (Coto, 2009: 9).

A escrita criativa é, de fato, um *convite* aos alunos para que expressem pensamentos e sentimentos, muitas vezes *adormecidos* (como descrevem Gil e Cristóvam-Bellmann) e que os plasmem na página em branco, através de formas ora mais comuns, ora, podemos dizer, mais exóticas; revelando a sua riqueza pessoal, as suas experiências e leituras passadas e desejos de futuro.

Se, como afirmam aqueles autores, a ação criativa pressupõe:

- a capacidade de aceitar novas experiências,
- a capacidade de jogar espontaneamente com conceitos,
- a capacidade de os relacionar e apresentar de uma forma pouco usual (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999: 20),

a escrita perfila-se, então, pelas suas características (complexidade, plasticidade, etc.) como um instrumento fundamental de formação e motivação, nunca perdendo de vista que a aprendizagem e domínio da Língua envolve *muito* esforço.

Embora, com alguma frequência, a escrita criativa seja encarada apenas como a simples prática de jogos de escrita (também o é), esta apresenta dois atributos que importa não descurar: centra a sua atenção em todo o processo de escrita (planificação, redação, reescrita e edição) e permite, quase exige, uma criação social, em grupo, que lhe dá sustentabilidade e riqueza.

²² *A escrita criativa na aula constitui um convite cordial e sincero a exercer esse direito a olhar o mundo de outras maneiras, a transgredir a inércia expressiva, a subverter a ordem estabelecida das palavras e da vida comum e a derrubar os sentimentos, as ideias e os modos de entender a experiência pessoal e dos outros de uma forma original e engenhosa.*

A escrita criativa assume-se igualmente, como um adjuvante precioso que permite ao docente acabar com a ideia errada da inspiração súbita do texto que surge do nada e o preconceito da escrita enquanto habilidade inata, dom – fatores que, muitas vezes são a razão da desmotivação dos alunos. Como afirmam Vanasse e Noël-Gaudreault “*si les perceptions qu’a un élève sur l’écriture deviennent positives et le valorisent, il travaillera et améliorera tout texte produit dans une situation d’écriture.*”²³ (2004: 238).

Reconhecida, então, essa capacidade motivacional, cremos que a escrita criativa potenciará a capacidade expressiva do aluno no sentido de alcançar os objetivos, vencer os desafios e explorar novos conceitos, o que se repercutirá em todo o plano educativo.

Cabe-nos a nós, professores, então, criar as condições que facilitem a ligação a uma pedagogia interativa, dinâmica, criativa de implicação pessoal do aluno.

²³ *Se as percepções que um aluno tem sobre a escrita se tornam positivas e valorizadas ele trabalhará e melhorará todo o texto produzido numa situação de escrita.*

Oficinas de Escrita Criativa

“se ajudarmos os alunos a pensar que as palavras podem ser usadas como peças de um jogo e que com elas se podem fazer brincadeiras divertidas e até construir um texto, poderemos estimular a curiosidade e a vontade de conhecer as palavras em profundidade” (Norton, 2001: 13).

Julgamos que neste *estímulo* proposto por Cristina Norton reside a essência do processo de ensino-aprendizagem da escrita e, para tanto, há que criar um espaço e destinar um tempo próprio ao que convencionamos chamar oficinas – Oficinas de Escrita Criativa.

Vários autores apontam diferentes tipos de oficinas, com diferentes propósitos: recreativos, de desenvolvimento pessoal, com objetivos sociais, literários, ... pelo que caberá à Escola encontrar o seu modelo, integrado ou não na disciplina de Português, por forma a potenciar o seu exercício pelo discente. A sua conceção deverá respeitar a diferenciação pedagógica, considerando novas práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Para Sena-Lino:

“...um curso deste género precisa de ser presencial e colectivo; precisa da vivência de grupo, da leitura e partilha, de um conceito de comunidade que está na origem do acto de contar histórias, na origem do conceito de mensagem, na origem do próprio acto de escrever, na origem da necessidade de ouvir e falar.” (2009: 11).

A Oficina de Escrita Criativa concebida previamente deverá responder às necessidades e interesses dos *artífices*, permitindo uma interação contínua entre pares, atenta ao processo global de escrita (planificação, redação, reescrita); promovendo a escuta ativa e a leitura crítica das criações e, no final, uma avaliação numa perspectiva formativa do trabalho desenvolvido.

Etapas de uma Oficina de Escrita Criativa

O tradicional pedido de uma composição e posterior correção do produto pelo professor não se coaduna, como temos vindo a demonstrar, com o trabalho em oficina.

O que pretendemos é estabelecer as várias etapas de trabalho que permitam aos alunos experimentar e enfrentar, em diferentes níveis de constrangimentos, o ato de escrever. Pois, tal como defende Nuno Leitão:

“...um leque mais ou menos amplo de propostas deverá servir de base a um conjunto de exercícios práticos de redacção, através dos quais, gradualmente, os estudantes adquirirão, de forma cada vez mais autónoma, as competências de escrita necessárias a uma boa produção de textos e a uma boa avaliação crítica dos mesmos” (2008: 31).

Numa primeira fase – a **planificação** – o desafio colocado ao docente prende-se com a necessária adequação da oficina ao público-alvo da tarefa. Planificar faz parte do trabalho de criação do animador e exige uma preparação cuidada. Como esclarece Sequeira: “A fase da **planificação** é uma preparação consciente e calculada de conteúdos, bem como dos possíveis efeitos das formulações e dos estilos junto dos recetores...” (2010: 51).

Os alunos escreverão com alegria e mesmo com prazer e esforço (como alertam Jaoui e I. Fonseca e se confirmou na componente prática deste estudo), se as propostas de trabalho pensadas forem adequadas às suas dificuldades e necessidades, respeitando as suas diferenças e os seus interesses.

Pimet e Boniface apresentam dois tipos de propostas de escrita passíveis de colocar a diferentes públicos:

“Certaines propositions stimulent plutôt une écriture spontanée, de premier jet; elles facilitent le passage à l’écrit. D’autres amènent à travailler le texte produit, à le ciseler, à dépasser le moment de

*l'expression d'une sensation, d'un souvenir, d'un moment.*²⁴ (Pimet e Boniface, 1999: 50).

Pelo que caberá ao professor definir qual a proposta de trabalho se adequa aquele grupo e àquela fase de aprendizagem da escrita, num grau de complexidade crescente, estimulando o desenvolvimento não só linguístico, como também pessoal do aluno.

Importa salientar que o docente não é o único que deverá desenvolver uma etapa de planificação, pois o aluno também será chamado a informar-se e a estruturar a sua criação. Frequentemente, os bloqueamentos na escrita devem-se ao fato de os alunos não saberem o suficiente sobre o tema, portanto, essa falta de informação e conhecimento será obviada por indicações prévias, por parte do docente, no sentido de os estimular a coligir o máximo de informação sobre o assunto a desenvolver.

A proposta de uma simples tarefa de escrita (ou «jogo» como gosta de lhe chamar Norton) deverá ter por objetivo provocar nos alunos uma necessidade de estruturarem o seu pensamento, no sentido de produzir e organizar ideias para, numa segunda etapa, através da escrita, as exprimirem num discurso pessoal e autónomo. Como afirma Kavian: *“La créativité s'éveille devant une contrainte, un obstacle à surmonter. (...) Plus la contrainte sera forte, plus elle imposera la mise en mouvement de la créativité, le déploiement de l'imaginaire.”*²⁵ (2010: 25/6).

Importa contudo salientar que, como afirma Sequeira, *“a fase da planificação não é consensual”*, pois, refere a autora, *“a planificação tanto pode ser de grande utilidade como pode apagar as descobertas que o processo de escrita proporciona. Tal como na interação oral, também na escrita convém ser flexível e aberto a novas ideias.”* (Sequeira, 2010: 50).

Na segunda fase – a **redação** – importa desde logo notar que os diferentes sujeitos que escrevem têm diferentes capacidades: uns apresentam o

²⁴ *Algumas propostas estimulam mais uma escrita espontânea, de primeiro impulso; elas facilitam a passagem à escrita. Outras conduzem ao trabalho do texto escrito, a aperfeiçoá-lo, a exceder o momento de expressão de uma sensação, se uma recordação de um momento.*

²⁵ *A criatividade revela-se perante um desafio, um obstáculo a ultrapassar. (...) Quanto mais forte é o desafio, mais ele exigirá a aplicação da criatividade, a explosão do imaginário.*

texto como avançado ou terminado, outros têm dificuldades em começar (para estes serão necessárias propostas de escrita de textos de carácter simples e com uma forte componente lúdica, como advogam Pimet e Boniface e no acompanhamento disponibilizado quer pelo professor, quer pelos pares); se o professor atuar como formador e não como corretor permitindo a assunção da criatividade, cremos que aí residirá em muito o sucesso da sessão.

Os exercícios serão apenas pistas, exemplos, tentativas de despoletar a complexa atividade de escrita. Eles permitirão desenvolver a sensibilidade dos alunos tanto para os aspetos pragmáticos, como para a vertente estética da Escrita.

Por último, acrescentamos que o texto não termina com a proposta de escrita criativa, valerá a pena pensar no que se poderá construir com ele. Talvez o ponto de partida para uma peça de teatro, um vídeo, um livro; poderão ser feitas ligações com outras formas de expressão – declamação de poemas, com a pintura, fotografias, ..., estabelecendo canais de comunicação motivadores da expressão escrita, como propõem Barreiro e Torrance.

Ménard sintetiza, por fim, as estratégias didáticas centradas na motivação do processo de escrita criativa e que esquematizam as diferentes fases do processo:

- explicar a tarefa oralmente, com um suporte escrito, e formular as instruções com precisão e clareza;
- apresentar modelos de escrita aos alunos para os guiar;
- prever um tempo de consulta, no início da tarefa de escrita para responder às eventuais questões dos alunos;
- estimular a criatividade partindo das experiências dos alunos;
- começar o trabalho na aula, a fim de que os alunos possam reformular as diretrizes e eventualmente colocar questões sobre a tarefa a efectuar;
- dividir a tarefa em etapas (elaboração de ideias, planificação, redação, revisão/reescrita, divulgação) de forma contínua ou iterativa;
- preparar os alunos à pré-escrita com a ajuda de técnicas de relaxação a fim de favorecer a incubação durante o processo criativo;

- propor atividades de pré-escrita como o desenho e a leitura e favorecer as tarefas heurísticas *heuristiques* escritas tal como o jornal de parede, a carta de exploração a escrita livre, de maneira a fazer emergir as ideias, clarificar o pensamento e evitar o hábito de considerar apenas a primeira ideia que lhe vem à cabeça.

- questionar os alunos sobre múltiplos aspetos e assegurar-se de que recebe muitas respostas em retorno

- organizar a publicação dos melhores textos em diferentes locais: jornais de parede, livros, etc... (Ménard, 1990: 18).

Importa assim, transformar esse mar de escolhos que para muitos representa a escrita e, com propostas apelativas e desafiadoras, suscitar um ensino que motive, dinâmico, passível de consolidar os conhecimentos, apoiado no debate interpares e numa avaliação construtiva.

Propostas lúdicas

“Quando o professor desenvolve sua prática pedagógica de forma lúdica que estimule o processo criativo, o ensino-aprendizagem se torna mais fácil, privilegiando a construção de conhecimentos.”

(Dias, 2006: 8).

Assim, o sucesso de uma oficina de escrita passará também por extrair da sua reconhecida vertente lúdica - fator importante pelo seu *“papel dinamizador dos processos afetivo-cognitivos subjacentes ao ato de criar”* (Freitas-Magalhães, 2003: 73), a motivação necessária ao desempenho da atividade.

Romo, baseada nos trabalhos de T. Amabile, afirma que *“ los motivos para crear son fundamentalmente intrínsecos”*, defendendo que, pelo princípio da motivação intrínseca, as pessoas são mais criativas quando se sentem motivadas: desde logo pelo interesse, prazer, satisfação e desafio pelo trabalho em si mesmo e não por pressões externas (Romo, 2008: 83). A criação de um estado afetivo positivo poderá levar ao fluxo de Csikzentmihalyi - a experiência é tão motivadora que o criativo passa horas à procura da solução.

Muitas técnicas que exploraremos mais à frente têm uma forte componente lúdica. Na verdade, se a Escola pode e deve estimular a criatividade através do trabalho, porque não fazê-lo de uma forma lúdica, estimulante? Sem nunca perder de vista a aprendizagem.

Romo defende que é na infância que se forjam as grandes vocações para a ciência ou a arte, quando, de uma forma lúdica, a criança trabalha atividades autónomas que têm um princípio e um fim em si mesmas. Esta atividade, mais tarde, conjuntamente com a motivação intrínseca pode levá-la (criança) ao desejo de domínio do Campo, um desejo de transcendência, *“un deseo de excelencia”*. (Romo, 2008: 84).

A oficina de escrita é frequentemente associada à realização de exercícios com uma vertente lúdica, em que o professor procura desenvolver a confiança do aluno, identificar motivações pessoais e desafiá-lo a expressar-se com autonomia, eficácia e prazer.

As propostas de carácter lúdico devem ser firmes e diretas. Com um tempo curto de realização, entre cinco a quinze minutos, em que o desafio e o tempo

curto estimulam o imaginário (os textos curtos daí resultantes poderão gerar outros, transformar-se em textos mais longos) “*plus facile à construire, elle s’apparente au jeu, à un défi lancé aux participants.*”²⁶ (Kavian, 2010: 26). O formador ao apresentar situações incomuns, surrealistas, ou mesmo oulipianas com exercícios e jogos combinatórios: acrósticos, *cadavre exquis*, invenção de línguas, brincadeiras com palavras, como, por exemplo, o binómio imaginativo de Rodari - mãe/trator vermelho, banana/neve, ... estará a criar uma base de trabalho, de confiança e motivação. Também Margarida F. Santos e Elsa Serra propõem a divisão das propostas de escrita em duas categorias: uma primeira onde se incluem as mais simples, que proporcionem um clima divertido e um desbloqueio de ideias, e uma segunda onde apareçam exercícios mais complexos, onde o participante utiliza a sua forma de sentir e de ver o mundo, defendendo o melhoramento dos textos numa fase posterior (2010: 188).

Tais propostas servirão como uma introdução, favorecendo a criação de um ambiente propício e permitindo o desbloqueamento da expressão escrita (*vide* exercício 1 da II sessão no 5ª C). Elas dirimem a resistência inicial à árdua tarefa de escrita, despertando nos participantes capacidades adormecidas ou mesmo recalcadas “*Elles offrent, et cet aspect n’est pas négligeable, le plaisir du jeu.*”²⁷ (Kavian, 2010: 26).

O carácter lúdico da proposta torna-se uma ferramenta ideal para que o aluno partilhe as suas opiniões, jogue com os outros, em equipa. Escrever em grupo permitir-lhe-á desenvolver a capacidade de fazer concessões, apresentar soluções para os problemas de escrita e cooperar nas diferentes fases do processo de escrita. Tudo isto, cremos, instilará confiança e alegria nas atividades de escrita e desenvolverá a capacidade criativa do aluno.

A proposta de escrita deverá, também, ser significativa para os alunos, desafiadora, mas não restritiva, no sentido de não condicionar, coarctar, logo desde o início o seu imaginário e o desejo de escrever. Importa que o professor estabeleça fronteiras, para as atividades propostas, mas as mantenha em aberto, aptas a acolher iniciativas que o próprio não previu.

²⁶ *Mais facile pour construire, elle s’apparente au jeu, à un défi lancé aux participants.*

²⁷ *Elles offrent, et cet aspect n’est pas négligeable, le plaisir du jeu.*

F. I. Fonseca, embora reconhecendo o valor pedagógico do jogo e das estratégias lúdicas de escrita, alerta para a necessidade de o trabalho docente ir para além da simples brincadeira:

“é indiscutível o valor pedagógico do jogo, da diversão, das estratégias lúdicas motivantes da escrita (...). Mas o seu papel é essencialmente de desbloqueamento, de desinibição da expressão escrita, o que não substitui nem minora (antes deve aumentar) a necessidade de um ensino. O impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num texto escrito e isso requer o domínio de uma técnica.” (F. I. Fonseca, 1992: 248).

Vários autores reforçam esta ideia de separar a proposta meramente lúdica da proposta lúdica com o intuito de construir algo mais complexo “a ênfase (nos Programas) dada à expressão escrita como atividade expressiva e lúdica não deve estar ligada apenas à criação de situações de desbloqueio.” (Barbeiro, 1999: 15). A proposta lúdica de escrita tem, assim, a capacidade de implicar os alunos na *seriedade do jogo*, como afirma Vergílio A. Vieira, sem que isso signifique o recurso a estratégias excessiva ou meramente lúdicas que dispersem e distraiam os escritores; antes importa ativar a *memória criadora*, solicitar a inteligência e explorar as potencialidades dos novos desafios (2001: 9).

O professor ao apresentar essa atividade deverá ter em conta também outros fatores inerentes à proposta de escrita e, sobretudo, alertar para o carácter árduo do exercício da escrita:

“com efeito, desbloquear a escrita não significa, apenas, suscitar a produção fácil e imediata e esgotá-la nesse primeiro gesto”. Pelo contrário, a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina, autocontrolo, capacidade de distanciação e crítica.” (Amor, 1999: 131).

A *produção* não pode, por isso, estar apenas sujeita ao prazer imediato, nem o professor deverá apenas apresentar propostas lúdicas, correndo o risco de criar uma oficina de escrita incompleta. É necessário que ele faça os alunos

progredir na escrita, mesmo que com esforço, superando dificuldades (impotência verbal, monolinguismo estilístico, etc.).

Acreditamos que as propostas lúdicas nas oficinas de escrita são uma ferramenta extra, privilegiada, para motivar os alunos na aprendizagem do Português, estimulando a sua criatividade e autonomia, através de exercícios diversificados e interessantes, cujo cunho lúdico apela ao ato de escrita cada vez mais extenso e complexo.

A escrita criativa promove o jogo, mas não o sujeita a regras rígidas, ou fixas, pois o objetivo não é só o resultado, mas, sobretudo, a experiência, o prazer da realização escrita. Importa que o jogo de escrita atue como *um tiro de partida* (se nos é permitido o termo bélico), como ativador da criatividade, num processo de desenvolvimento do ato de escrita.

“Ao confrontarmos os alunos com desafios e obstáculos eles, por vezes, esquecem-se de que estão a escrever. Tal e qual como todos nós nos envolvemos em jogos pelo prazer de enfrentar o desafio, também eles jogam, brincam para tentarem chegar ao fim”. (Santos e Balancho, 1993: 181).

Barbeiro reforça esta ideia ao afirmar que:

“os jogos assumem diversas funções no percurso criativo, desde proporcionar o estabelecimento de contacto, estimular o desbloqueio e a participação, até à descoberta, no caso da linguagem, de características do objecto linguístico, que serão aproveitadas na criação” (1999:76).

Também Craft reconhece que nem sempre o jogo, ou todos os jogos, são necessariamente criativos, mas eles poderão estimular outras características importantes para desenvolver a criatividade *“play may provide certain important qualities for enabling children’s creativity. What play and creativity have in common, I would suggest, is being driven by openness to ‘possibilities’”*²⁸ (2000: 50).

²⁸ *O jogo pode proporcionar algumas qualidades importantes para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. O que o jogo e a criatividade têm em comum, eu sugeriria, é a sua capacidade de abertura a possibilidades.*

As características da escrita criativa que a identificam com o jogo são, basicamente, três:

- a escrita criativa é realizada essencialmente, em grupo, ou melhor, em equipa, tanto na sua produção, como na sua apresentação no sentido de inspirar e abrir novas perspectivas ao próprio e aos outros;

- a escrita criativa parte frequentemente de uma série de regras, constrangimentos – as regras do jogo - que associadas ao ato de escrever permitem experimentar, explorar as potencialidades da língua;

- à escrita criativa, como já salientámos, é inerente um carácter de desafio, que procura desencadear no aluno a vontade de se superar, escrevendo.

Enfim, como afirma Barbeiro:

“por meio dos mecanismos do acaso ou da observância de regras adicionais, o jogo pode desencadear o aparecimento de novas relações no processo de escrita, ser acompanhado pela reflexão que as fundamenta, proporcionar novas modalidades de relacionamento com o texto escrito, encarado como um sistema que pode ser descoberto ou como um sistema com base no qual se pode criar”.
(1999: 234).

O jogo, jogo de escrita em equipa, assume-se portanto, pelo menos numa fase inicial, como um meio excelente para a dinamização criativa da escrita no Ensino Básico. Ao professor-treinador caberá estabelecer os objetivos essenciais desta prova: desenvolver o gosto pelo ato de escrever, despertar a imaginação e promover a criatividade, dar a conhecer as etapas do processo de escrita, experimentar percursos pedagógicos que propiciem o prazer da escrita, proporcionar situações de auto e heterocorreção, aprofundar e consolidar conhecimentos de funcionamento da língua, possibilitar a leitura na aula dos textos dos alunos e posterior divulgação em diversos canais de comunicação, para que o aluno se exercite, com esforço e gosto nesta atividade exigente que é a Escrita.

O jogo de escrita visa, assim, criar as condições para que os alunos se excedam, vencendo os seus limites, ao criar novas associações de conceitos, ao ir mais fundo e mais longe na sua capacidade de expressão, ao vencer barreiras e bloqueios, mais mentais do que físicos. O jogo, para Freitas-Magalhães, apoiado nas teorias de Bandet e Sarazanas, Bergés, Foster e outros, “*representa uma força motriz indispensável ao saudável desenvolvimento do indivíduo...*” (2003: 69).

A interação na aula

Durante a sessão de trabalho e, sobretudo, no final, a apresentação dos trabalhos realizados, das dificuldades sentidas (e vencidas) propiciará aos redatores uma oportunidade para descobrir falhas, repetições de palavras, inconsistências, parágrafos sem ritmo, descrições apressadas, etc. Aqui impõe-se uma troca de ideias que se quer tão frutífera como o próprio ato de escrita que a antecedeu e que resultará num laborioso trabalho de reescrita, devendo este momento ser encarado também como um período de estímulo na prossecução dos trabalhos de escrita da turma.

O texto escrito, lido em voz alta e criticado pelos outros participantes, orientados pelo coordenador, ensinará a ouvir diferentes pontos de vista e a perceberem se aquilo que quiseram transmitir foi suficientemente claro para o ouvinte ou futuro leitor; permitirá descobrir novas escritas, entender a «voz» do texto. A leitura atenta e a crítica realizada poderão ajudar a encontrar novas palavras, novos sentidos, novos caminhos “*commenter permet de faire évoluer l’esprit critique des participants et de lire «autrement», avec une curiosité nouvelle, qui, loin d’enlever le plaisir de la lecture, l’enrichit.*”²⁹ (Kavian, 2010: 40).

A autora acrescenta que os comentários poderão ser uma oportunidade excelente para introduzir tanto conceitos de escrita fundamentais (elementos técnicos, formas de análise) como apresentação de textos de autores consagrados e do seu trabalho de escrita:

*“Il ne s’agit pas dans ce cas d’exposer les choses, de les enseigner, mais les mettre en évidence à partir des textes des participants. Cela leur offrira un ancrage plus sûr que de savants discours.”*³⁰ (idem: idem).

Importa que o professor estabeleça as regras dos comentários logo no início da formação, no sentido de usá-los como força criadora e não como crítica

²⁹ *Comentar permite desenvolver o espírito crítico dos participantes e ler de outra forma, com uma curiosidade nova que, longe de remover o prazer da leitura, o enriquece.*

³⁰ Não se trata neste caso de expor os conceitos, de os ensinar, mas de os evidenciar a partir dos textos dos participantes. Isso oferecerá uma âncora mais segura que os discursos mais sábios.

destrutiva. O comentário será uma ferramenta essencial no desenvolvimento do espírito crítico e nesse sentido deverá o formador: suscitar a escuta; treinar o espírito crítico e as capacidades de análise, gerir o tempo; construir uma atitude de escuta ativa, resistir à tentação das críticas «chavão».

Margarida F. Santos e Elsa Serra advogam mesmo o pagamento de multas para aqueles que desenvolvam a autocrítica destrutiva ou a crítica negativa sem uma solução proposta (2010: 183).

A atividade do professor no decorrer da oficina consistirá em circular, observar, sentar-se com os alunos, ler, refletir com eles na dificuldade de construção do texto, promover a correção e a reescrita, incentivá-los à partilha das dificuldades e das conquistas. *“Qui peut dire qu’un texte est bon abouti...? L’animateur doit mener chaque participant vers le meilleur de ce qu’il peut faire, quels que soient son niveau et ses possibilites³¹”* (Kavian, 2010: 41). Enfim, estabelecer uma atitude positiva, salientando sempre algo de bom no texto produzido, no estilo, na construção, na personagem, no respeito pela tarefa, etc.

³¹ *Quem poderá dizer que um texto está bom...? O animador deverá conduzir cada participante ao melhor que ele pode fazer, quaisquer que sejam as suas capacidades.*

A avaliação da criatividade na escrita

A avaliação da criatividade na escrita implica o reconhecimento de que todos os alunos são criativos, embora em diferentes graus, pelo que importa implementar estratégias de desenvolvimento das suas competências criativas e sujeitá-las a uma avaliação.

Devido à própria natureza daquele construto e todas as variáveis que rodeiam o ato de escrita é difícil estabelecer uma tabela de respostas, um critério único de avaliação, daí a polémica que sempre rodeou a aplicação destes instrumentos.

Em termos de avaliação da criatividade, esta acompanhou desde sempre a evolução na investigação do próprio conceito. No início do século XX, surgiram os primeiros exercícios, muito simples, assentes na comparação entre indivíduos criativos ou não criativos. Entretanto, foi surgindo uma panóplia de instrumentos e metodologias – regra geral, marcados pela teoria subjacente à investigação. Nem sempre estes testes colheram a concordância dos estudiosos, seja pelas dificuldades na definição do tema, seja pela parcialidade na sua abordagem que alguns preconizam, seja pelas dificuldades de aplicação; no plano escolar em particular, alguns estudos apontam para a fragilidade das avaliações realizadas pelos professores que, com frequência, desconhecem a problemática da criatividade.

Os inventários biográficos ou de interesses, as avaliações de produtos ou de processos, pautam-se assim por uma certa incomplitude na análise deste conceito, pelo que Johnson e Frishkin propõem, segundo M. Azevedo, que “ *a verdadeira avaliação da criatividade deverá ser baseada em amostras significativas do trabalho do indivíduo a ser avaliado, para garantir não só a fidelidade da avaliação, como também a sua utilidade.*” (M. Azevedo, 2007: 141).

A valorização da criatividade é reforçada por M. Azevedo que, citando Sternberg, defende o seu incentivo e desenvolvimento, em detrimento da exclusividade da memória e das competências analíticas, mesmo após o fim da formação escolar (*idem*: 63).

Wechsler, segundo V. Martins, esclarece que os indicadores ou características criativas que podem predizer a criatividade através de testes são: **fluência** - abundância ou quantidade de ideias relevantes sobre um mesmo

assunto; **flexibilidade** - capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas; **originalidade** - respostas novas ou incomuns; **elaboração** - quantidade de detalhes numa resposta; **emoções** - expressão de sentimentos; **fantasia** - indicação de entidades imaginárias; **perspetiva incomum** - desenhos através de ângulos incomuns; **perspetiva interna** - figuras vistas por dentro; **movimento** - indicação de ações nas figuras; **uso de contextos** - representação de ambiente para a figura; **títulos expressivos** - títulos que vão mais além da simples descrição; **combinações** - junção de dois ou mais estímulos; **extensão de limites** - desenhos além das extremidades dos limites (V. Martins, 2000: 20).

Os investigadores salientam, ainda, que na avaliação do produto importa considerar a quantidade e o tipo de ajuda oferecidos pelo mediador/professor, o tempo envolvido na tarefa (níveis de persistência), a quantidade de trabalho produzido e a vontade de trabalhar autonomamente.

Coto, por seu turno, defende a avaliação como elemento de reconhecimento do trabalho e o professor como advogado que ajuda, ao invés de simplesmente sancionar como um juiz,

*“la evaluación se reduce a un elemento de reconocimiento del trabajo periódico que se realiza. El estímulo despertador del interés queda confiado al trabajo de creación personal. El profesor es mucho más abogado – que ayuda a alumbrar la propia confesión – que juez que sanciona el nivel de conocimientos adquiridos y demostrados através de uno o muchos controles.”*³² (2009: 52).

As dificuldades de avaliação da criatividade estão patentes, mas cremos que o fundamental não será etiquetar o aluno e o seu trabalho, mas identificar capacidades e diagnosticar necessidades para implementar exercícios que promovam o seu desenvolvimento. Importa estimular a busca da “faísca” de Torrance.

³² A avaliação não se reduz a um elemento de reconhecimento do trabalho pontual que se realiza. O estímulo despertador de interesse assenta no trabalho de criação pessoal. O professor é muito mais advogado – que ajuda a encontrar a própria confissão, que juiz que sanciona o nível de conhecimentos adquiridos e demonstrados através de um ou vários controles.

PARTE II – Estudo empírico

“Une formation à l’animation d’ateliers d’écriture est sans fin: elle se nourrit de lectures, de rencontres, d’expériences, des questionnements, d’écriture...”³³”

Eva Kavian

³³ Uma formação na animação de oficinas de escrita não tem fim: ela alimenta-se de leituras, encontros, experiências, questões, escrita...

ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Relato da experiência

O estudo realizado propunha-se avaliar a criatividade e a expressão escrita num conjunto de discentes em torno de atividades lúdico-pedagógicas. Cumulativamente, identificar semelhanças e diferenças entre alunos que iniciam o 2º ciclo (5º ano) e aqueles que terminam o 3º ciclo (9º ano) do Ensino Básico, pois, como afirma Barbeiro:

“a investigação do percurso de aprendizagem do processo de escrita, de relacionamento com o processo e com os problemas que ele coloca é relevante para que o professor possa perspetivar o horizonte desse percurso, o desenvolvimento das capacidades do aluno.”
(1999: 105).

No nosso estudo, começámos por preparar um teste de criatividade partindo de propostas de P. Torrance, E. Alencar e V. Martins; de seguida, seleccionámos um conjunto de exercícios, tão diversos quanto possível, na área dos géneros poético, narrativo e dramático, gradativamente complexos, tanto em cada sessão como no conjunto das sessões; para o final, reservámos a compilação/exposição do trabalho realizado.

O trabalho experimental assente na manipulação da atividade dos sujeitos (seleccionados aleatoriamente), procurou estabelecer comparações entre grupos e dentro do próprio grupo com o objetivo de determinar relações entre os exercícios propostos e os resultados alcançados.

A investigação procurou dar resposta a diferentes questões, nomeadamente:

- que perceção tem os alunos sobre a criatividade?
- os alunos exprimem-se criativamente?
- poder-se-á potenciar a aprendizagem através da Escrita Criativa?
- que vantagens há em associar a componente lúdica a esse processo lento, doloroso e demorado que é a aprendizagem da escrita?

- a Escrita Criativa ajuda a contornar o obstáculo da desmotivação dos discentes?

- ela pode servir para ultrapassar as dificuldades de escrita?

- qual o espaço da Escrita Criativa nas aprendizagens do Ensino Básico?

O presente estudo desenrolou-se ao longo de seis sessões, inicialmente planeadas para quarenta e cinco minutos, mas que no caso dos alunos mais novos se prolongou até aos sessenta.

Nesta investigação participaram duas turmas (5º C e 9º C) da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco F. Branco. As turmas foram escolhidas com base na disponibilidade dos docentes responsáveis, não tendo em consideração nem desempenhos escolares, nem estratos socioeconómicos ou culturais ou quaisquer outras condicionantes. O número total de alunos envolvido no estudo foi de 45 (24 no 5º C e 21 no 9º C). A média de idades dos alunos registada em cada turma era de 10 anos no 5ºC, com uma amplitude entre os nove e os treze anos e no 9ºC de 15 anos, com um intervalo entre treze e dezanove anos, sendo que doze alunos já se encontram fora da escolaridade obrigatória. Relativamente a apoios educativos, no 5º C registam-se oito alunos com Aulas de Recuperação a Português (noventa minutos) e mais três alunos com Apoio Pedagógico Personalizado a Português; além disso dois alunos encontram-se já sujeitos a Adequações no Processo de Matrícula e de Avaliação e um outro apenas com Adequações no Processo de Avaliação. Nesta turma assinalam-se ainda três Planos de Acompanhamento e cinco de Recuperação. Na turma do 9ºC encontramos onze alunos com Aulas de Recuperação a Português de noventa minutos e um discente com quarenta e cinco minutos. Encontrámos, também, cinco alunos sujeitos a um Plano de Acompanhamento e doze com Plano de Recuperação.

Os materiais usados como suporte das atividades foram previamente debatidos pelo professor-aplicador e outros docentes. Houve a preocupação desde logo de adaptar os exercícios previstos ao tempo, espaço e destinatários, o que foi implicando ligeiras alterações ao conjunto de exercícios planeados. O trabalho em pares foi privilegiado, procurando-se uma intervenção precoce e

constante dos discentes, intervindo-se assim no processo de construção e revisão permanente do texto.

Por último, importa referir a ajuda prestada pelos docentes de Estudo Acompanhado, na prossecução das tarefas e, da nossa parte, na preocupação de fomentar junto deles os princípios de dinamização da escrita e partilhar os materiais e resultados obtidos junto dos alunos, por forma a que este trabalho se viesse a refletir no processo de ensino/aprendizagem habitual nas turmas.

Iª sessão

A prova realizada no dia 24 (9ºC) e no dia 25 (5ºC) de Fevereiro de 2010 consistia numa ficha com questões adaptadas dos testes de criatividade de P. Torrance, E. Alencar e V. Martins. As provas apresentavam uma estrutura muito semelhante e um conjunto de perguntas idênticas: na Iª parte, questões de enumeração (objetos redondos e listas de palavras começadas por A ou por T – 5º e 9º anos, respetivamente e, possíveis utilizações de uma caixa de cartão); as questões 6, 7, 10, 11 e 12 da prova dos alunos mais velhos eram as mesmas dos alunos mais novos. Na parte II, tínhamos uma pequena história inacabada, para a qual se pedia uma solução possível.

Da análise das respostas infere-se o seguinte:

- na questão 1 - *listados objetos redondos* (não comestíveis no caso do 9ºano) os alunos do 5º superaram em mais de 50% as propostas do 9º ano (91 para 187), embora muitas das propostas assentassem na ideia de cilindro e de material escolar (caneta, lápis, corretor,...);
- na questão 2 - *utilização da caixa de cartão*, curiosamente os alunos do 5º ano propõem também um maior número de utilizações e mais criativas, nomeadamente: nave espacial ou máscara de papel, uma baliza, uma armadilha, uma gruta, uma casa para o cão, balde do lixo, um caixão, um ecoponto, um farol, um estádio de futebol, uma muralha), ao passo que o 9º ano aventa as hipóteses de guarda de objetos, transporte e envio,

casinha para pássaros, areia do gato, para aquecer os sem abrigo, tapete (propostas eventualmente mais pragmáticas).

- na questão 3 – *uma lista de palavras começadas pela letra A* (5º ano) ou *T* (9º ano) estes últimos revelam uma maior bagagem vocabular (431 para 376), embora os alunos do 5º ano durante a realização da prova tenham demonstrado iniciativa na resolução de problemas ao tentar identificar num texto, presente no teste, palavras que lhes fossem úteis ou pesquisando no caderno diário.
- na questão 4 - *perante a relação livro - estrada* (5º ano) e *livro - automóvel* (9ºano) estes revelaram já uma maior capacidade de abstração dos conceitos apontando a ocorrência do preço, a variedade, a possibilidade de "viajar", a exigência de cuidado e concentração para com ambos, o cansaço que os dois podem criar após muita utilização, a velocidade de leitura e de condução, elementos de divertimento, manuseáveis, fabricados pelo Homem.

Ainda nesta questão, o 5 ano sugeriu: o elemento de "viagem", ambos têm traços (linhas contínuas, ou letras), são planos, compridos, grossos e úteis, ambos têm princípio e fim, elemento de conhecimento de coisas novas, "*os livros são novas estradas*", se não lemos um livro não o conhecemos assim como com a estrada. Alguns alunos (quatro) deixaram esta questão em branco.

- na questão 5 *preenchimento de lacunas*, o 9º ano com maior número de alíneas (seis) ao contrário do 5º (apenas quatro), mostraram maior domínio vocabular, embora na comparação: "Educar é como..." quatro alunos não tenham proposto nada, outros, por seu turno ligaram à ideia de "aprender" ou "ensinar"; ligação também muito comum no 5º ano, sem que se tenha observado a criação de verdadeiras comparações.
- na questão 6 - *uma varinha de condão para mudar as coisas* - no 5º ano, para além dos desejos mais simples (a sala, a casa - no topo das preferências, o dinheiro, o Porto Santo, a praia, os chocolates, os

bonecos, as sapatilhas, os autocarros, os gelados, a televisão, os brinquedos) verifica-se também o desejo de aumentar o amor pelo Sporting, a amizade, a si próprio e à sua letra, ou o Mundo, "o dia de Sol".

Por seu turno, os colegas mais velhos prefeririam aumentar, o Planeta Terra (no topo), a ilha, a escola, a casa, as florestas, os sentimentos (amor e amizade), os salários e diminuir a crise económica, os impostos, as mensalidades, o tamanho das agulhas, a quantidade de lixo, a pobreza, os preços, e a inveja.

- na questão 7 - *o dom da invisibilidade* - (no 5º ano) permitiria ajudar as pessoas, redistribuição da riqueza, pregar partidas, faltar à escola; bater nos maus que fazem mal aos pequenos, entrar no avião e viajar, procurar arranjar as soluções do teste, entrando na casa do professor. Alguns consideram a invisibilidade um erro a corrigir e, então, cobrir-se-iam de tinta, para adquirirem cor ou procurariam o antídoto.

No 9º ano, pregar partidas (1ª opção), entrar em sítios proibidos (NASA), copiar nos testes, castigar quem se portava mal, viajar (2ª opção), roubar um bolo na cantina e, no final, tentar voltar ao normal.

- na questão 8 - *possuir quatro braços em vez de dois*, os alunos do 5º ano imaginam que se poderiam fazer mais coisas em simultâneo, fazer o trabalho de duas pessoas, e receber mais dinheiro, outros receiam que lhes batessem muito mais. Alguns simplesmente cortá-los-iam.

No 9º ano, ajudaria nos SMS's, maior capacidade de execução e maior rapidez, mais fácil para trabalhar.

Em ambas as turmas se detetou a estranheza e a aversão à deficiência, ao ridículo.

- Na questão 9 - *se as pessoas se tornassem surdas* -, no 5º ano, não havia música (topo das escolhas), utilização da linguagem gestual ou mensagens escritas, dificuldades ou ausência de comunicação.

No 9º Ano, provocaria atraso civilizacional, ausência de comunicação, uso de linguagem gestual (topo das opções), melhoria da escrita, mundo "frio", futuro preocupante;

- Na questão 10 - *se as plantas falassem* - no 5º ano, criar-se-ia confusão, estranheza, ou seria muito bom para que as plantas nos pedissem água (topo das opções), tornando-se confidentes dos seres humano.

No 9º ano, poderíamos saber mais sobre elas, revelando-se confidentes, poderiam ser melhor cuidadas;

- Nas questões restantes, apenas para o 9º ano – (11) *leitura dos pensamentos* (evitavam-se as previsões, surgir de zangas pessoais, perda de privacidade - as opiniões dividem-se entre a possibilidade de ajudar e a confusão da verdade impossível de esconder); (12) *poder voar* (conhecer o Mundo, outras tradições, outras culturas, rapidez nas deslocações sentir-se livre); (13) *ser a primeira flor a desabrochar na primavera* (sentia orgulho, felicidade, especial "os primeiros são sempre os melhores e são capazes de fazer aquilo que não foi feito", tristeza, por não ter ninguém para partilhar; os sentimentos dividem-se entre a felicidade, orgulho de ser primeiro e a tristeza e aborrecimento pela solidão.).

Em termos de extensão da resposta verificámos que os alunos construíram “respostas telegráficas”, mesmo os do 9º não foram capazes de escrever mais que os do 5º (na comparação direta) e nas restantes questões também mantiveram o padrão.

Para além das limitações ao nível qualitativo das ideias, o baixo grau de proficiência ao nível vocabular indiciava dificuldades na prossecução das tarefas planeadas. Ao nível da correção ortográfica não se verificaram deficiências assinaláveis, embora fossem patentes alguns casos de falta de coesão temporal e dificuldades na conjugação de verbos irregulares.

IIª sessão

No trabalho realizado com a turma do **5º C**, começámos as Oficinas de Escrita com um simples exercício “de aquecimento” – criação de listas. Neste caso, uma lista de tudo o que tinham dentro da mochila.

As listas são um bom desbloqueador da escrita e também “*mine de rien*” (Stachak, 2010: 17). As possibilidades são inúmeras: listas de namorados/amantes; das manias, dos fantasmas, dos “tesouros”, do supermercado, de sonhos, conteúdo do saco, estojo, objetos da sala, ...

O objetivo da lista era criar um princípio de coesão do grupo e empatia dentro do público da Oficina de Escrita.

Tivemos a oportunidade de verificar a limitada riqueza vocabular, o empenho e desempenho de alunos, assim como o seu nível de proficiência ortográfica. Aproveitámos ainda para ir introduzindo regras de participação, convivência, formas de encarar o «erro», aproveitando a sua correção para estabelecer um clima de conhecimento e confiança mútuo. Tornou-se evidente a motivação que a perspectiva de novas iniciativas e o desafio perante tarefas diferentes do habitual lhes provocou.

No segundo exercício, de *enumeração de medos* (seis), ligeiramente mais complexo, assistiu-se a uma revelação quer da personalidade, quer das vivências pessoais dos alunos. A insegurança de alguns perante a novidade da tarefa levou-os a apoiarem-se nos seus pares para completarem o seu exercício. Aqui ficam alguns exemplos:

Eu tenho medo de homens com armas atrás de mim!

Eu tenho medo do escuro, por causa dos ladrões!

Eu tenho medo de alturas!

Eu tenho medo de rochas, quando estou a nadar!

Eu tenho medo de água a ferver!

Eu tenho medo de morrer!

Lorenzo Abreu

Eu tenho medo de morrer!

Eu tenho medo de falar com o professor!

Eu tenho medo de aranhas pretas com pêlos!

Eu tenho medo que os meus pais se separem!

Eu tenho medo de partir um braço!

Eu tenho medo de cobras!

Beatriz Araújo

Estes trabalhos foram objeto de revisão em diversos momentos, apoiada na leitura em voz alta e na partilha de pares; valorizando-se o grau de receio, ou impacto dos temores e a pontuação com elemento fundamental à transmissão da mensagem.

De seguida, partindo de uma ideia expressa na obra de Margarida Leão e Helena Filipe (2002: 32), foram desenvolvidas pequenas composições, partindo do alfabeto subordinado a um tema; procurou-se associar a criatividade, ao material linguístico, às noções de sonoridade (ritmo, aliteraões, rima) da expressão escrita.

Foi estimulado o trabalho de grupo (embora os alunos demonstrassem alguma relutância em partilhar):

A – Tão amoroso como um alemão!

B – tão bondoso como um balão!

C – tão carinhoso como um cão!

D – tão dramático como uma desilusão!

E – tão elegante como um camião!

F – tão fofo como um fogão
G – tão gentil como um galão!
H – tão honesto como um homenzarrão!
I – tão importante como a ilusão!
J – tão Joana como o João!
L – tão ladrão como o latão!
M – tão murcho como o melão!
N – tão nublado como a nação!
O – tão orgulhoso como a ocasião!
P – tão papagaio como o peão!
Q – tão queijo como a questão!
R – tão rato como a razão!
S – tão sapo como o Simão!
T – tão tarde como a tentação!
U – tão útil como a união!
V – tão vazio como a visão
X – tão ...
Z – tão zozzo como o zangão!

Francisco Freitas Branco & Fátima Sousa

Consideramos que no final os objetivos foram alcançados, embora os alunos tenham demonstrado alguma dificuldade, quer na utilização das letras k, y, e w, quer na manutenção de uma temática, de uma coerência da mensagem.

O tempo previsto foi manifestamente pouco, revelando a necessidade de adaptar a planificação ao número elevado de alunos e à constante “exigência” de partilha das suas produções escritas.

A segunda sessão de trabalho com a turma do **9º C** ocorreu a 03 de Março de 2011.

Nesta sessão, fizemos uma «viagem» até ao Extremo Oriente através dos exercícios - Retrato Chinês (um retrato de si próprio através dos elementos da natureza, objetos, etc.) e o Haikai.

O retrato de si próprio ou de outra pessoa, a apresentar em seis frases, tinha a seguinte estrutura:

Se eu fosse (.....) seria porque (para/ e fazia / e era/ é).....

(um animal); (uma árvore); (um rio),

(uma casa); (um brinquedo); (uma cidade),

(uma flor, um fruto); (um continente),

(um meio de transporte),

(um dos quatro elementos da Natureza: terra, ar, água, fogo),

.....

Na segunda parte da sessão, trabalhámos o Haikai - composição de origem japonesa, símbolo da precisão e da simplicidade. Com uma estrutura de três versos e dezassete sílabas métricas. Sobre a Natureza.

RETRATO CHINÊS

Se eu fosse um estilo de música, seria house, porque sou muito irrequeto!

Se eu fosse um brinquedo, seria uma bola, porque nunca fico quieto!

Se eu fosse um animal, seria um leão, porque sou tão determinado como ele!

Diogo Silva

HAIKAI

*Aqui, no deserto,
tu, pequena gota de água,
és o meu oásis!*

Ana Albertina Câmara & Marília Silva & Melissa Gama

Os trabalhos iniciais realizados permitiram ao professor-aplicador um contacto mais próximo com os alunos e, sobretudo identificar temáticas que lhes eram tão caras, assim como, dirimir algumas convicções relativas quer ao trabalho em grupo, quer à capacidade de expressão escrita.

IIIª sessão

A 3ª sessão com a turma do 5º C decorreu a 11 de Março de 2011 e iniciou-se com o Retrato Chinês (um exercício idêntico ao realizado no 9ºC). Na segunda parte, os alunos foram já desafiados a criar um diálogo entre objetos improváveis. Uma ideia presente na obra de Vergílio A. Vieira (2001:169) que propõe a construção de falas entre dois elementos – *teatro falado* - no sentido de introduzir o diálogo e o texto dramático:

o bâton e uns lábios	um lápis e uma borracha	um relógio velho e um novo
uma abelha e uma flor	um telefone e uma carta	uma mesa e uma cadeira

RETRATO CHINÊS

Se eu fosse uma casa, seria uma cabana, porque sou pequeno!

Se eu fosse um brinquedo, seria um rato de corda, porque quando estou cansado é como se perdesse corda!

Se eu fosse fruto, seria uma maçã, porque eu sou doce como elas.

Se eu fosse um animal, seria um koala, porque vivem pendurados, como eu gostaria.

Se eu fosse um rio, seria o Guadiana, porque gosto de correr!

Se eu fosse um continente, seria a Ásia, porque é grande!

Francisco Freitas Branco

Mais uma vez, os alunos revelaram muito de si próprios e da sua personalidade, partilharam preocupações e atenção à atualidade. No plano do ideário, comparativamente ao 9ºC, demonstraram uma maior capacidade de fantasia e imaginação.

TEATRO FALADO

Um Relógio Velho e um Relógio Novo

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... . Traz-me um papel.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... . Onde está o papel?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... .Está na gaveta.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... .Onde está a gaveta?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... . Está no armário.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... . Onde está o armário?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... . Está em casa.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... . Onde está a casa?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... .Está na vila.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... .Onde é a vila?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... .Vê no mapa.*

RELÓGIO NOVO – *Tic..., tic..., tic..., tic... . Onde está o mapa?*

RELÓGIO VELHO – *Tic..., tac..., tic..., tac... . O homem o levou.*

Fátima Sousa

Este segundo exercício, que na obra de Vergílio A. Vieira é apoiado na leitura do conto popular *O Galo e o Pinto* de Adolfo Coelho e no texto *O Freguês*

Caloteiro de Luísa Dacosta, permitiu, através da disponibilização do primeiro apoio, a construção de longos textos, levando os alunos a surpreenderem-se com a sua própria capacidade de produção. A sua leitura em voz alta permitiu demonstrar essa expressividade, que uma possível teatralização seguramente potenciaria.

Na terceira sessão com o **9º C**, decorrida a 10 de Março de 2011, embora inicialmente estivessem planificados exercícios no âmbito da paráfrase de textos de Ovídio Martins, Fernando Pessoa e Luís de Camões, optámos por relevá-los e concluir dois exercícios inicialmente preparados para a sessão anterior: – a quintilha ou *cinquain* (composição poética de influência francesa com um estrutura métrica desafiadora – 5 versos com 2, 4, 6, 8, 2 sílabas métricas) e as sétimas (sete versos com 1, 2, 4, 6, 4, 2, 1).

QUINTILHA (CINQUAIN)

És tu

Aquele céu

Dos dias de verão?

Dás-me vontade de sonhar!

Azul...

Marcos & Pedro

SÉTIMAS

Mal.

O medo!

Terror! Horror!

Pesadelos do Mal!

Não quero mais!

O sono.

Só!

Marcos & Pedro

Nestas composições poéticas, a alguma renitência inicial perante o género poético, os alunos responderam com composições muito interessantes, com temáticas ligadas ao mar (espaço privilegiado do ilhéu). O facto de os alunos trabalharem em conjunto permitiu-lhes suplantar dificuldades, através da partilha de ideias e ultrapassar a “condicionante” da estrutura métrica. À insegurança inicial manifestada através de perguntas e de pedidos de ajuda

constantes, seguiram-se momentos de grande animação e orgulho aquando da partilha dos textos produzidos. Aliás, Gervase Phinn reforça o carácter estimulante da poesia ao afirmar:

*“If we provide children with a variety of stimulating poems that fascinate, excite, intrigue and amuse, that give them fresh insights, that open their minds and imaginations and that introduce them to the wonderful richness and range of language, then we produce avid, enthusiastic and discriminatory readers and offer them the very best models for their writing.”*³⁴ (2001: 45).

IVª sessão

A 18 de Março de 2011, na turma do **5ºC**, iniciámos a sessão com um texto condicionado (“ensanduichado”) no espaço e, de seguida, também, na mensagem. Uma proposta de exercício de Margarida F. Santos e Elsa Serra (2010:47).

Os alunos foram convidados a construir um pequeno quadrado/retângulo que estabeleceu as fronteiras do tamanho do texto e, no início, desafiados a construir um texto livre dentro daqueles limites; num segundo momento, construíram, dentro de um espaço delimitado, textos que respeitassem a estrutura apresentada.

³⁴ *Se nós fornecermos às crianças um conjunto de poemas estimulantes que fascinem, excitem, intriguem e divertam, que lhes dêem novos pontos de vista, que lhes abra as suas mentes e imaginação que lhes abra os horizontes para a maravilhosa riqueza e alcance da linguagem, então produziremos leitores ávidos, entusiastas e distintos e oferecer-lhes-emos os melhores modelos para a sua escrita.*

A luz era fraca... .

.Parei...

talvez fosse, quem sabe!?

Na segunda parte da sessão desenvolvemos um exercício – ações encadeadas (*chain-reaction maps*), proposto por Dave Leochko (2000: 58/9). Realizado em grupo, consistia em criar um mapa de ação-reação, no sentido de estimular a prática da planificação do texto, uma das três fases essenciais da escrita e, também, salienta a importância da coesão textual na narrativa.

TEXTO ENSANDUICHADO

(livre)

Ontem, levei o gato do meu irmão a passear, no quintal.

Fátima Sousa

TEXTO ENSANDUICHADO

(condicionado às expressões: *A luz era fraca... . Parei... talvez fosse, quem sabe!?*)

A luz era fraca... Fui à rua, olhei e ficou diferente.

Parei e olhei para o homem. Talvez fosse o electricista... quem sabe!?

José Nunes

AÇÕES ENCADEADAS

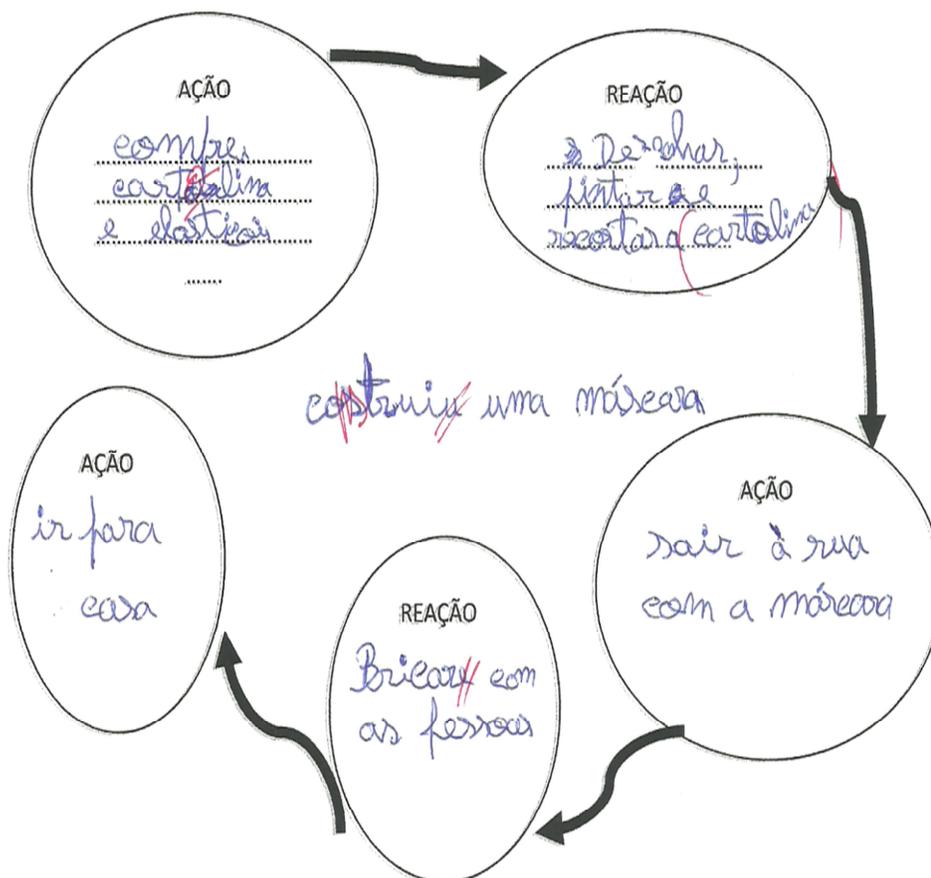
Os alunos foram desafiados a desenvolver um dos seguintes temas: - os piratas atacam; - um piolho na cabeça; - um dente caiu; - plantou uma árvore;- construiu uma máscara;- teve um acidente.

Entre os diversos textos planejados e desenvolvidos, destacámos o de Júlia Ornelas, aluna com Apoio Pedagógico Personalizado e com Adequações Curriculares Individuais que, com a ajuda do professor, construiu o seguinte texto:

1ª fase:

A Dinamização Criativa da Escrita no Ensino Básico

4ª sessão



2ª fase:

Vamos agora construir um texto a partir das ideias que encaideaste.

material de pintura
No carnaval eu comprei o material ~~de~~ ^{material} pintura,
cartolinas, brilhante e enfeites. ~~Quando acabou~~ ^{antes de começar}
o desfile de carnaval eu fui para casa e
comecei a construir ^{uma máscara} ~~a~~ e fui para a rua ^{onde}
~~onde eu brincava com as pessoas e depois~~ ^{de}
~~brincar com as pessoas~~ ^(regressei) fui para casa.

Muito bom, Júlia!
Agora, só falta escrever a versão final!

Bom trabalho! Obrigado pela tua participação!

3ª fase:

CONSTRUI UMA MÁSCARA

Comprei cartolina e elásticos desenhar, pintar e recortar sair à
rua com a máscara brincar com as pessoas ir para casa

No Carnaval, eu comprei o material de pintura, cartolinas, brilhantes e enfeitei. Antes de começar o desfile de Carnaval, eu fui para casa e comecei a construir uma máscara. Depois, fui para a rua, onde brinquei com as pessoas e, no fim, regressei a casa.

Júlia Ornelas

A 17 de Março de 2011, na turma do 9ºC, os alunos foram chamados a criar histórias.

Em grupos de três (um dos princípios deste trabalho era estimular o trabalho colaborativo no sentido de potenciar o aparecimento de alternativas, a consideração de novas relações, o entrecruzar plural dos pontos de vista) foram desafiados a responder a dois exercícios - Três à Vez (onde cada jogador ia

acrescentando algo a uma frase construída à vez) e as *Histórias ao Acaso* (após retirarem, ao acaso, elementos da narrativa: personagens, objetos, espaço e, ainda, um adjetivo e um nome abstrato, deveriam elaborar uma história), segundo uma proposta de Eva Kavian (2010: 66).

TRÊS À VEZ

J1 – *Era uma vez, um velho cão,*

J2 – *um gato grande e gordo*

J3 – *e um pequeno pássaro.*

J1 – *O cão era o mais sábio*

J2 – *e dormia*

J3 – *ao pé da figueira!*

J1 – *O gato gostava muito de dormir!*

J2 – *O pássaro chilreava toda a manhã*

J3 – *enquanto o gato tentava dormir...*

J1 – *Ele detestava o chilrear.*

J2 – *Mas como a ave estava apaixonada,*

J3 – *chilreava para todos os animais!*

J1 – *O cão, por seu turno, sabia deste amor.*

J2 – *Queria ajudar o pobre passarinho.*

J3 – *Disse-lhe que o seu amor era impossível!*

J1 – *Ele, de tanta tristeza,*

J2 – *perdeu a vontade de cantar.*

J3 – *O cão decidiu contar ao gato!*

J1 – *O gato nem queria acreditar!*

J2 – Para ele, o pássaro,

J3 – era só uma refeição!

J1 – O pássaro então percebeu,

J2 – que só podemos amar alguém,

J3 – que nos vê da mesma maneira!

Rafaela, Teresa Carina & Filipa

HISTÓRIAS AO ACASO

SEM TÍTULO

Na aula de Estudo Acompanhado, fizemos um exercício que consistia em tirar sete cartões de várias cores e construir um texto com o esqueleto que faziam os cartões. Nos meus cartões dizia: a irmã do Zé Boné; livro, chapéu, uma mãe carinhosa, polémico, escola, felicidade.

Este foi o nosso texto!

João Valério & João Alcino

V^a sessão

Os exercícios daquele dia (25 de Março de 2011) baseavam-se em conteúdos aleatórios, deixando (quase) todo o espaço à imaginação e à criatividade.

O primeiro exercício – As Dez Palavras - proposto por Kavian (2010: 51) consistia em tomar dez palavras ou expressões escolhidas a partir de recortes de jornais/revistas velhas e ordená-las ao acaso sobre uma folha.

O Alexandre, a Joana, o Diogo e a Ana construíram este texto, quase surrealista, mas pleno de atualidade:

O MELHOR clube de sempre é o **Benfica** que vai jogar amanhã com o **Rio** de Janeiro.
 O maior aldrabão e **Fugitivo** do mundo é o Sócrates com **ALTOS** problemas financeiros!
 Devíamos ter escolhido outro **líder**. O **Governo** está cada vez a perder qualidade. Até compra compromissos para o **Tras**, no **café** **ia ver** se ~~ele~~ fosse o primeiro ministro da Europa!

Alexandre
 Joana
 Diogo
 Ana

O exercício 2 – Histórias Encaixotadas – ideia retirada da obra de Margarida F. Santos e Elsa Serra (2010:124) consistia em colocar em quatro caixas vários elementos relativos às categorias da narrativa: o **incipit** – frase inicial da história (*Era uma vez...*, *Se eu soubesse...*, ...); o **espaço**/local onde se passa a história (*castelo, praia, foguetão, dentro do computador...*); as **personagens** caracterizadas (*padeiro, 64 anos, careca, rabugento, avarento, come imensos bolos acabados de fazer*); o **conflito** (*uma praga de baratas invadiu o local, um rio muda de cor – fica cor-de-rosa, o tempo recuou uma semana, ...*); os **objetos** (*uma lupa, um alfinete, um bocado de plasticina, ...*). Todas as caixas passaram pelos alunos que retiraram um elemento de cada, exceto das personagens que retiraram duas. E depois? Construíram a história.

Ciúmes

INCIPIT – *Era pequeno demais para mim...*

PERSONAGENS – um coelho amarelo, uma gata sempre a miar

CONFLITO –x encontra Y com z

OBJETOS – tambor, yo-yo

ESPAÇO - igreja

- Era pequeno demais para mim... - pensou a gata, sempre a miar.

Ela viu o amor da sua vida - um coelho com uma cadela, a entrar na igreja. Iam todos felizes com os amigos que tocavam tambor e os filhos deles a brincar com um yo-yo.

Ela pensava que era um casamento, mas não passava de um passatempo, para ele se esquecer da gata; ou, talvez fosse, para lhe fazer ciúmes, não sei!

Nelson, Pedro Alexandre, Sara Soares e Tiago

A quinta sessão das nossas oficinas de escrita criativa com o **9º C** decorreu a 24 de Março de 2011.

Nesta sessão procurámos sensibilizar os alunos para a vertente autobiográfica da expressão escrita. Em primeiro lugar - A Minha Rua - através da descrição da rua onde habitam e, depois, a redação de uma Biografia a Duas Vozes – exercício inspirado no trabalho do dramaturgo Olivier Py e da peça *Les Drôles*, a partir da obra de Faly Stachak (2010: 221/4).

A VILA MOVIMENTADA

As conversas de vizinho para vizinho acontecem logo pela manhã, juntando-se assim ao cheiro a pão fresco, mal saio à rua. Em dias de sol, é ótimo ouvir os pássaros a cantar e sentir a calma que, ao entardecer, se instala. Com a escuridão da noite, chega também o som da música anunciando a abertura da discoteca que se situa mais acima.

Marília Silva

2º exercício –

A DUAS VOZES

Carina nasceu no Funchal

Jéssica nasceu de parto normal.

Carina adorava o cobertor.

Jéssica gostava de chupeta.

Carina gostava de brincar.

Jéssica deu uma queda na aranha.

Carina fugia de casa.

Jéssica só adormecia se a sua mãe estivesse ao pé.

Carina gostava de sopa.

Jéssica escondia-se no guarda fatos.

Carina tinha medo do escuro.

Jéssica tinha medo das histórias do irmão.

Carina gostava de passear com as primas.

Jéssica ia para a casa das vizinhas.

Carina adorava a escola.

Jéssica tinha medo de ir para a escola.

Carina ficou sem um dente quando tinha seis anos.

Jéssica perdeu a avó aos quatro anos.

Carina aprendeu a escrever aos sete.

Jéssica gostava de riscar o sofá e as paredes.

Carina gostava de pregar partidas.

Jéssica adorava esconder coisas.

Carina gostava de ir às compras.

Jéssica aprendeu a andar de bicicleta aos sete anos.

Carina teve os primeiros óculos no quarto ano.

Jéssica não gostava de ir ao cabeleireiro.

Carina teve o primeiro relógio aos onze.

Jéssica começou a jogar basquete aos doze.

Carina Vasconcelos & Jéssica Brito

VIª sessão

Esta sessão, à semelhança da primeira, foi desenvolvida de igual forma e com materiais semelhantes, tanto no **5º C**, como no **9º C**.

Como encerramento do projeto, procuramos estimular os alunos a compilar e a encadernar as produções realizadas (não só as suas, como a de outros) realizando o *seu primeiro livro*. O objetivo desta sessão era dar resposta a um princípio defendido por vários investigadores (Barbeiro, E. Amor, etc.) no sentido de estabelecer um objetivo e valorizar as produções escritas dos alunos, criando algo palpável e partilhando-o com a comunidade.

Antes de passarmos à encadernação propriamente dita, os alunos foram desafiados a manifestar as suas ideias acerca da escrita, das quais saliento algumas que, a coberto do anonimato, foram registadas e que revelam muito do que poderá ser feito, nomeadamente com jovens que se encontram a iniciar o 2º ciclo do Ensino Básico.

Expressarmos^o que sentimos
a partir de uma folha
de papel.

É brincar com as letras.

Escrever é como fazer uma
ginástica.

Dos momentos finais desta sessão e dos produtos realizados, aqui ficam alguns registos:



Escrever é... 9°C



O (grande) livro na Biblioteca



O primeiro livro da Fátima 5°C



O "troféu" da Joana e do Alexandre – 5°C

CONCLUSÃO:

A dinamização criativa da escrita não é uma tarefa simples, antes exigente e complexa.

A investigação realizada, assente em três pontos essenciais: criatividade, didática e escrita, demonstrou a complexidade e o preconceito que rodeiam o constructo, assim como as dificuldades na implementação de propostas didáticas inovadoras, contrárias ao tradicionalismo instalado no sistema educativo e, sobretudo, a redutora visão de que é alvo a escrita criativa que a empurra, pelo seu carácter lúdico, para as meras tarefas de entretenimento.

Os resultados obtidos não poderão ser generalizados, na medida em que amostra utilizada, seja pelas suas características e seja pela sua dimensão, não permite essa operação. Em todo o caso, o objetivo do estudo, mais do que a generalização, passará pelo reconhecimento do potencial criativo dos jovens, passível de ser estimulado e dinamizado, através de um vasto conjunto de exercícios de escrita (apropriadamente designada como criativa); num espaço próprio, num espaço de experimentação e exploração com potencialidades didáticas no domínio da linguagem, onde se desenvolva a interação comunicativa, a perceção e reflexão pessoal, bem como a sensibilidade dos alunos para os elementos estéticos do texto.

É necessário, por isso, que em cada Escola, em cada turma, seja estabelecido um projeto de ensino-aprendizagem da escrita, com objetivos e estratégias bem definidos, devolvendo-lhe, assim, o *músculo* de que nos fala Guimarães Rosa. E, nesse sentido, defendemos a necessidade urgente de uma aprendizagem sistemática e planificada da expressão escrita materializada em trabalhos de escrita criativa, em Oficinas de Escrita, porque há vantagens em associar a componente lúdica a esse processo lento, doloroso e demorado que é a aprendizagem da escrita, num espaço próprio, motivador, passível de ajudar os alunos a desenvolver e a ultrapassar as dificuldades de escrita.

É necessário que o professor estimule a criatividade, alterando os métodos tradicionais de ensino da escrita, reconhecendo-a como característica

universalmente detida pelos discentes, confiando na sua capacidade criativa, enquanto ferramenta de resolução de problemas.

É necessário que o exercício constante da expressão escrita, ainda que obstaculizado pelo «erro» ou pela trabalho árduo da reescrita seja uma realidade. Este será, porventura o único método capaz de otimizar esta competência do aluno; através da promoção, contínua e concertada, (não se limitando a atuações pontuais de caráter meramente lúdico), onde o ensino da escrita seja encarado numa perspectiva processual; enquanto capacidade de enfrentar de desafios, de resolver problemas de textualização e de edição, permitindo aos alunos desenvolver o prazer da escrita. Estamos convictos de que, mercê da panóplia de propostas de escrita criativa (desde que a Oficina de Escrita seja bem preparada) com exercícios adequados tanto às dificuldades como às potencialidades do aluno e significativos para o mesmo, permitirá a optimização da prática da escrita – num misto de esforço e de prazer, superando obstáculos e renitências.

Reconhecemos que há, de facto, espaço para a dinamização criativa da escrita no Ensino Básico, pelo que se torna imperativo *prepararmo-nos, armarmo-nos*, em prol da criatividade, da Língua, da escrita.

Estamos, enfim, seguros de que a dinamização criativa da escrita levará os nossos alunos a escreverem com autonomia e prazer, com empenho e criatividade, aplicando os seus conhecimentos linguísticos num processo indutor de sucesso pedagógico. Os trabalhos dos alunos antes registados são bem testemunho dessa criatividade, do desejo de escrever, da premência e da necessidade de uma dinamização criativa da escrita.

BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA:

ALEIXO, Conceição Antunes (2005) – *A Vez e a Voz da Escrita*, Lisboa,

Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular;

ALENCAR, Eunice Soriano (1992) – *Como Desenvolver o Potencial Criador –*

um guia para a libertação da criatividade em sala de aula, (2ª ed.),

Petrópolis, Editora Vozes;

ALMEIDA, Cristina Augusta (1996) – *Percursos para o Prazer da Escrita –*

A feitiçaria das palavras. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,

[acedido em 28 de Abril de 2011]. Disponível na internet:

[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/lists/repositrio %20 recursos2/ attachments/505/percursos_prazer-escrita.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/lists/repositrio%20recursos2/attachments/505/percursos_prazer-escrita.pdf);

AMOR, Emília (1999) - *Didáctica do Português*, 5ª ed., Lisboa, Texto Editora;

ANTUNES, António Lobo (2011 - 20 a 26 de Janeiro), *Crónica – Não é meia-*

noite quem quer, *Visão*, p.10;

AZEVEDO, Flora (2000) *Ensinar e aprender a escrever – através e para além*

do erro, Porto, Porto Editora;

AZEVEDO, Maria Ivete Pinto (2007) – *Criatividade e percurso escolar: um*

estudo com jovens do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação

e Psicologia - Universidade do Minho, [acedido em 20 de

Novembro de 2010]. Disponível na internet: [http://](http://pt.scribd.com/doc/36846006/Maria_Ivete_Azevedo)

pt.scribd.com/doc/36846006/Maria_Ivete_Azevedo;

- BARBEIRO, Luís F.** (2000) – A profundidade do processo de escrita. Leiria: Escola Superior de Educação e Comunicação Social, [acedido em 20 de Janeiro de 2011]. Disponível na internet:<http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>;
- BARBEIRO, Luís F.** (1999) – *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- CACHADA, Margarida da Conceição Borges de Sá** (2005) - *A Escrita Criativa no Contexto Escolar – Exemplificação de uma Prática no Terceiro Ciclo do Ensino Básico*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;
- CARVALHO, J. A. Brandão** (2001a) - O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho, [acedido em 17 de Janeiro de 2011]. Disponível na internet: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf>;
- CARVALHO, J. A. Brandão** (2001b) - O ensino da escrita. Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho, [acedido em 17 de Janeiro de 2011]. Disponível na internet:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>;
- CASSANY, Daniel** (2010) – *La Cocina de La Escritura* (18ª ed.). Barcelona.

Editorial Anagrama;

CASSANY, Daniel (2009) – *Reparar la Escritura – didáctica de la corrección de lo escrito* (14ª ed.). Barcelona. Editorial Graó;

CONTENTE, Madalena (1995) - *A Leitura e a Escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa, Editorial Presença;

COTO, Benigno Delmiro (2009) – *La escritura Creativa en las aulas – en torno a los talleres literários*, (5ª ed.). Barcelona, Editorial GRAÓ;

CRAFT, Anna (2000) – *Creativity across the primary curriculum – framing and developing practice*. London, Routledge;

CRAMOND, Bonnie (2008) – Creativity: an international imperative for society and the individual. (Cap. I – pp. 13/40) **IN** M. de F. Morais e S. Bahia (coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições;

CROPLEY, Arthur J. (2001) - *Creativity in Education & Learning - A Guide for Teachers and Educators*. Londres, Kogan Page;

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008) - *Mind Lecture Series: The Creative Person and The Creative Context*. S. Francisco, Califórnia, Center of Fine Arts [acedido em 08 de Novembro de 2010]. Disponível na internet: http://www.exploratorium.edu/webcasts/archive.php?cmd=browse&presentation_type=all&type=5&content_category=0&start=10 ;

DIAS, Ângela, A. C. e MOURA, Karina da S. (2007) - *Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho [acedido em 19 de Outubro de 2010]. Disponível na internet: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347193.pdf>;

DIAS, Minervina (2006) *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica – Técnicas e propostas Didáticas*. Porto, Areal Editores;

EVANS, Janet (2001) *The Writing Classroom – aspects of writing and the primary child 3-11*. Londres, David Fulton Publishers;

EALY, C. Diane (1999) - *The Womans Book of Creativity*. Berkeley, California, Beyondnwoods;

JAOUI, Hubert (1995) – *La Créativité*. Paris, Editions Morisset;

FEDERAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES - *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - versão nova consolidada - 30/08/2005*. Lisboa [acedido em 19 de Novembro de 2010]. Disponível na internet: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>;

FONSECA, Fernanda Irene *A urgência de uma Pedagogia da Escrita*. Porto, Universidade do Porto. [Acedido em 12 de Fevereiro de 2011]. Disponível na internet: http://repositório-aberto.up.pt/istream10216199712/irenefonseca_mathesis/1992000083609.pdf;

FONSECA, A. Fernandes (2007) – *A Psicologia da Criatividade*, (3ª ed.), Porto
Edições Universidade Fernando Pessoa;

FRANCAS, Les (2006) - *Jogar com as Palavras* (trad. Manuela Rêgo), Lisboa,
Associação Para a Promoção Cultural da Criança;

FREITAS-MAGALHÃES, A. – *Psicologia da Criatividade – estudo sobre o
desenvolvimento da expressão criadora da criança* (7ª ed.) (2003).
Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas. [Acedido em
15 de Dezembro de 2010]. Disponível na internet:
[http://www.scribd.com/doc/19441331/Livro-ISCEPsicologia-Da-
Criatividade](http://www.scribd.com/doc/19441331/Livro-ISCEPsicologia-Da-Criatividade);

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

GOMES, Luísa Costa (2008, Janeiro/Março) Um escritor na sala de aula.
Noesis, nº72, pp.26-29. Lisboa, Ministério da Educação;

GRAÇA, Luciana e PEREIRA, Luísa Álvares (2005 - Outono) - Inovar no
ensino da escrita – algumas determinantes de sucesso no ensino
da língua. *Revista Palavras*, nº 28, Lisboa, Associação de
Professores de Português;

HORNSBY, David e JAN, Lesley Wing (2001) - Writing as a response to
Literature, cap. 6, *in EVANS, Janet* (org.) (2001) *The Writing
Classroom – aspects of writing and the primary child 3-11*, Londres,
David Fulton Publishers;

KAVIAN, Eva (2010) - *Écrire et faire Écrire – Manuel pratique d'écriture*,
(2ªed.). Bruxelas, Éditions Duculot;

KEMOUN, Hubert Ben, (2009) - *Escreve o Teu Livro – o livro cujo autor és tu*.
Lisboa, Edicare Editora (tradução de Helena Romão);

LEÃO, Margarida e FILIPE, Helena (2002) *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*.
Porto, Porto Editora;

LEITÃO, Nuno (2008, Janeiro/Março) As palavras também saem das mãos,
Noesis, nº72, pp.30-33. Lisboa, Ministério da Educação;

LEOCHKO, Dave (2000) - *25 Quick Mini-Lessons to Teach Narrative Writing*.
Nova Iorque, Scholastic Professional Books;

MALEY, Alan and DUFF, Alan (1989) - *The Inward Ear*. Cambridge,
Cambridge University Press;

MANCELOS, João de – (2010) - *Introdução à Escrita Criativa*, 2ª edição.
Lisboa, Edições Colibri;

MARTINS, Margarida Alves e NIZA, Ivone (1998) – *Psicologia da
Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa, Universidade Aberta;

MARTINS, Vítor Manuel Tavares – *Da “Sociedade da Criação” à “Escola da*

Criação” ou de como é urgente a criatividade na nossa escola breves notas. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. [Acedido em 12 de Outubro de 2010]. Disponível na internet: <http://www.ipv.pt/Millennium29/default.htm>;

MARTINS, Vítor Manuel Tavares – (2000) - *Para uma Pedagogia da*

Criatividade – propostas de trabalho, col. Cadernos do CRIAP. Porto, Edições Asa;

MÉNARD, Louise (1990) – *Et si écrire rimait avec plaisir? ou l'apprentissage*

de l'écriture, revu et corrige, pp. 16 - 19. Montréal: Cégep du Vieux Montréal [Acedido em 28 de Abril de 2011]. Disponível na internet: [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Fran%C3%A7ais%20%C3%A9crit/M%C3%A9nard,%20Louise%20\(04,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Fran%C3%A7ais%20%C3%A9crit/M%C3%A9nard,%20Louise%20(04,2).pdf);

Ministério da Educação – *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa:

Ministério da Educação [Acedido em 08 de Dezembro de 2010]Disponível na internet: [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20 Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf) ;

Ministério da Educação – *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Princípios*

Orientadores da Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico). Lisboa: Ministério da Educação. [Acedido em 07 de Dezembro de 2010]. Disponível na internet: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4380&filename=decreto_lei_6_2001.pdf;

MORAIS, M. de Fátima (2001) – *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho;

MORAIS, M. de Fátima e BAHIA, Sara (coord.) (2008) – *Criatividade:
conceito, necessidades e intervenção*. Braga, Psiquilíbrios Edições;

MORENO, Víctor (2007) – *El deseo de escribir – Propuestas para despertar y
mantener el gusto por la escritura*, 4ª ed. Pamplona, Pamiela;

NIZA, Ivone, SEGURA, Joaquim, e MOTA, Irene (2011) - Escrita - Guião de
Implementação do Programa de Português do Ensino Básico.
Lisboa, Ministério da Educação. [Acedido em 03 de Maio de 2011].
Disponível na internet: [http://turmade francisco.cce.ms.
pt/Documentos/Docentes/Guiao_escrita.pdf](http://turmade francisco.cce.ms.pt/Documentos/Docentes/Guiao_escrita.pdf);

NIZA, Sérgio (coord.) (2009) – *Criar o Gosto pela Escrita – formação de
professores*, 2ª ed.. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação;

NORTON, Cristina (2001) - *Os Mecanismos da Escrita Criativa* Lisboa, Temas
e Debates;

PEÇAS, Américo (1993, Março/Maio) - A Escrita e a Leitura. *Noesis*, nº26,
pp. 56/64, Lisboa, Ministério da Educação;

PEREIRA, Luísa Álvares e CARDOSO, Maria Inês (2005) - Inovar no ensino

da escrita – a construção de uma relação positiva com a escrita.

Revista Palavras, nº 28/Outono 2005. Lisboa, Associação de Professores de Português;

PEREIRA, Maria Alves Corticeiro Reis e ALBUQUERQUE, Maria de Fátima

Mamede de (2004) - «Caminhos de Criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para a didáctica possível da Poesia», in **SÁ, Maria Helena Araújo e et alii** (org.) (2004) – *Transversalidades em didácticas das línguas – Estudos temáticos* 2. Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro;

PIETROMARCHI, Sophie Benini (2009) - *O Livro do Livro*. Lisboa, Edicare

Editora (tradução de Jorge Palinhos);

PIMET, Odile et BONIFACE, Claire (1999) - *Ateliers d'écriture : mode d'emploi*

– *guide pratique de l'animateur*. Issy-les-Moulineux, ESF Editeur;

PHINN, Gervase (2001) «Responding to poetry through writing» in **EVANS,**

Janet (org.) (2001) *The Writing Classroom – aspects of writing and the primary child 3-11*. Londres, David Fulton Publishers;

PLATÃO (1988) - *Íon*, tradução Victor Jabouille. Lisboa, Editorial Inquérito

Limitada;

- REIS, Carlos** (coord.) (2009) – *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação;
- RODARI, Gianni** (1993) – *Gramática da fantasia – introdução à arte de inventar histórias*, 4ª ed., trad. José Colaço Barreiros. Lisboa, Editorial Caminho;
- ROMO, Manuela** (2008) – Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. (Cap. III – pp. 65/90) *in M. de F. Morais e S. Bahia* (coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições;
- SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos e BALANCHO, Maria José S.** (1993) - *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa, Texto Editora;
- SANTOS, Maria Emília Brederode** (2008, Janeiro/Março) - O paraíso na ponta dum lápis. *Noesis*, nº72, p.5. Lisboa, Ministério da Educação;
- SANTOS, Margarida Fonseca** (2008, Janeiro/Março) - Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*, nº72, pp. 34-38. Lisboa, Ministério da Educação;
- SANTOS, Margarida Fonseca e SERRA, Elsa** (2010) *Quero Ser Escritor*, 3ª ed.. Lisboa, Oficina do Livro;

SARAIVA, António José (org.), (1982) - *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões*.

Porto, Ed. Figueirinhas;

SENA-LINO, Pedro (2009) - *Curso de Escrita Criativa I – Criative-se: usar em*

caso de escrita, 2ª edição. Porto, Porto Editora;

SEQUEIRA, Rosa Maria (2010) – *Comunicar Bem – práticas e estruturas*

comunicativas. Lisboa, Fonte da Palavra;

STACHAK, Faly (2010) - *Écrire, un Plaisir à la Portée de Tous – 350*

techniques d'écriture creative, 8ªed.. Paris, Eyrolles;

STERNBERG, Robert J., WILLIAMS, Wendy M. (1999) – *Como Desenvolver*

a Criatividade do Aluno, tradução Vitor Oliveira. Porto, Edições Asa;

TAKAHASHI, Janet (2009) - *Artful Journals – Making & Embellishing Memory*

Books, Garden Diaries & Travel Albums. Ogden, Lark Books;

TORGA, Miguel (2001) - *Antologia Completa*. Rio de Mouro, Círculo de

Leitores;

TORRANCE, E. Paul (1976) – *Criatividade – medidas, testes e avaliações*,

tradução Aydano Arruda. São Paulo, Ibrasa;

VANASSE, Geneviève-Gaël et NOËL-GAUDREAU, Monique – *“Écriture*

creative et plaisir d'apprendre”. Montréal: Universidade de Montréal

[Acedido em 04 de janeiro de 2011]. Disponível na

internet:<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0404110235A.PDF>;

VIEIRA, Vergílio Alberto (2001) - *As palavras são como as cerejas – oficinas de escrita*. Porto, Campo das Letras;

VILAS-BOAS, António José Leite (2003) – *Oficinas de escrita: modos de Usar*. Porto, Asa Editores.