

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Comunicação e Arte

2009

**Inês Maria Henriques
Guedes de Oliveira**

Criatividade e mudança:

**Promoção da capacidade, competência e
atitude criativa**

2009

Orientação de: Professora Doutora Maria da Conceição Lopes



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Comunicação e Arte

2009

**Inês Maria Henriques
Guedes de Oliveira**

**Criatividade e mudança:
Promoção da capacidade, competência e
atitude criativa**

tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências e Tecnologias da Comunicação, realizada sob a orientação científica da Dr.^a Maria da Conceição de Oliveira Lopes, Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

2009

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Ao Francisco, ao António e à Leonor

o júri

Presidente

Prof. Dr. Joaquim Manuel Vieira
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Dr. Adriano Duarte Rodrigues
Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais
e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Prof. Dr. Júlio Domingos Pedrosa da Luz Jesus
Professor Catedrático aposentado da Universidade de
Aveiro

Prof. Dr. Fernando Manuel dos Santos Ramos
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof.^a Dr.^a Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
Professora associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição de Oliveira Lopes
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de
Aveiro

Prof. Dr. Domenico de Masi
Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da
Comunicação da Universidade La Sapienza, Roma, Itália

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Loschiavo dos Santos
Professora Livre – Docente da Faculdade de Arquitectura
e Urbanismo da Universidade de S. Paulo, Brasil

agradecimentos

Agora que cheguei ao fim de um longo percurso de aprendizagem e de crescimento pessoal (e como todo o crescimento é doloroso, este, inevitavelmente, também o foi), não quero deixar de agradecer a todos os que me apoiaram, pois sem eles não tinha conseguido terminar esta tarefa.

Começo e termino os meus agradecimentos por aqueles que maior importância tiveram na minha vida durante estes anos, no desenvolvimento da minha tese:

Agradeço à Prof.^a Doutora Conceição Lopes, minha orientadora, pelo apoio, disponibilidade, incentivos, ensinamentos, carinho e amizade que sempre demonstrou ao longo de todo o caminho percorrido, até chegar aqui.

Agradeço à Civitas Aveiro pelo apoio prestado e pelo contributo que me deu no desenvolvimento do projecto CriCoLudi.

Agradeço à minha amiga Lurdes Ventura, presidente da Civitas Aveiro, pelo seu apoio incondicional.

Agradeço aos meus alunos de Comunicação e Ludicidade que permitiram que esta tese fosse uma realidade.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que institucionalmente me apoiaram no desenvolvimento da minha tese.

Agradeço, também, a todos os meus amigos de coração que nunca deixaram de confiar em mim.

Por último, quero deixar aqui um agradecimento muito especial a toda a minha família, especialmente à minha mãe, aos meus irmãos e aos meus filhos, pelo apoio incondicional que me deram nos momentos mais difíceis e nas horas más por que passei, ajudando-me a ir buscar forças para continuar a minha caminhada, mesmo quando pensei que já não as tinha.

A todos, muito obrigada!

resumo

A tese que se apresenta defende que a capacidade criativa, manifestação de criatividade da condição humana, ao ser promovida e desenvolvida facilita a ocorrência da aprendizagem da atitude criativa, que tem como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, ao despertar a curiosidade e o espírito crítico.

Para demonstrar a sua validade e legitimidade começou-se por estabelecer a conexão de dois campos de estudos, criatividade e comunicação-ludicidade. De seguida definiu-se três vias distintas que permitiu chegar à perspectiva teórica da pragmática da criatividade: A primeira via diz respeito ao entendimento de diferentes perspectivas teóricas de autores de referência que se dedicaram ao estudo da compreensão da criatividade e à investigação dos factores que permitem a promoção e o desenvolvimento da criatividade humana e social, tentando estabelecer um paralelo entre elas; a segunda via, foi a apropriação da pragmática da comunicação humana estabelecida pela Escola de Pensamento de Palo Alto (1967), e a sua transposição para o campo teórico da criatividade, o que permite sublinhar a relevância dos factores de interacção e de contextos situacionais na construção da aprendizagem e na mudança; a terceira e última via diz respeito à adopção da noção de consequencialidade estabelecido por Cronen e Sigman (1995), no contexto da comunicação humana, o que possibilita a delimitação do percurso no campo da pragmática da criatividade. Das três vias definidas resulta a elaboração da conceptualização sobre

a atitude criativa e a definição da metodologia de design de criatividade que se define como uma metodologia de comunicação e ludicidade e de experiência criativa, concebida e desenvolvida segundo um modelo sistémico, que promove a construção de aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da criatividade bem como os seus efeitos na autonomia individual, nomeadamente, a flexibilidade do pensamento, a capacidade crítica, a originalidade da concepção, a construção de artefactos e a cooperação na interacção com os outros e consigo mesmo.

Os resultados obtidos fazem parte integrante do projecto de investigação, formação e intervenção designado por CriCoLudi– criatividade, comunicação-ludicidade que se apresentam e sustentam a afirmação da tese enunciada. O referido projecto CriCoLudi foi desenvolvido no contexto da formação inicial de futuros Educadores de Infância, integrado na disciplina de Comunicação e Ludicidade, da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Aveiro decorrido no ano lectivo de 2004/05, com uma amostra constituída por dezassete sujeitos-alvo mediados (SAMos) e por um sujeito-alvo mediador (SAMr), autora da tese.

O projecto CriCoLudi foi desenvolvido em contexto de sala de aula em situação de intervenção do tipo oficina, mediado pela concepção e produção de artefactos lúdicos e de criatividade.

As relações estabelecidas entre o processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa com o seu efeito, atitude criativa dela decorrente, revelaram-se ao longo do processo de construção da aprendizagem e da mudança de comportamentos dos sujeitos alvo mediados, através da metodologia proposta e criada para o efeito, design de criatividade, que se desenvolveu através de estratégias

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

relacionais, em contexto situacional e inter-pessoal de oficina, promovendo-se e desenvolvendo-se a capacidade de questionar dos estereótipos reenquadrando um novo olhar sobre a realidade, promovidas pelo sujeito-alvo mediador, reponsável pelo processo em causa.

abstract

This thesis intends to demonstrate that the creative capacity, inherent to the human condition, being promoted and developed induces the flexibility of thought, the originality of ideas, the fluidity of expression, enhancing, simultaneously, the communication and personal expression by raising the curiosity and critical attitude.

To demonstrate the validity and legitimacy of this proposal we started by establishing the connection between 2 different fields of study: creativity and communication-ludicity. Subsequently, we followed 3 different paths that have allowed us to develop a theoretical perspective of the pragmatics of creativity: the first path concerns the understanding of various authors of reference that have studied the understanding of creativity and researched the factors that allow the promotion and development of human and social creativity, trying to establish their relationship; the second path was to appropriate the pragmatics of human communication as established by the school of Palo Alto (1967) and its transposition to the theoretical field of creativity, that underlines the relevance of the interaction factors and context in learning and in change; the third and last path concerns the adoption of the notion of “consequentiality” as established by Cronen and Sigman (1995), in the context of human communication, that establishes clear boundaries for the development of the pragmatics of creativity.

These three paths lead to the development of the concept of creative attitude and to a definition of the design methodology of creativity, which is defined as a methodology of

communication and ludicity, as well as practical experiencing. This experiencing is developed according to a systemic model that promotes learning and change, enhancing individual autonomy, flexibility of thought, critical capacity, originality in the conception and construction of artefacts and cooperation in the interaction with others and himself.

The results were obtained in the course of a research project that was also a project for training and intervention, called CRICOLUDI (creativity and communication-ludicity) and support our thesis. The project was developed in the context of the course “Communication and Ludicity” of the degree of Child Education at the University of Aveiro, in the year 2004/05. The sample were 17 target-subjects led by a target-subject that acted as a mediator, within the classroom in a hands-on situation through the conception and production of ludicity and creative artefacts.

The relations that were established between the process of developing the creative capacity and its effects – the creative attitude that results – were clearly revealed along the process of learning and changing the behaviour of the mediated target-subjects. The process was based on the methodology that was proposed and created for this project – the creativity design – and developed through relational strategies in an inter-personal and communicational workshop context. The objective is to develop the capability of having a different look upon the experienced reality as well as questioning stereotypes, promoted by the mediator target-subject, who is responsible for the practical classes of the subject, who is simultaneously researcher and an object of study.

Índice

10	Introdução geral
11	i) Problemática
14	ii) Problema
15	iii) Motivações pessoais
16	iv) Finalidade
17	v) Hipótese
18	Apresentação da dissertação:
19	I Parte
	Enquadramento Teórico
22	Capítulo 1. Percursos de abordagem à pragmática da criatividade e ao processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa
22	Introdução
23	1.1 Abordagem ao campo de estudos da pragmática
26	1.1.1 Abordagem da pragmática da comunicação da Escola de Pensamento de Palo Alto
31	1.2 Abordagem à pragmática da comunicação-ludicidade
35	1.3. Pragmática da criatividade: percurso de uma construção e de elaboração de uma conceptualização sobre a capacidade criativa
46	1.4 Conexão estabelecida entre comunicação-ludicidade-criatividade
52	Capítulo 2. Atitude criativa: processo, manifestação e produto da

capacidade criativa

52	Introdução
53	2.1 Conceito de atitude
55	2.2. Atitude criativa.
56	2.2.1 O processo de construção da atitude criativa
56	2.2.1.1 Aprendizagem e mudança
60	2.2.1.2 Aproximação às bases do Interaccionismo Simbólico
62	2.2.1.3 Estereótipos como patologias da criatividade
66	2.2.1.4 Contextos situacionais
71	2.2.1.5 Artefactos como âmbitos
75	II Parte – Investigação
80	Introdução
81	Capítulo 3 – Design de Criatividade
86	Capítulo 4. Projecto de investigação CriCoLudi
87	4.1 Apresentação e contextualização do projecto
89	4.2 Metodologia de estudo de caso
90	4.3. Amostra: constituição e organização
92	4.4. Finalidade e objectivos
93	4.5 Contextos situacionais estratégicos do projecto para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade
95	4.5.1 Contexto situacional sujeito-alvo mediador - SAMr
98	4.5.2 Contexto situacional sujeito-alvo mediado - SAMo
99	4.5.3 Contexto situacional Oficina – CS-Of

- 101 4.5.4 Contexto situacional artefactos mediadores
- 106 4.5.5 Contexto situacional dinamização pública
- 110 4.6. Implementação e operacionalização do projecto, para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade
 - 111 4.6.1 Organização da experiencição para a recolha dos dados
 - 113 4.6.2 Percurso e sequencialização da expericencição
 - 114 4.6.3 Operacionalização da metodologia de intervenção Design de Criatividade
- 115 4.7 Métodos de recolha e análise
 - 116 4.7.1 Método Autobiográfico na formação
 - 118 4.7.2 Diferencial semântico
 - 120 4.7.3 Instrumentos de recolha
 - 121 4.7.3.1 Instrumentos de ordem formal
 - 122 4.7.3.2 Instrumentos de ordem informal
 - 124 4.7.4 Instrumentos de codificação de dados para a análise
 - 124 4.7.4.1 Instrumento de registo e análise de dados: diferencial semântico
 - 125 4.7.4.2 Instrumento sistémico de recolha e análise: diferencial semântico
 - 126 4.7.4.3 Instrumento de recolha e análise de dados: representação multi vectorial
 - 128 4.7.5 Dimensões e categorias de análise
- 133 **Capítulo 5. Apresentação dos resultados da análise e de suas conclusões**
 - 134 5.1. Dimensão de análise conhecimento

- 135 5.1.1 Categoria comunicação humana
- 140 5.1.2 Categoria ludicidade humana
- 145 5.1.3 Categoria criatividade
- 150 5.1.4 Categoria artefactos lúdicos e de criatividade
- 155 5.1.5 Categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência
- 160 5.1.6 Categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência
- 165 5.1.7 Categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência
- 170 5.2. Dimensão de análise capacidade criativa
- 171 5.2.1 Categoria práticas experienciadas de rotina de criatividade
- 176 5.3. Dimensão de análise atitude criativa
- 188 5.3.1 Categoria desempenho de criatividade
- 182 5.4 Sujeitos Alvo Mediador SAMr
- 183 5.4.1 Conteúdos transmitidos e experienciados na operacionalização da metodologia Design de Criatividade
- 186 5.4.2 Estratégias de comunicação promovidas e desenvolvidas pelo sujeito-alvo mediador
- 189 5.4.3 Reflexão autobiográfica sobre conteúdos transmitidos, orientações, estratégias e promoção de condições de experiência
- 191 5.4.4 Práticas de metacomunicação
- 194 5.5. Conclusões

197 **6. Comentários finais**

198 **Bibliografia**

207 **Anexos**

Página Lista de figuras

- 32 Fig.1 - “Eixos conceptuais de relação de vizinhança semântica da Ludicidade” Lopes (2006)
- 41 Fig.2 - “A criatividade como síntese do pensamento primário e do pensamento secundário” in De Masi (2003: 569)
- 41 Fig. 3 - “A criatividade como síntese de pensamento primário e pensamento secundário; da esfera emotiva e esfera racional” (De Masi, 2003: 571-583)
- 82 Fig. 4 – Processamento da metodologia Design de Criatividade
- 85 Fig.5 - Metodologia Design de Criatividade
- 90 Fig.6 – Contextos situacionais estratégicos
- 93 Fig.7 - Dinamização do processo de design de criatividade
- 97 Fig.8 - Conexão das inter-mediações
- 105 Fig.9 – esquema do labirinto
- 109 Fig.10 - Processo de promoção e desenvolvimento de criatividade
- 137 Fig. 11- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria comunicação humana
- 139 Fig. 12- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria comunicação humana
- 142 Fig- 13- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria ludicidade humana
- 144 Fig. 14- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria ludicidade humana
- 147 Fig. 15- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria criatividade
- 149 Fig. 16- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria criatividade
- 152 Fig. 17- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria artefacto lúdico e de criatividade
- 153 Fig. 18- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria artefacto lúdico e de criatividade
- 157 Fig. 19- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação enquanto experiência
- 159 Fig. 20- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação enquanto experiência

- 162 Fig. 21- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade enquanto experiência
- 164 Fig. 22- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade enquanto experiência
- 167 Fig. 23- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência
- 168 Fig. 24- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência
- 173 Fig. 25- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão capacidade criativa, categoria práticas de experiência de rotina de criatividade
- 174 Fig. 26- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão capacidade criativa, categoria práticas de experiência de rotina de criatividade
- 179 Fig. 27- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade
- 181 Fig. 28- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

Página Lista de tabelas

- 112 Tabela 1 - Organização da experiencição
- 113 Tabela 2 - Percurso e sequencialização da experiencição
- 114 Tabela 3 - Operacionalização de Design de Criatividade
- 125 Tabela 4 - Exemplo de tabela de registo individual de cada SAMo por cada categoria de análise
- 126 Tabela 5 - Exemplo de tabela de sistematização dos dados recolhidos por cada categoria de análise
- 127 Tabela 6 - Exemplo do gráfico de registo multi vectorial dos dados recolhidos por cada categoria de análise
- 128 Tabela 7 - Sistematização das dimensões e categorias de análise
- 133 Tabela 8 – sistematização dos dados recolhidos por ocasião, datas e instrumentos utilizados
- 136 Tabela 9 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria comunicação Humana
- 138 Tabela 10 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria comunicação Humana
- 141 Tabela 11 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de

ordem formal na dimensão conhecimento, categoria ludicidade Humana

- 143 Tabela 12 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria ludicidade Humana
- 146 Tabela 13 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria criatividade
- 148 Tabela 14 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria criatividade
- 151 Tabela 15 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria artefactos lúdicos e de criatividade
- 153 Tabela 16 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem
- 156 Tabela 17 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência
- 158 Tabela 18 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência
- 161 Tabela 19 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência
- 163 Tabela 20 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência
- 166 Tabela 21 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência
- 168 Tabela 22 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência
- 172 Tabela 23 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão capacidade criativa, categoria práticas experienciadas de criatividade
- 174 Tabela 24 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão capacidade criativa, categoria práticas experienciadas de criatividade
- 178 Tabela 25 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade
- 180 Tabela 26 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

Página Lista de imagens

- 104 Fotografia1 - Artefactos lúdicos e de criatividade – chapéus
- 106 Fotografia 2 - Dinamização pública
- 108 Fotografia 3 – Dinamização pública: Painel.

Introdução geral

A investigação que aqui se apresenta denominada *Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência¹ e atitude criativa*, enquadra-se na área científica das Ciências e Tecnologias da Comunicação e abrange o campo de estudos da pragmática da Comunicação Humana da Escola de Pensamento de Palo Alto, da pragmática da ludicidade desenvolvida por Lopes, em que o foco do estudo se centra no processo e nos efeitos decorrentes de uma promoção e desenvolvimento da criatividade.

Este trabalho de investigação tem a pretensão de contribuir para a reflexão e compreensão sobre a promoção e desenvolvimento da criatividade através das relações estabelecidas entre criatividade, comunicação e ludicidade, procurando destacar a relevância desta interdependência na construção teórica que aqui se propõe. Para tal, concebeu-se e desenvolveu-se uma metodologia de intervenção designada de Design de Criatividade que se define como uma abordagem à comunicação e da experiência criativa e lúdica e desenvolvida segundo um modelo sistémico, que procura promover aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, da flexibilidade do pensamento e capacidade crítica, da originalidade na concepção e construção de artefactos e da cooperação na interacção com os outros.

Esta abordagem da comunicação, ludicidade e experiência criativa é considerada relevante na investigação, formação e intervenção de agentes de desenvolvimento humano na promoção do desenvolvimento da criatividade inter-pessoal e passível de poder ser aplicada a diversos contextos institucionais e organizacionais.

¹ Competência - Embora não seja um conceito desenvolvido na presente tese, adoptou-se como definição: “um conjunto ordenado de capacidades, que se possui sobre conteúdos numa determinada categoria, em determinadas situações. As competências mobilizam os recursos do conhecimento, saberes (saber, saber fazer e saber ser) e experiências” in Liliána Gaete, "HABLANDO DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES", Lovaina, 2001
http://www.rmm.cl/index_sub3.php?id_contenido=2279&id_seccion=1626&id_portal=262

i) Problemática

O estudo da criatividade, enquanto objecto de ciência, iniciou-se nos anos 50 com Guilford.² Durante as décadas seguintes, considerou-se que a criatividade era um dom que pertencia, apenas, a alguns eleitos. Assim, o foco do estudo da criatividade circunscreveu-se à análise e compreensão dos factores psicológicos e biológicos de uma elite de artistas e cientistas, reconhecidamente criativos, tentando distinguir talentos e capacidades destes “seres criativos” de outros “não criativos”. Mais tarde, assumiu-se a criatividade como uma capacidade comum a todo o Humano. Porém, o seu grau de desenvolvimento não era igual em todos, como também não eram iguais as competências e habilidades desenvolvidas, inerentes à manifestação desta capacidade: uns tinham maior competência para a resolução de problemas; outros, maior capacidade imaginativa; outros ainda, maior capacidade inovadora e expressiva, entre tantas outras que se poderiam seleccionar e descrever. Então, o foco de estudo da criatividade passou a ser a procura da sua definição. Ainda hoje, não é possível encontrar uma definição única que abranja os variados campos de estudo e as diversas investigações.

Afirmam Bahia & Nogueira (2005), interpretando Sternberg (1985), que as definições variam de área para área, sendo as questões levantadas indissociáveis do contexto em que surgem, e as teorias implícitas, inerentes a esse contexto, constituem formas diferentes de pensar a criatividade.

No final dos anos 80 nasce uma nova perspectiva sobre a criatividade que não se confina aos campos de estudo da psicologia e que se abre a outros domínios, em que o sujeito deixa de ser o alvo e a criatividade passa a ser compreendida como o resultado de múltiplas funções. Depois de se ter compreendido que a grande questão da criatividade não era tanto a de procurar saber o que é, mas antes onde está, (Csikszentmihalyi, 1990) e de procurar perceber quais os factores de desenvolvimento e os factores bloqueadores desta capacidade, surgem novos pensadores e teóricos, ao mesmo tempo que se abre a outras ciências de estudo, tais como a Sociologia.

² Guilford, J. P. (1950). Presidential address to the American Psychological Association. *American Psychologist*,

É na esteira desta nova perspectiva de pensar a criatividade que surge a elaboração teórica que se propõe, construída a partir do campo de estudos da pragmática da comunicação da Escola de Pensamento de Palo Alto e da pragmática da ludicidade, construída por Lopes (1998), em que se destacam os autores de referência ligados à Escola de Palo Alto: Gregory Bateson (1904-1980), biólogo e antropólogo, os psiquiatras Paul Watzlawick e D. Jackson (1967) e os antropólogos, Erving Goffman (1974) e Edward Hall (1994) e os autores ligados ao estudo da criatividade: Guilford (1964), Amabile (1996), Sternberg e Lubart (1996), Munari (1987), Béllon (1998), Csizkszemtmiyhalyi (1990), Arieti (1993) e De Masi (2000).

Analisando as perspectivas teóricas dos autores acima referenciados, que se dedicaram ao estudo da compreensão da criatividade e à investigação dos factores que permitem a promoção e o desenvolvimento da criatividade humana e social, compreende-se que partilham a concepção de que o desenvolvimento da criatividade resulta da convergência das características humanas individuais, tais como as cognitivas e emocionais, mas também, dos contextos sociais e situacionais em que ocorrem. Além disso, também o grupo de investigadores da pragmática da comunicação Humana, estabelecida pela Escola de Pensamento de Palo Alto coloca o foco de análise e de estudo nas relações e na interacção comunicacional estabelecidas pelos protagonistas em situação e nos efeitos resultantes da comunicação co-produzida.

Nesta linha, e tendo como pressupostos que a capacidade criativa é, tal como a comunicação e ludicidade, de natureza consequencial e uma condição de ser do Humano que decorre de processos dinâmicos inter-relacionais e interaccionais em diversos contextos, que se manifesta de diversas maneiras através de produtos, comportamentos e pensamentos e que produz efeitos diversificados, nomeadamente na criação de artefactos, atitudes e ideias, e que a compreensão do seu desenvolvimento se estabelece através de uma visão sistémica e circular em que a interacção humana e os contextos situacionais são indispensáveis para a sua análise, chegou-se à problemática em estudo: estabelecer uma conexão entre a pragmática da comunicação e da ludicidade e a pragmática da criatividade, legitimada pela metodologia de intervenção Design de Criatividade criada para o efeito, em que a

interacção comunicacional e lúdica são elementos relevantes na promoção de aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da criatividade bem como os seus efeitos na autonomia individual, nomeadamente na flexibilidade do pensamento, na capacidade crítica, na originalidade da concepção e construção de artefactos e na cooperação na relação com os outros e consigo mesmo, orientada pelos valores subjacentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

ii) **Problema**

Partindo-se do pressuposto de que a criatividade tem como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, o despertar da curiosidade e o espírito crítico, procura-se perceber se as relações estabelecidas entre o processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa com um dos seus efeitos, a atitude criativa dela decorrente, se vão revelando ao longo do processo de construção da aprendizagem e da mudança de comportamentos dos agentes educativos, sujeitos-alvo da amostra do projecto de investigação - CriCoLudi, assumindo como factor mobilizador uma metodologia de comunicação e de experiência criativa e lúdica, designada de Design de Criatividade.

iii) **Motivações pessoais**

A escolha do tema em estudo prende-se com motivações de natureza pessoal e profissional que resumidamente passo a referir:

Desde a minha formação académica inicial em Design de Comunicação, obtida na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 1983, que o meu interesse esteve orientado para questões associadas à criatividade, tais como a sua importância no desenvolvimento pleno do Humano, seus valores e significados subjacentes e, ainda, questões associadas ao seu desenvolvimento e à sua promoção. Neste âmbito, a concepção e construção de artefactos lúdicos constituíram-se como elementos/dimensões centrais, tendo inclusive desejado, na altura da minha formação inicial, que a minha actividade profissional fosse ligada à concepção de jogos e brinquedos para uma qualquer indústria com este fim.

A vida nem sempre é o que se imagina e a minha actividade profissional acabou por estar ligada à docência. Ora, o meu percurso profissional, inicialmente no Ensino Básico como professora de Educação Visual e, posteriormente, no Ensino Superior, fez com que o meu interesse já há muito revelado ganhasse consistência. Foi, então, pela actividade docente desenvolvida ao longo de treze anos na Universidade de Aveiro (anos de serviço no momento em que iniciei o meu trabalho de investigação) em diferentes Unidades Curriculares das diversas Licenciaturas, especialmente nas disciplinas de Comunicação e Ludicidade e Expressões Artísticas, que o interesse por estudar e aprofundar o meu conhecimento sobre a questão da criatividade associada à construção de artefactos lúdicos e de criatividade se tornou uma certeza com grande convicção.

Contudo, o meu interesse no aprofundamento do conhecimento sobre esta questão, no sentido de perceber até que ponto a criatividade podia ser desenvolvida e quais os factores externos facilitadores ou bloqueadores desta mesma capacidade, conduziu-me para outros campos de estudo que não a psicologia, vindo a constituir a comunicação e a ludicidade humana como o território da minha investigação.

iv) Finalidade

A presente tese tem por finalidade demonstrar que a atitude criativa, entendida como manifestação da condição humana de criatividade, é susceptível de ser promovida e desenvolvida através da metodologia de intervenção Design de Criatividade construída pelo sujeito-alvo mediador (SAMr) e autor da tese que se defende.

V) Hipótese

Apesar da investigação não ser de natureza hipotética ou dedutiva, considera-se necessária a formulação de uma hipótese que permita o controle da multiplicidade de variáveis em presença, no estudo de natureza qualitativo apresentado.

Deste modo, definiu-se a seguinte hipótese:

Se um sujeito-alvo mediador promover estratégias de criatividade, comunicação e ludicidade, nomeadamente na concepção e realização de artefactos lúdicos e de criatividade, em contextos situacionais específicos e diversificados, pode contribuir para a construção da atitude criativa dos sujeitos-alvo mediados, resultante da aprendizagem e mudança, operadas numa perspectiva de desenvolvimento humano.

Apresentação da dissertação:

A presente dissertação está organizada em duas partes: a primeira parte apresenta o enquadramento teórico e a segunda é dedicada à investigação.

O enquadramento teórico está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo pretende estabelecer-se uma conexão entre a pragmática da comunicação-ludicidade, apresentando-se o conceito de pragmática da criatividade com base numa compreensão pragmática e sistémica do processo da contextualização da promoção e desenvolvimento da criatividade. No capítulo dois, intitulado 'Atitude Criativa: processo, manifestação e produto da capacidade criativa', serão abordadas duas questões fundamentais: o conceito de atitude e o conceito de atitude criativa, perspectivando esta última como o processo, a manifestação e o produto da capacidade criativa, referencial fundamental na tese que aqui se apresenta.

A parte II apresenta o projecto de investigação, cujo conteúdo, como se sublinhou anteriormente, se inscreve no universo de estudos realizados e apresentados na primeira parte.

Assim, começa-se por apresentar no capítulo 3, a metodologia de intervenção Design de Criatividade, concebido no âmbito da investigação. O capítulo 4 apresenta o projecto de investigação CriCoLudi – Criatividade, Comunicação e Ludicidade, que sustenta o trabalho empírico desenvolvido. No capítulo 5 faz-se a apresentação dos resultados e suas conclusões e no capítulo 6 apresenta-se a conclusão geral e desenvolvimentos futuros possíveis.

A dissertação é complementada por uma lista bibliográfica e por anexos que reúnem os instrumentos utilizados na recolha de dados.

I Parte

Enquadramento Teórico

22	Capítulo 1. Percursos de abordagem à pragmática da criatividade e ao processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa
22	Introdução
23	1.2 Abordagem ao campo de estudos da pragmática
26	1.1.1 Abordagem da pragmática da comunicação da Escola de Pensamento de Palo Alto
31	1.2 Abordagem à pragmática da comunicação-ludicidade
35	1.3. Pragmática da criatividade: percurso de uma construção e de elaboração de uma conceptualização sobre a capacidade criativa
46	1.4 Conexão estabelecida entre comunicação-ludicidade-criatividade
52	Capítulo 2. Atitude criativa: processo, manifestação e produto da capacidade criativa
52	Introdução
53	2.1 Conceito de atitude
55	2.2. Atitude criativa.
56	2.2.2 O processo de construção da atitude criativa
56	2.2.2.1 Aprendizagem e mudança
60	2.2.1.2 Aproximação às bases do Interaccionismo Simbólico
62	2.2.1.6 Estereótipos como patologias da criatividade
66	2.2.1.7 Contextos situacionais
71	2.2.1.8 Artefactos como âmbitos

Capítulo 1. Percursos de abordagem à pragmática da criatividade e ao processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa

Introdução

Neste primeiro capítulo pretende-se abordar a criatividade como resultado do processo de manifestações da condição do ser do Humano³, tendo por base uma compreensão pragmática e **sistémica** do processo da contextualização da promoção e desenvolvimento da criatividade.

Com esta visão pragmática e **sistémica**, pretende-se explorar as inter-relações entre a pragmática da comunicação-ludicidade, construída por Lopes (1998) a partir da Escola de Pensamento de Palo Alto e a pragmática da criatividade que se propõe e defende, a fim de se estabelecer a conexão entre ambas e demonstrar a sua relevância para a construção da metodologia de Design de Criatividade, foco central da tese que se apresenta.

Para o efeito, dividiu-se este capítulo em quatro pontos. No primeiro ponto apresentar-se-á o campo de estudos da pragmática; no segundo ponto far-se-á uma abordagem à pragmática da comunicação-ludicidade sublinhando a sua pertinência para a compreensão do processo de criatividade; no terceiro ponto apresentar-se-á o conceito da pragmática da criatividade; no quarto ponto será feita referência aos eixos estruturantes que possibilitam a conexão entre as duas pragmáticas, tendo como foco para a orientação compreensiva, os conceitos de consequencialidade, interação, âmbito, contexto situacional e modelos sistémicos e processuais comuns às pragmáticas da comunicação-ludicidade e da criatividade.

³ Humano na antropologia filosófica é um animal que fala, um animal político (Aristóteles, 384 a.C – 322 a.C); uma coisa que pensa (Descartes, 1596-1650); um ser que trabalha (K. Marx, 1818-1883)

1.1 Abordagem ao campo de estudos da pragmática

O estudo etimológico da palavra ‘pragmática’ conduz à compreensão da evolução do seu significado desde os primórdios até à actualidade, como a seguir se verá.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a origem etimológica proveniente do latim *pragmatica* equivalia a “código de procedimentos práticos do *Codex Theodosianus* (438 d.C.)” (2003, T. V: 2949) e do grego *pragmatikós* “concerne à acção, próprio da acção” (T. V: 2949). Segundo Machado, no Império bizantino, designava “o texto da lei que respondesse a questões apresentadas pelos indivíduos” (1981i:352). De acordo com Rodrigues (2005), “no séc. XVI, atesta-se a existência da palavra premática e, no séc. XVII, a palavra pragmática coexistia com esta, cujo significado era o de norma jurídica” (2005:26)

Esta associação da palavra ‘pragmática’ ao uso jurídico prolonga-se no tempo e só em meados de 1800, mais precisamente em 1842, passa a ser utilizada em matemática e, posteriormente, na década de 1850, a palavra ‘pragmatismo’ é adoptada pela filosofia. A este propósito diz-nos Rodrigues: “A partir de 1851, o termo pragmatismo, para além do seu uso jurídico, passou também a designar a corrente filosófica predominante nos Estados Unidos da América, segundo a qual o valor prático de uma proposição é considerado como o critério da sua verdade ou, pelo menos, da sua aceitabilidade.” (2005:26). É essencialmente com Charles Pierce⁴ que a palavra ‘pragmática’ ganha novo sentido. Na obra *Como Tornar Claras Nossas Idéias*, Pierce (1839-1914), ainda sem utilizar o termo pragmatismo, defende que a ideia que se tem sobre um fenómeno ou um objecto é o somatório das ideias que se possui sobre as consequências ou efeitos práticos desse mesmo fenómeno ou objecto. Afirma Pierce: “Considerar quais os efeitos que podem concebivelmente ter consequências práticas, que concebemos que o objecto da nossa concepção tem. Então, a nossa concepção desses efeitos é a totalidade da nossa concepção do objecto” (1878). Charles Morris, discípulo de Pierce, e prosseguindo os estudos de seu mestre, na sua obra *Foundations of the Theory of*

⁴ Citado por Adriano Duarte Rodrigues in *A Partitura Invisível. Para uma abordagem Interactiva da Linguagem* (2005:26)

Signs, publicada em 1938, define 'pragmática' como o estudo das relações entre os signos, a linguagem e os seus interpretantes e, relativamente ao signo, identifica três dimensões: semântica, sintáctica e pragmática, em que a semântica diz respeito à relação dos signos com os objectos, a sintáctica à relação dos signos entre si e a pragmática diz respeito à relação de um signo com os seus utilizadores.

Nesta perspectiva mais se acrescenta o alerta que Adriano Duarte Rodrigues faz na sua obra *As Dimensões da Pragmática na Comunicação* (1995), afirmando que “determinar a significação de um enunciado equivale a definir o seu valor semântico, ser capaz de apreender aquilo para que remete a sua expressão, em função da língua comum dos interlocutores. Mas compreender o seu sentido, isto é, as razões da sua enunciação exige, antes, a capacidade de o enquadrar numa situação interlocutiva concreta e singular. É esta capacidade que torna o discurso relevante, pertinente ou simplesmente plausível.” (1995: 27). Ora, o estudo das relações entre as situações comunicativas e os contextos em que ocorrem, e a maneira como estas relações são garantidas, são objecto de estudo da pragmática, assim como é, também, objecto de estudo as relações e os efeitos dos signos sobre os seus utilizadores. Diz Lopes, (1998) referenciando Rodrigues (1995), que “a análise pragmática é uma análise de grande abertura aos contextos situacionais em que o processo da comunicação ocorre, estabelecendo inter-relações com diversos corpos teóricos”. (1998: 22). Contudo, dentro dos autores que têm uma visão pragmática da comunicação, encontram-se duas posições diferentes quanto à importância que atribuem à relação entre aquilo que os locutores querem dizer e os aspectos que dizem respeito à situação em que ocorre a enunciação. A este propósito diz Rodrigues (2005) “Podemos situar as diferentes maneiras de definir a importância da incidência da dimensão pragmática da linguagem no sentido dos enunciados, em torno de duas posições extremas, da posição extrinsecalista e da posição intrinsecalista.” (2005: 31).

A delimitação do objecto de estudo da pragmática, assim como a sua relação com outros campos e disciplinas de estudo, depende da adopção da perspectiva extrinsecalista ou intrinsecalista. Torna-se relevante, por isso, explicitar o conceito extrinsecalista e intrinsecalista da pragmática da comunicação, para clarificar o enquadramento da tese que se defende. A posição extrinsecalista da pragmática

considera que a situação em que ocorre a enunciação é externa aos valores semânticos da linguagem, sendo a sua significação determinada exclusivamente pelas expressões linguísticas, independentes e autónomas das situações em que ocorrem. Assim, como refere Rodrigues, para os autores que têm esta concepção, a pragmática diz respeito sobretudo às condições externas e aos usos individuais e sociais que os locutores fazem da linguagem. Neste caso, “A pragmática teria portanto como objecto, não a questão da significação do enunciado, mas a determinação dos objectos materiais a que os interlocutores se referem quando usam a língua, assim como das circunstâncias ou condições psicológicas, sociais, culturais, históricas e ideológicas associadas à sua utilização.” (Rodrigues, 2005:32). Já na concepção intrinsecalista da pragmática, segundo o mesmo autor, não se pode separar a significação dos signos dos contextos em que ocorrem, isto é, há uma “inseparabilidade entre a constituição da significação e a dimensão pragmática da linguagem” (Rodrigues, 2005:32).

Pode dizer-se que a pragmática entende a comunicação humana como a acção desta no e sobre o mundo de vida que se concretiza nas situações dos processos de interacção e de interlocução. Deste modo, a pragmática é uma disciplina útil que possibilita uma aproximação compreensiva às realidades da interacção Humana na co-produção do sentido da sua acção transformadora do mundo. Ela é, ainda, uma disciplina aberta. Integra-se na abordagem sistémica e no reconhecimento de que o processo da comunicação é um processo pró-activo de realização da *Ecologia do Espírito Humano*, definida por Bateson (1977 e 1980). Ou seja, as interdependências da acção sejam de natureza verbal, não verbal ou para-verbal protagonizadas por seres Humanos na convivialidade inter-humana em contextos situacionais com a relação que estabelecem e desenvolvem entre si, são inerentes à co-produção do sentido da partitura comunicacional deles resultantes. Assim, a pragmática torna-se numa referência fundamental no debate sobre a criatividade.

1.1.1 Abordagem da pragmática da comunicação da Escola de Pensamento de Palo Alto

O estudo da pragmática da comunicação humana inicia-se com os trabalhos de Gregory Bateson (1904-1980), nomeadamente, os que realizou em Bali, Nova Guiné (1970) (1980). Biólogo e antropólogo, este autor foi precursor daquela que viria a ser conhecida como a Escola de Pensamento de Palo Alto.

Watzlawick, Weakland, Fish, Jackson, Ericson, Foerster, Haley, Satir, Beavin, Goffman e Hall, Wittezaele e García, entre outros investigadores vindos de áreas disciplinares diversas e separados geograficamente, juntam-se a Bateson e desenvolvem em conjunto estudos sobre comunicação humana, sublinhando a natureza relacional e interaccionista da comunicação interpessoal. A influência da teoria geral dos sistemas, de Bertalanffy (1950), da cibernética e do princípio de retroacção, formulado por Wiener (1948), conduz estes autores à defesa de uma abordagem pragmática da comunicação humana, possibilitando a análise das inter-relações, interacções e interdependências entre os protagonistas e interlocutores em situação e elaboram a Teoria Orquestral da Comunicação. Três premissas sustentam esta teoria pragmática, a saber: i) a essência da comunicação reside nos processos relacionais e inter-relacionais. Esta premissa estabelece a relação entre a pragmática e a abordagem sistémica; ii) todo o comportamento tem um valor de mensagem. Ou seja, o não comportamento, tal como a não comunicação, não existem; iii) os problemas psíquicos podem ser atribuídos a perturbações do contexto que influenciam o comportamento do indivíduo, não existindo, por isso, indivíduos perturbados, mas sim indivíduos cujos comportamentos manifestam a existência de uma relação perturbada com os contextos situacionais em que vivem.

Pela abordagem pragmática da comunicação verifica-se a existência de adaptações e mecanismos de retroacção entre dois ou mais interlocutores, razões pelas quais a análise de uma ocorrência no processo da comunicação tem de ser observada à luz da abordagem sistémica e pragmática das interacções, uma vez que toda a comunicação é situada no contexto da sua produção.

É esta conceptualização de análise do processo da comunicação, que emergiu dos estudos anteriormente referidos, nomeadamente a abordagem pragmática da comunicação orquestral de Watzlawick, Jackson e Beavin (1967), que sustenta a tese que se defende.

À luz desta teoria, a comunicação é pensada como “um sistema de múltiplos canais no qual o actor social participa a todo o instante, quer ele queira quer não: através dos seus gestos, do seu olhar, do seu silêncio, e até da sua ausência. Na sua qualidade de membro de uma dada cultura, ele faz parte da comunicação como o músico faz parte da orquestra” (Winkin, 1981: 7-8, cit. Por Lopes, 2004). Como sistema, a comunicação contempla três grandes sub-sistemas, a saber: o verbal, o não-verbal e o para-verbal, sendo que cada um destes três subsistemas são igualmente valorizados.

Outra das inovações desta teoria é o reconhecimento de que a comunicação é uma condição de ser do Humano que se manifesta e se desenvolve em processo. Deste modo, os autores em destaque apresentam seis axiomas que, através de múltiplas articulações entre si, permitem a análise da complexidade e dos múltiplos factores que constituem o processo da comunicação humana. O primeiro axioma afirma que *não se pode não comunicar*, pois todo o comportamento numa situação interaccional inter-pessoal tem valor de mensagem. A este propósito afirma Lopes: “Tal como o não comportamento não existe, a não comunicação também não. (...) E sempre que se está em presença de outro indivíduo, quer se tenha ou não vontade de comunicar com ele, a comunicação é inevitável, porque não se pode não comunicar” (1998:90). Mesmo quando a decisão é não comunicar com o outro, torna-se impossível de o concretizar, porque a “actividade ou inactividade, palavras ou silêncios, tudo possui um valor de mensagem; influenciam outros e estes outros não podem não responder a essas comunicações e, portanto, também estão comunicando” (Watzlawick, 1993:49).

O segundo axioma, que aborda os níveis da comunicação, conteúdo e relação, indica que toda a comunicação implica um compromisso que define a relação. Isto é, toda a comunicação transmite informação e impõe simultaneamente um determinado comportamento entre os comunicantes. (Watzlawick, 1993:47). Assim sendo, existem sempre dois níveis da comunicação: o conteúdo, que diz respeito à informação que se

transmite, ao que se diz, e a relação, que diz respeito à forma como se diz. A relação pode ser expressa verbalmente ou não verbalmente, por gestos, expressões faciais, corporais ou outros. A relação é compreendida conforme o contexto em que ocorre. Defende Lopes a este propósito: “Sendo indissociáveis, conteúdo e relação, a sua importância é aferida pelos protagonistas da situação, através da natureza relacional que mantêm entre si. O conteúdo e relação pedem aos protagonistas da interacção não apenas a descodificação do conteúdo da mensagem, mas pedem simultaneamente uma interpretação sobre a relação, o que lhes permitirá ir actualizando o lugar de cada um, na situação em que estão envolvidos. (Lopes, 1998:97).

O terceiro axioma, referente à pontuação da sequência dos factos na interacção, diz respeito à interacção entre os comunicantes e organiza os eventos comportamentais. (Watzlawick, 1993: 50-51). Segundo Bateson e Jackson, numa sequência comunicacional e de interacção, todo o comportamento tem as características simultaneamente de estímulo, resposta e reforço e define ou “pontuará a sequência de modo a ficar manifesto que um ou outro tem a iniciativa, o domínio, a dependência, etc. Isto é, estabelecerão entre eles padrões de permuta e estes padrões serão, de facto, as regras de contingência a respeito da troca de reforço.” (idem).

Tal como afirma Lopes, numa situação de interacção comunicacional, a pontuação identifica três modalidades na sequência dos factos: “O modo como os protagonistas da interacção segmentam a sequência das suas transacções; o modo da sequência segmentada; e a versão de cada protagonista sobre o seu comportamento e sobre o comportamento do seu parceiro.” (Lopes, 1998:96). Assim, o modo como cada comunicante pontua e identifica a sequência da interacção vai definir e estruturar o comportamento que cada um desenvolve nessa mesma interacção. O facto de os protagonistas da interacção estarem interdependentes na circularidade e na retroacção da pontuação permite-lhes fazer a ordenação das suas transacções e conduzir a situação para a construção da possibilidade da intercompreensão entre si, pois “a natureza de uma relação está na contingência da pontuação das sequências comunicacionais entre os comunicantes” (Watzlawick, 1993:54).

O quarto axioma, centra-se na comunicação analógica e digital e refere as duas modalidades da comunicação existentes quando os Humanos comunicam.

Segundo a perspectiva da Escola de Palo Alto, quando os Humanos comunicam fazem-no conectando duas linguagens distintas: a linguagem digital e a linguagem analógica. Para efeitos de compreensão das suas especificidades, os autores identificam-nas separadamente. Contudo, e mais uma vez, se afirma que elas são coexistentes. Ou seja, a linguagem analógica contém a linguagem digital e a linguagem digital contém a analógica. Especificando, a linguagem digital é a linguagem que utiliza os signos convencionais e que está relacionada com a informação dos conteúdos da comunicação. É a linguagem digital que permite estabelecer a relação de compreensão entre a coisa de que se fala e o que se fala. É através da sintaxe lógica que está associada à linguagem digital que o ser Humano se faz compreender, utilizando em simultâneo uma linguagem analógica que permite definir a transacção relacional entre os protagonistas da comunicação. Sublinha-se que a compreensão da relação é dada pela linguagem analógica. Esta diz respeito à comunicação não verbal presente em qualquer contexto situacional em que uma interacção ocorre. Isto é, na linguagem digital há uma sintaxe que permite ao ser Humano compreender o objecto a que se refere e ao outro compreender o que o primeiro quer dizer, mas é através da linguagem analógica que os protagonistas determinam a natureza da relação estabelecida entre si. Tal como afirma Watzlawick “toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação e podemos esperar concluir que os dois modos de comunicação não só existem lado a lado mas complementam-se em todas as mensagens. Também poderemos esperar concluir que o aspecto de conteúdo tem toda a probabilidade de ser transmitido digitalmente, ao passo que o aspecto relacional será predominantemente analógico em sua natureza.” (1993:59)

O quinto axioma refere-se ao tipo de relação que os comunicantes mantêm entre si - simétrica ou complementar - interacção construída em função da aceitação de estatuto de igualdade ou de diferença. Bateson, no estudo que realizou em 1935 na Nova Guiné, observou um fenómeno interaccional a que deu o nome de ‘sismogénese’ e definiu-o como “um processo de diferenciação nas normas de comportamento individual resultante da interacção cumulativa entre indivíduos” (1977: 221).

Posteriormente, Watzlawick passou a referir-se aos dois padrões da comunicação como interacção simétrica e complementar, tendo sido abandonada a designação de 'sismogénese' criada por Bateson. A este propósito Paul Watzlawick afirma que “os dois padrões passam a ser usados sem referência ao processo sismogénético e, actualmente, são citados apenas como interacção simétrica e complementar. Podem ser descritos como relações baseadas na igualdade ou na diferença.” (Watzlawick, 1993:63). A clarificação do tipo de relação estabelecida pelos protagonistas na interacção influencia a produção e aceitação da mensagem, variando conforme a sua natureza simétrica e complementar.

Assim, a comunicação humana, na perspectiva pragmática, deve ser analisada enquanto processo e sistema aberto em que o foco de estudo está na compreensão das relações entre os signos verbais, não verbais e para-verbais, no uso que os Humanos fazem deles e dos seus efeitos sobre aqueles que os utilizam em situação.

A esta abordagem, acrescenta-se o trabalho de Rodrigues sobre a pragmática. Este autor, ao valorizar, também, a análise pragmática da comunicação clarifica e especifica que ela possibilita o “estudo das relações que a linguagem estabelece com as situações e os contextos enunciativos e das maneiras como estas relações são asseguradas.” (1995:27), o que vem reforçar a opção tomada na construção da tese, pela lógica pragmática da análise do processo e do sistema da comunicação humana.

1.2 Abordagem à pragmática da comunicação-ludicidade

O binómio comunicação-ludicidade é estabelecido, no quadro da pragmática, por Lopes (1998). Começando por explicitar cada um dos conceitos que formam e informam o referido binómio, a autora sublinha a influência dos estudos da Escola de Pensamento de Palo Alto, nomeadamente, dos autores Bateson (1977) e (1980), Watzlawick, Jackson e Beavin (1967).

Ora, o conceito de comunicação emerge da conceptualização orquestral da Escola de Palo Alto, já enunciado anteriormente, ao que a autora junta a perspectiva de Thompson (2001) dado que este autor, ao aludir ao processo da comunicação humana, o reconhece como um processo triádico protagonizado pelos Humanos em interacção, seja face-a-face, mediado, ou quase mediado. Lopes faz ainda a ligação a diversos patamares de ocorrência do processo da comunicação, a saber: intra-pessoal, inter-pessoal, intra-institucional, intra-organizacional, mass mediatizada e integra a abordagem de Rodrigues (2001) na sua obra *Estratégias da Comunicação* em que evidencia a comunicação e experiência mediada por dispositivos logotécnicos⁵.

Lopes adopta os conceitos de comunicação dos autores de Palo Alto para quem a comunicação é um sistema aberto de múltiplas acções-interacções-transacções, verbais, não verbais e para-verbais de partilha simbólica realizada entre os actores e autores protagonistas de uma dada situação e do processo de comunicação de Thompson e de Rodrigues.

Por sua vez, o conceito de ludicidade, criado em 1998 por Lopes, é definido como uma condição essencial do Humano que se manifesta diversamente na experiência quotidiana, entre outras no brincar, jogar, recrear, lazer, festa, humor e no construir artefactos. Numa referência explícita a Goffman, Lopes orienta-se pelo conceito de situação deste autor e destaca que as manifestações da ludicidade estão dependentes de um pacto explícito ou implicitamente estabelecido no início da situação lúdica realizada entre aqueles que decidem instaurar uma nova ordem na interacção social, a ordem da ludicidade, que os conduz à atribuição de significações lúdicas aos seus

⁵ Logotécnico – expressão criada por Adriano Duarte Rodrigues in *Estratégias da Comunicação* (2001) para designar os dispositivos tecnológicos utilizados na mediação comunicacional.

comportamentos e ao desenvolvimento da situação, neste registo da ludicidade. Nesta perspectiva, afirma a autora que “a essência da ludicidade reside nos processos relacionais e interaccionais que o Humano protagoniza ao longo da sua existência, atribuindo aos seus comportamentos habituais, uma nova significação, a da ludicidade” (Lopes, 2004:69).

Como modo de especificar a conceptualização sobre a ludicidade, a autora estabelece relações entre as diversas manifestações e destaca os seus potenciais efeitos, seguindo o método sobre os jogos de linguagem de Wittengenstein e constrói uma representação gráfica que a seguir se apresenta:

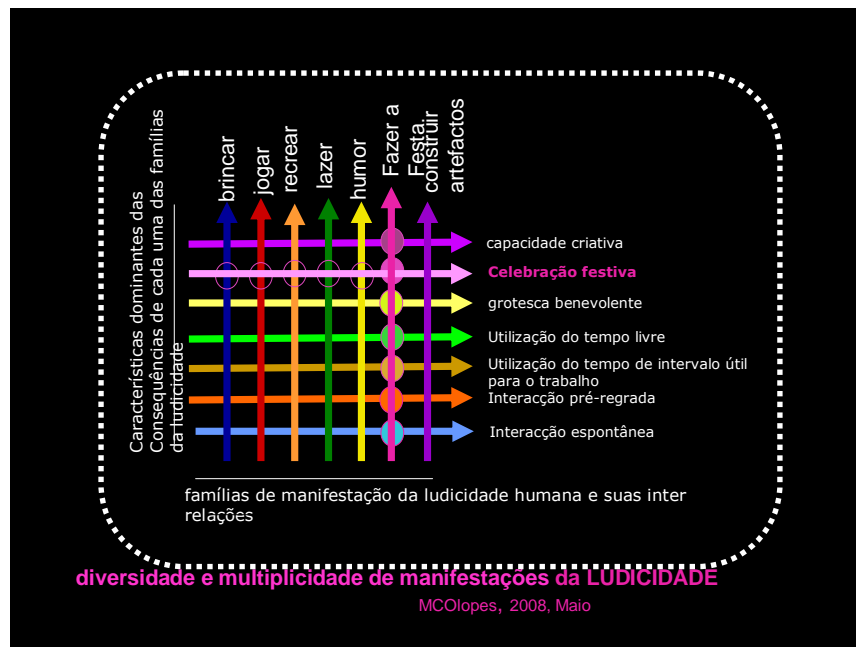


Fig. 1 - “Eixos conceptuais de relação de vizinhança semântica da Ludicidade” Lopes (2006)

A investigação empírica e a teorização construída por Lopes (1998) (2006) sobre a ludicidade destacam que as manifestações da ludicidade, quaisquer que elas sejam, são sempre uma acção comunicativa desenvolvida em contexto situacional e onde a interacção social é subjugada à lógica da interacção lúdica dos seus protagonistas.

Esclarecidos que estão os conceitos que sustentam a equação comunicação-ludicidade defendidos por Lopes, na sua tese de doutoramento⁶, importa, agora, evidenciar o processo desta construção indivisível.

Ao estabelecer a conexão entre as abordagens pragmáticas da comunicação e da ludicidade, Lopes define as três vias que possibilitaram esta construção. “Uma primeira via taxionómica de conceitos elaborados por diversos autores do campo da pragmática da comunicação expondo o paradigma conceptual da Comunicação Orquestral de Palo Alto (1967); uma segunda via de natureza ontológica de inspiração Heideggeriana (Heidegger, 1927) que possibilitou a indagação sobre a condição de consequentialidade (Sigman e Cronen, 1995), do ser do Humano, do seu estar aí que se manifesta por-cause-do que é anterior a qualquer uma das suas manifestações e uma terceira via “de natureza etimológica que mantém a inspiração Heideggeriana (idem) para juntar aos sentidos evidenciados pelas duas vias anteriores e extrair o sentido das falas que na língua portuguesa aludem à diversidade das manifestações da ludicidade e ao que de comum e de diferente, entre elas existe.” (Lopes, 2005). E, colocando em evidência o conceito de consequentialidade de Cronen e Sigman (1995), a autora conclui que nesta conexão é essencial o reconhecimento de que “quer a comunicação, quer a ludicidade, são ambas consequenciais ao ser do Humano, sendo necessariamente consequenciais entre si.” (idem)

Perante o binómio estabelecido, Lopes defende ainda que, perante a multiplicidade e a diversidade das manifestações da ludicidade - brincar, jogar, recrear, construir artefactos e a festa - estas não são de natureza semelhante, uma vez que podem ser regidas por lógicas de interacção distintas. E, referenciando os trabalhos de Watzlawick sobre a interacção (1983), distingue o brincar e o jogar. Para Lopes, a manifestação de ludicidade ‘brincar’ é regida pela interacção de tipo soma-não-zero, onde não há vencedores nem vencidos, dado que todos os protagonistas da brincadeira ganham. Contrariamente, a manifestação ‘jogar’ é regida pela lógica da interacção soma-zero, onde o que um protagonista ganha o outro perde. Cada uma destas manifestações,

⁶ Comunicação e Ludicidade na Formação do cidadão Pré-escolar (1998). Aveiro, Universidade de Aveiro

inevitavelmente, marca a diferença entre o processo de brincar e de jogar, bem como os efeitos de cada uma delas nos comportamentos dos Humanos.

Para terminar, focalizam-se os resultados obtidos na investigação iniciada por Lopes, em 1998, sobre a manifestação da ludicidade - Brincar Social Espontâneo⁷, em que a autora refere a aprendizagem social da convivialidade inter-Humana como um dos seus efeitos. Esta situação de ludicidade “favorece (r) a assunção livre e espontânea de compromissos, activamente participados por todos e por todos argumentados em nome de um bem comum. Este compromisso ético, assumido conjuntamente, na definição inicial do contexto situacional da ludicidade é o quadro de referência comum a que todos os protagonistas do Brincar Social Espontâneo se subordinam. Aprendendo a conjugar vontades, a manter a face em coerência com o compromisso assumido ensaiam, apropriam-se e reconstroem o mundo. (...) A expressão, a imaginação e a originalidade são dinamizadas pela metacomunicação dos protagonistas construída a partir das novas significações lúdicas dadas aos seus comportamentos.” (Lopes, 2005).

Para finalizar este item acerca da abordagem à pragmática da comunicação-ludicidade, destaca-se que, segundo a autora em referência, é o conceito de consequentialidade construído por Sigman (1995) e Cronen (1995) no contexto dos estudos sobre comunicação que permite estabelecer a conexão entre comunicação e ludicidade.

⁷ BSE – “ processo privilegiado da co-produção do exercício social da aprendizagem da convivialidade inter-seres, é uma das manifestações da ludicidade.” In, Lopes, (2004: 69). *Ludicidade Humana*. Aveiro, Universidade de Aveiro

1. 3. Pragmática da criatividade: percurso de uma construção e elaboração de uma conceptualização sobre a capacidade criativa

Para se chegar ao campo da pragmática da criatividade que aqui se propõe, como campo autónomo, torna-se pertinente lembrar que o que se pretende com esta tese é demonstrar que a atitude criativa, entendida como manifestação da condição humana de criatividade, é susceptível de ser promovida e desenvolvida através da metodologia de intervenção Design de Criatividade construída pelo sujeito-alvo mediador (SAMr) e autor da tese que se defende.

Para fazer a aproximação ao campo da pragmática da criatividade, seguiram-se três vias, distintas na forma mas complementares entre si, porque de conteúdos similares, que têm como pretensão um ponto de chegada – a delimitação da pragmática da criatividade.

Assim, a primeira via diz respeito ao entendimento das diferentes perspectivas teóricas dos autores de referência escolhidos e a seguir enunciados, que se dedicaram ao estudo da compreensão da criatividade e à investigação dos factores que permitem a promoção e o desenvolvimento da criatividade Humana e social, tentando estabelecer relações entre elas.

Entre os vários autores destacam-se aqueles cujos trabalhos são considerados como pioneiros, Guilford (1964) e outros que se elegeram como referência fundamental para orientar a tese que se apresenta: Amabile (1996), Sternberg e Lubart (1996), Munari (1987), Béllon (1998), Csizkszemtmihalyi (1990), Arieti (1993) e De Masi (2000).

Relativamente ao modelo proposto por Teresa Amabile (1983, 1989, 1996), esta autora procura explicar como os factores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade interactuam no processo criativo. Contudo, na sua primeira obra publicada, *The Social Psychology of Creativity* (1983), Amabile considera que o factor principal da criatividade está na motivação intrínseca dos seres Humanos e que os factores externos a estes influenciam negativamente o processo criativo. Porém, em 1996, na edição revista e aumentada desta sua obra que surge com o novo título *Creativity in*

Context, a autora reaprecia a importância do contexto e passa a valorizar os factores externos, como fazendo parte intrínseca do processo da criatividade, dando relevância ao papel da motivação extrínseca. Contribuiu provavelmente para esta alteração conceptual o seu percurso profissional, realizado no domínio das instituições, nomeadamente nas empresas. É nesta segunda obra que a autora apresenta a formulação do modelo componencial, onde dá grande ênfase aos factores motivacionais, sejam eles os factores extrínsecos ou intrínsecos, no processo de desenvolvimento da criatividade.

Mais se explicita que este modelo componencial da criatividade procura explicar como factores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam o processo criativo. Este é constituído por três componentes fundamentais: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Na primeira componente, Amabile inclui os elementos relacionados com o conhecimento, experiência e habilidades técnicas sobre o assunto. Considera, também que, se algumas destas características podem ser consideradas intrínsecas ou inatas, os factores externos, tais como a educação e a experiência de cada um, contribuem para o seu desenvolvimento; a segunda componente (processos criativos) diz respeito às destrezas criativas relevantes, que incluem o domínio cognitivo, o domínio de estratégias e o estilo de trabalho na produção de novas ideias e, ainda, os traços da personalidade, identificados como a capacidade de trabalho, de concentração, de empreendedorismo e de persistência perante a dificuldade. Esta componente, segundo Amabile (1989), é de grande relevância para o uso que se faz das destrezas do domínio; a terceira componente, a motivação intrínseca, diz respeito à satisfação e envolvimento do indivíduo na tarefa. Diz Amabile que a motivação, mesmo a intrínseca, pode ser desenvolvida e cultivada pelo ambiente social.

Sternberg (1988) formula uma teoria inicial da criatividade em que restringe o seu estudo à compreensão das características das capacidades individuais do Humano que contribuem para a actividade criativa, embora reconheça que o ambiente social é igualmente importante como elemento facilitador ou bloqueador da criatividade. Em anos posteriores, Sternberg e Lubart (1996) ampliam o modelo e definem uma teoria que denominaram de 'teoria de investimento em criatividade'. Segundo Alencar (2003),

“Esta nomenclatura constitui-se em uma metáfora com o mercado financeiro, uma vez que considera que as pessoas criativas são aquelas dispostas a "comprar barato e vender caro" (Sternberg e Lubart, 1996) no plano de ideias. Conforme lembram os autores, '*comprar barato*' significa perseguir ideias que são desconhecidas, mas que o indivíduo percebe como sendo potencialmente valiosas. Por outro lado, '*vender caro*' envolve partir para novos projectos quando uma ideia ou produto se torna valioso, já tendo possibilitado um retorno significativo.” (2003:1-8). Esta teoria convergia em seis factores distintos e inter-relacionados, considerados como fundamentais para a existência da expressão criativa, a saber: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental.

Relativamente à inteligência, Sternberg e Lubart (1996) definem três características cognitivas como fundamentais. A primeira diz respeito à capacidade de olhar para um problema de um modo diferente, redefinindo-o; a segunda capacidade diz respeito à percepção de saber seleccionar de entre as várias ideias aquela em que vale a pena investir; a terceira capacidade é a de persuadir os outros sobre o valor das suas ideias.

No que diz respeito aos estilos intelectuais, Sternberg e Lubart (1996) refere três estilos intelectuais diferentes que diferem conforme cada um usa e explora a sua inteligência. Denomina o primeiro como 'legislativo', aquele que formula problemas e gera novas maneiras de ver os problemas; o segundo é denominado 'executivo' e é aquele que implementa as ideias; o terceiro, 'judiciário', é aquele que preferencialmente faz juízos de valor, avalia os outros e emite opiniões.

No respeitante ao factor 'conhecimento', os autores definem dois tipos: o formal, que se caracteriza pelo conhecimento adquirido nos livros, escola, palestras, ou qualquer outro meio de instrução e o conhecimento informal, que se adquire fora das instituições formais e que se desenvolve pelo empenho e interesse dedicado a um determinado campo de conhecimento.

Um outro factor, 'personalidade', é referenciado pelos autores como um conjunto de traços da personalidade que contribuem mais do que outros para a produção criativa. Tais como a predisposição para correr riscos, a confiança em si mesmo, a tolerância à ambiguidade e à incerteza.

A motivação, outro factor apontado por Sternberg e Lubart (1996), é composta pela motivação intrínseca e extrínseca que interagem e que se completam mutuamente.

Sobre o factor 'contexto ambiental', dizem os autores que a produção criativa não existe no vácuo e que o contexto ambiental tem efeito na produção da criatividade de três maneiras distintas: no encorajamento e suporte ao desenvolvimento de novas ideias; no favorecimento do desenvolvimento das ideias e na avaliação que é feita aos produtos.

Bruno Munari (1987), um autor e artista que reflecte sobre a arte e mais especificamente sobre a criatividade e a relação da arte com outras formas de criatividade, publica vários livros sobre o tema. *Fantasia* (1987) é a obra em que dedica maior atenção à criatividade, fantasia, invenção e imaginação na comunicação visual. O seu destaque vai para a compreensão do funcionamento desta faculdade humana. Assim, nesta obra, Munari associa a criatividade à fantasia, à invenção e à imaginação, definindo cada um destes conceitos.

Define, então:

- 'Criatividade' como sendo uma utilização com um dado objectivo, da 'fantasia' e da 'invenção', em conjunto. A 'criatividade' exige uma inteligência rápida e flexível, uma mente livre de preconceitos de qualquer espécie, pronta a apreender aquilo que lhe serve em cada ocasião e a modificar as suas opiniões quando se lhe depara com algo mais justo;
- 'Fantasia' como a faculdade humana mais livre de todas. Permite pensar em artefactos que jamais existiram – absurdos, incríveis, impossíveis até - sem se preocupar em verificar a sua viabilidade ou a sua funcionalidade;
- 'Imaginação' como uma faculdade do espírito capaz de criar imagens mentais diferentes da realidade, no todo ou em parte;
- 'Invenção' como um novo modo de relação entre o que se conhece, mas com o objectivo de uma utilização prática. Inventa-se um novo motor, uma fórmula química, um material, um instrumento, etc. O inventor, porém, não se

preocupa com o aspecto estético da sua invenção. O que lhe importa é que o artefacto inventado funcione verdadeiramente e sirva para qualquer coisa.

Defende ainda Munari que a criatividade é usada no campo do design, considerando-o como modo de projectar, um modo que, sendo livre como a fantasia e exacto como a invenção, compreende todos os aspectos de um problema, não só a imagem como a fantasia, não só a função como a invenção, mas também o aspecto psicológico, o aspecto social, económico, humano.

Por sua vez, Francisco Menchén Bellón (1998) define criatividade como sendo a capacidade para captar estímulos e transformá-los em ideias ou expressões com novos significados.

Constrói um modelo a partir do pensamento de Guilford (1974) a que chamou Modelo IOE, definindo-o como a confluência da imaginação, da originalidade e da expressão. De acordo com o autor, imaginação, originalidade e expressão são eixos geradores de uma dinâmica radial que têm como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão.

Bellón também afirma que a criatividade é uma capacidade do ser do Humano e que, num maior ou menor grau, todo o Humano possui. O necessário é encontrar um clima adequado para que possa florescer. Diz ainda que esta capacidade pode fomentar-se ou coarctar-se segundo são positivas ou negativas as influências do envolvimento sociocultural. Mais acrescenta, reforçando o seu pensamento, que a criatividade é a arte de procurar, ensaiar e combinar o conhecimento e as experiências com formas novas, exigindo, para o efeito, uma especial capacidade de conexão e relação, assim como uma peculiar atitude de abertura perante o mundo envolvente.

Guilford (1964) foi, na década de 50, o impulsionador do estudo da criatividade enquanto ciência. Formulou uma teoria factorial que se baseia na combinação de três eixos fundamentais: conteúdos, operações e produtos que, combinados entre si, dão origem a 120 características diferentes que caracterizavam a criatividade.

Para este autor, criatividade é uma das componentes da inteligência que se relaciona com aquilo a que apelidou como pensamento divergente e o seu oposto, pensamento convergente.

Para Guilford, o pensamento divergente é o que constitui o cerne da criatividade, pois é este pensamento que permite a flexibilidade, a fluidez e a originalidade, características elementares do perfil dos Humanos criativos. Porém, considera necessários os dois tipos de pensamento e que o processo criativo está na conexão dos dois.

Mais recentemente, Arieti (1993) cria uma teoria em que expõe a sua perspectiva sobre o funcionamento do processo criativo. Nesta teoria, conhecida como a ‘Síntese Mágica’ de Arieti, o autor defende que o processo criativo consiste na síntese entre o pensamento primário e o secundário, concorrendo o inconsciente e o consciente, aliados entre si no esforço criativo, para elaborar produtos inéditos. Segundo De Masi (2003) estes conceitos de primário e secundário são subjacentes aos conceitos definidos por Maslow acerca do processo primário, associado à divindade grega Dionísio e à natureza do género feminino: audaz, fantasioso coroado pelo lampejo e pela inspiração. O processo secundário sabe filtrar rigorosamente, julgar com prudência, criticar com realismo, sob um posicionamento “apolíneo” (Apolo) associado à natureza do género masculino.

De Masi associa ainda o processo primário a Freud, como no funcionamento da psique (sobretudo na parte inconsciente) dominante nos sonhos e nos estados psicóticos; liga o processo secundário a Aristóteles, a um funcionamento específico da mente que, enquanto está desperta, adopta a lógica racional.

Esta teoria pode ser sintetizada pelo seguinte esquema proposto por De Masi, em que o processo criativo se encontra no cruzamento dos dois pensamentos.

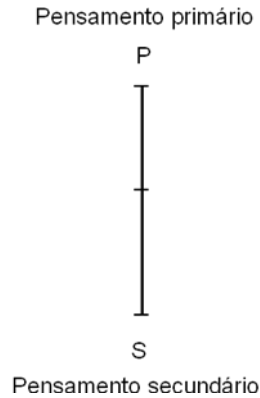


Fig.2 - "A criatividade como síntese do pensamento primário e do pensamento secundário", in (De Masi, 2003: 569)

De Masi (2003) parte da teoria 'Síntese Mágica' de Arieti e associa ao processo linear (pensamento primário e secundário) outros dois elementos (esfera emotiva e esfera racional), pois defende que o processo criativo é também síntese da esfera racional, composta por conhecimentos e habilidades, e da esfera emotiva, composta de emoções, sentimentos, opiniões e atitudes, concluindo que a criatividade é a síntese não só da fantasia e de concretização, mas acima de tudo de emoções manipuladas e técnicas interiorizadas.

De Masi criou o seguinte esquema que traduz graficamente o que se acabou de explicitar, favorecendo a sua compreensão:

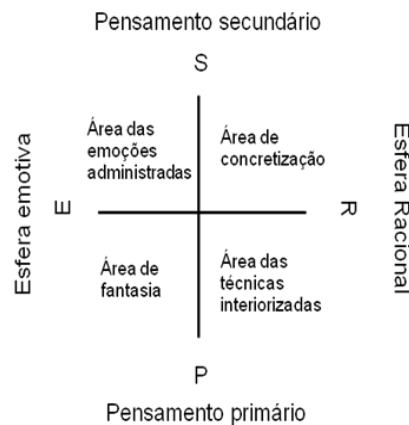


Fig. 3 - "A criatividade como síntese de pensamento primário e pensamento secundário; da esfera emotiva e esfera racional" (De Masi, 2003: 571-583)

O esquema apresentado cruza dois eixos (S-P / E-R) de onde resultam quatro áreas:

- Área de fantasia;
- Área de concretização;
- Área das emoções administradas;
- Área das técnicas interiorizadas

Afirma De Masi que “não existe criatividade sem uma fantasia desenfreada que nos faça sonhar de olhos abertos, sem um impulso emotivo que nos encoraje a ousar o nunca ousado, a cobrir os espaços e superar os obstáculos que separam os nossos sonhos da sua realização. É preciso salvar os sonhos e as ideias originárias do esquecimento, é preciso aprender a arte de trazer os sonhos, as fantasias e as idealizações da zona escura do inconsciente para a zona clara da consciência e da reflexão sem lhes reduzir a originalidade, a impertinência, a excentricidade ou o absurdo. Administrar as emoções, as fantasias, os sonhos significa obrigá-los a se transformar em ideias sem contornos, em projectos bons para se traduzir em prática, para se transformar em produtos criativos. Significa mudar o verbo em carne.

Por outro lado, o acto criativo tem sempre necessidade de instrumentos conceptuais, de técnicas empíricas com as quais transformar as fantasias em obras concretas.

Só quando tiver as técnicas de que a sua arte precisa, completamente interiorizadas, o criativo terá a mente desimpedida e poderá usar da invenção.” (2003: 582-583)

Csikszentmihalyi (1996) propõe o estudo da criatividade numa perspectiva sistémica, em que o foco do estudo deve assentar nos sistemas sociais e não no indivíduo isoladamente. Como explica Csikszentmihalyi "a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sócio-cultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenómeno individual, mas como um processo sistémico" (1996: 23).

Nesta perspectiva, Csikszentmihalyi defende a criatividade como um processo que resulta da intersecção de três factores: o indivíduo composto pelas experiências pessoais e pelos genes individuais; o domínio composto pelo conjunto de conhecimentos de uma determinada área e, ainda, o campo que diz respeito ao

sistema social e ao circuito envolvente que emite juízos sobre a qualidade dos indivíduos e dos produtos.

Com base no destaque das teorias dos diferentes autores anteriormente referidos, pode afirmar-se que são subjacentes a todos eles a noção de que a criatividade é uma condição do ser do Humano. É também possível concluir que todos os autores referem que o seu desenvolvimento resulta da convergência das características humanas individuais, tais como as cognitivas e emocionais, assim como a valorização dos contextos sociais e situacionais em que ocorre. Assim sendo, pode reafirmar-se que o processo de desenvolvimento da criatividade do Humano pode manifestar-se quando o próprio, em determinados contextos situacionais, realiza o encontro consigo mesmo e com os outros. Ou seja, é num processo circular de interacção, de retroacção e de interdependências recíprocas, protagonizadas entre os diferentes Humanos, que o processo de desenvolvimento da capacidade criativa se produz.

A segunda via seguida foi a apropriação da pragmática da comunicação humana estabelecida pela Escola de Pensamento de Palo Alto e a sua transposição para o campo teórico da criatividade, o que permite o entendimento da relevância dos factores de interacção e de contextos situacionais na aprendizagem e na mudança que se pretende, pois o foco de análise e de estudo da pragmática da comunicação está nas relações e na interacção comunicacional estabelecida pelos protagonistas em situação e nos efeitos, resultantes da comunicação por eles co-produzida, em si mesmos. A este propósito refere Lopes que: “Na análise da pragmática da comunicação, o foco da análise não é o emissor e o símbolo em si, mas é o emissor, o símbolo e o receptor, ou seja, são as relações entre os indivíduos e o efeito da comunicação no comportamento de cada um.” (2004: 12). Acrescenta-se ainda o facto de que a Escola de Pensamento de Palo Alto é, igualmente, um quadro de referência para o estudo de outras disciplinas que não apenas a comunicação pois, interpretando Watzlawick & Weakland, (1977) a especificidade do estudo da pragmática da comunicação não está no facto de chamar a atenção para o problema da comunicação em si, mas permitir que a comunicação seja vista como meio e como manifestação, resultante da interacção.

Nesta perspectiva, promover o desenvolvimento da capacidade criativa, significa promover a comunicação, a aprendizagem e a mudança. Relativamente às aprendizagens sublinham-se, não as aprendizagens de lógica linear, de tipo causa e efeito que Gregory Bateson identifica como de nível lógico zero e de nível lógico um, mas sim as aprendizagens, ainda segundo o mesmo autor, de níveis lógicos de maior complexidade, designados por aprender a aprender e aprender como se aprendeu a aprender (1980). Quanto à mudança, sublinham-se os tipos de mudança referidos por Paul Watzlawick, (1993) a de tipo um, onde ocorre a mudança numa ou em algumas das componentes do sistema Humano que, apesar disso, mantém as características dominantes do sistema. E a mudança de tipo dois que regista uma mudança na estrutura do funcionamento do sistema em causa.

A terceira via que marca a delimitação do percurso da construção da abordagem pragmática da criatividade e da elaboração de uma conceptualização sobre a capacidade criativa diz respeito à noção de consequentialidade estabelecida por Cronen e Sigman (1995) que defendem, por um lado, a natureza consequential da comunicação e, por outro, a consideração de que a comunicação é uma condição intrínseca ao ser do Humano que indica uma capacidade e um estado, que se manifesta e produz efeitos, de onde resulta a conjugação, criação e recriação do património e da historicidade humana e social. Esta perspectiva teórica acerca da comunicação é adoptada para a criatividade. Desta decisão decorre a consideração de que a criatividade é uma condição do Humano que se manifesta de diversas maneiras e que produz diversos efeitos.

Partindo-se do pressuposto de que a criatividade tem como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, ao despertar a curiosidade e o espírito crítico e ao valorizar as manifestações lúdicas que ocorrem numa relação interactiva num dado contexto situacional que produz circularidade e interdependências de todos os factores em presença, poder-se-á defender a pertinência da adopção da abordagem pragmática à criatividade.

Ao valorizar-se as inter-relações e as interacções existentes no processo de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa do Humano e ao sublinhar-se um dos seus efeitos, a atitude criativa dela decorrente, criam-se condições para a construção de um novo olhar sobre a realidade experienciada e um questionar dos estereótipos.

Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade e da atitude criativa e subsequente desenvolvimento Humano poderá realizar-se plenamente através do sentido das inter-relações e interacções entre os protagonistas da situação em jogo.

Por último, e para terminar a apresentação da abordagem da pragmática da criatividade. - percurso de uma construção e elaboração de uma conceptualização sobre a capacidade criativa - acrescentam-se os factores liberdade, comunicação e meio para o desenvolvimento pleno da criação, num contributo de Carl Rogers, (1983).

.

1.4 Conexão estabelecida entre comunicação-ludicidade-criatividade

Para se chegar à linha do horizonte da promoção e desenvolvimento da capacidade criativa desenvolveu-se um percurso conceptual nos pontos 1.1, (cf. pp. 23-26) 1.2 (cf. pp. 31-35) e 1.3 (cf. pp. 35-45) onde se enunciam as bases que sustentam a pragmática da comunicação-ludicidade, a pragmática da criatividade e a promoção e desenvolvimento da capacidade criativa. De seguida, fundamentar-se-á a conexão entre comunicação-ludicidade-criatividade. Para o efeito adoptou-se o mesmo caminho que Lopes definiu para construir o binómio comunicação – ludicidade, apresentado na página 32, elegendo-se o conceito de consequencialidade como conceito central desse caminho. Assim definiram-se três eixos estruturantes pretendendo com isso estabelecer a conexão comunicação-ludicidade-criatividade.

O primeiro eixo assume a natureza consequencial da comunicação-ludicidade – criatividade explicitada anteriormente.

O segundo eixo assume a correlação existente entre as duas pragmáticas, através do reconhecimento de que a condição de ser do Humano, da comunicação-ludicidade e criatividade, é anterior a qualquer uma das suas manifestações. Ou seja, este eixo designa a capacidade criativa como uma manifestação e como consequência das várias conjugações ocorridas no processo interaccional protagonizado pelos seres Humanos num determinado contexto situacional de comunicação-ludicidade e criatividade.

Destaca-se que a ludicidade é uma componente facilitadora do desenvolvimento da criatividade. As manifestações da ludicidade, tais como: brincar, lazer, jogar, humor e a construção de artefactos, não existem fora de um processo criativo nos seus elementos de imaginação, originalidade, capacidade crítica e autonomia, tornando-se portanto de extrema pertinência associar o estudo do conceito e modelo de análise do processo ao estudo do processo criativo. Também, como refere Rodari (1993) “É ‘criativa’ uma mente sempre em trabalho, sempre a fazer perguntas, a descobrir problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, um ente que está à vontade nas situações fluidas em que os outros só farejam perigos, que é capaz de juízos autónomos e independentes (até do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que

remanipula objectos e conceitos sem se deixar inibir por conformismo. E este processo – oiçam! oiçam! – Tem um carácter lúdico: sempre!” (1993: 197). E, mais ainda, como afirma Lopes, “a imaginação, a originalidade, a expressividade Humana são dinamizadas pela interacção social lúdica. Experimentando-se a capacidade individual e interpessoal de transformação e reinvenção de um mundo (ficcional). E a descoberta da potencialidade do efeito do aprender como se aprendeu a aprender, e a sua generalização a contextos não ficcionados.” (Lopes, 2004). É neste espírito de cumplicidade e de parceria que se proporciona o clima favorável ao desenvolvimento da criatividade. É na alegria, na ludicidade, no entusiasmo que a mente se liberta de constrangimentos e permite uma harmonia capaz de se questionar, de comunicar e exprimir. Porque a ludicidade (processo: manifestação-consequência-efeitos) favorece o desenvolvimento da criatividade.

Neste sentido poder-se-á afirmar que, quando qualquer Humano se fecha à realidade do mundo que o envolve, escolhendo ignorar o que se passa à sua volta, fecha-se também à possibilidade criativa e à possibilidade do seu desenvolvimento pessoal. Em consequência, fecha-se mais ainda à ludicidade, à comunicação plena consigo e com os outros.

O terceiro eixo diz respeito à experiência. Para clarificar este eixo adoptaram-se os estudos sobre experiência de Rodrigues e de Csizkszentmihalyi, considerados contributos fundamentais que conceptualmente enformam este eixo e que, em conjunto com os dois eixos anteriormente referidos, possibilitam a compreensão da importância da metodologia de intervenção Design de Criatividade como a experientiação dos sujeitos-alvo do projecto de investigação. Este eixo sustenta a tese que se defende, orientada para a demonstração dos resultados da promoção e desenvolvimento da capacidade e atitude criativas e da construção da metodologia de intervenção Design de Criatividade que se apresentará no capítulo 3.

Assim, numa perspectiva semântica ligada aos usos que geralmente os falantes da língua portuguesa fazem da palavra experiência, evidencia-se, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, que experiência é “qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos”, mas também a “forma de conhecimento abrangente, não

organizado, ou de sabedoria adquirida de maneira espontânea durante a vida”, também “forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizagem sistemática, se aprimora com o decorrer do tempo”, como ainda diz respeito a uma “ prática” (Houassis, 2001: T. III, p.1669).

Porém, na abordagem aos estudos de Adriano Duarte Rodrigues acerca da experiência, pode ser reencontrada a pluralidade dos significados associados à palavra ‘experiência’. Na definição que o autor apresenta ‘experiência’ é “o conjunto de saberes formados de crenças firmes, fundamentadas no hábito” (Rodrigues, 1999: 3) que capacita o seu possuidor para compreender sempre novas situações, (...) a partir de uma sabedoria adquirida que fornece modelos e esquemas de comportamento razoáveis adequados às diferentes situações da vida” (idem). Nesta perspectiva o autor mais acrescenta que “a experiência diz-me, antes de mais, um conjunto de coisas indiscutíveis, tais como a certeza da minha existência, da existência dos outros e da existência dos objectos e dos fenómenos do mundo natural.” (idem). Assim sendo, “A experiência não é, por conseguinte, uma realidade homogénea, mas diferenciada, uma vez que se desenrola, antes de mais, num determinado meio ambiente (...) que condiciona a comunicação ou interacção com o mundo (id:7) cuja característica fundamental (...) é o facto de intervirem como factores de naturalização da percepção” (...) e esta constituir “o fundo sobre o qual os objectos do mundo se situam e do qual recebem, para nós, uma forma perceptível” (idem) integrando o património vivencial significativo do Humano que dá sentido ao seu mundo e à sua existência. Deste modo são os receptores-emissores sensoriais, que o autor designa como “dispositivos mediáticos (...) e definidos como “dispositivos naturais (...) que nascem conosco” e responsáveis pelos “processos sensoriais da experiência” ao colocarem “o mundo à minha disposição e (ao) disporem o mundo de acordo com a maneira como estão constituídos (...) são os mecanismos originários da nossa relação ou mediação ao mundo” (idem).

Nesta perspectiva a experiência não é uma realidade homogénea, muito pelo contrário, ela é multifacetada e plural e desenvolve-se num quadro⁸ ou horizonte⁹ experiencial que condiciona, no sentido de o promover ou de bloquear o processo da comunicação, protagonizados pelos sujeitos em contextos situacionais que, segundo o autor em causa, “não é apenas o meio ambiente que constitui o quadro em que se desenrola a sua experiência. Abarca igualmente o conjunto das marcas por ele próprio projectadas para delimitar a sua própria experiência” (id:8) e que constituem o património singular que habita o horizonte universal da experiência humana. Porém, há que atender que estes contextos situacionais da experiência podem ocorrer em quatro “mundos da experiência” que segundo Adriano Duarte Rodrigues são: o mundo natural; o mundo intersubjectivo; o mundo subjectivo e o mundo da linguagem. Este último atravessa cada um dos três primeiros mundos referidos (Rodrigues, 1999). Continuando a seguir o pensamento do autor, importa especificar as características da experiência que ocorrem em cada um destes mundos:

Sendo o mundo natural “regulado por leis que, apesar de possuírem autonomia em relação à vontade humana, (elas) são formulações discursivas que o homem inventa para explicar e compreender os fenómenos que observa e experiencia” (Rodrigues, 1999:3). Então, a experiência do mundo natural “resulta da intervenção humana e é constituída pelos objectos e pelos fenómenos que os nossos dispositivos sensoriais são capazes de apreender com o contributo de processos cognitivos para elaborar, explicar esse mundo e inventar outros dispositivos de natureza técnica para o controlar e adequar aos projectos que concebe, programa e produz para esse mundo” (idem). Nesta dimensão, a experiência do mundo natural é moldada pela nossa maneira de os apreender, assim como pela linguagem que a designa e a integra em discursos com sentido e dominados pelas regras e pela capacidade de adaptação do comportamento humano às suas exigências e regularidades, bem como à capacidade de os questionar e mudar.

⁸ “a metáfora do quadro sublinha o facto de a experiência ser a representação de um mundo que se desvenda ou se dá a ver como uma cena e, por conseguinte, é sobretudo utilizada nas abordagens dramatúrgicas da experiência” (Rodrigues, 1987:1)

⁹ “a metáfora do horizonte aborda a experiência como algo que se vai desdobrando ao longo da nossa existência e, tal como no decurso de uma caminhada, se vai afastando à medida que progredimos na sua direcção.” (Rodrigues, 1987:1)

Na dimensão da experiência do Mundo inter-subjectivo a interacção inter-Seres Humanos é o foco central da mediação. Distingue-se da interacção que ocorre no mundo da experiência natural, por ser regida por normas que as regulam. Como tal possuem uma força coerciva que faz com que a sua violação seja sancionada. De acordo com o autor “a experiência do mundo intersubjectivo consiste no domínio destas normas, na competência para as reconhecermos e para as respeitarmos apropriadamente, nas diferentes circunstâncias de interacção que protagonizamos ou em que nos vemos envolvidos” (id:4). Como também a responsabilidade pelos efeitos das mudanças construídas que podem não responder às normas.

Quanto à dimensão da experiência do Mundo subjectivo que para Adriano Duarte Rodrigues diz respeito ao mundo da singular experiência Humana, ela é factor de maior diferenciação dos outros mundos da experiência. É constituído “de sensações, de afectos, de desejos, de pensamentos que identificamos e reconhecemos como nossos” (idem). Considera o autor que “este é talvez aquele que mais nos diferencia uns dos outros. No entanto, também este mundo possui competências comuns a todos os seres humanos, uma vez que podemos compreender o que alguém quer dizer quando expressa alegria ou tristeza, dor ou prazer, independentemente de nós próprios sentirmos idênticos sentimentos” (id:4-5) Neste sentido, sublinha-se a capacidade individual de actuação face-a-si-mesmo e de si-mesmo, no seu modo singular de ser e de existir, face-aos-outros.

Finalmente, a dimensão da experiência do Mundo da linguagem é, ainda de acordo com o autor em referência, a experiência que atravessa as dimensões dos mundos da experiência natural inter-subjectiva e subjectiva. É pela linguagem que o Humano constrói os seus diferentes mundos da experiência, que os diz e, deste modo, dá sentido à sua existência, dado que a competência conferida através da experiência do mundo da linguagem “manifesta-se na capacidade para a utilizarmos e para a reconhecermos, enquanto falantes, como destinadores de discursos que endereçamos aos outros, e como destinatários de discursos que os outros nos endereçam.” (id:5)

Acabada que foi de se expor a abordagem à Teoria da Experiência de Rodrigues, passa-se de seguida à perspectiva de Csizkszentmihalyi, sobre a experiência. Para o

efeito elegeu-se a obra *Fluir* (1990) onde o autor aborda experiência no horizonte da criatividade. Para este autor “(...) a ‘experiência’ depende do modo como investimos a energia psíquica” (1990:61-62). Sublinha como a atenção é essencial para tarefas mentais, tais como lembrar-se, pensar, sentir e tomar decisões, acções necessárias para o desenvolvimento da capacidade criativa. Mais ainda, o autor refere-se a dois tipos de experiência: a experiência de fluxo e a experiência autotélica.

A experiência de fluxo designa as “situações em que a atenção pode ser aplicada livremente para se atingirem os objectivos de cada um, porque não há que lutar contra a desordem, ou defender-se contra ameaças ao Eu.” (1990:67). É considerada como fundamental dado que “o fluxo é importante quer por tornar o momento presente mais agradável, quer por criar a autoconfiança que nos permite desenvolver faculdades” (1990:70). A experiência autotélica “refere-se a uma actividade que se contém a si própria, isto é, que é realizada, não na expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação” (1990:101)

Se em Rodrigues a experiência é sublinhada como um horizonte de mediações singularizadas nas dimensões dos mundos da experiência natural, inter-subjectiva, subjectiva e da linguagem verbal, em Csizkszentmihalyi a experiência é vista como um património gerido pelo indivíduo como um fluxo e de natureza autotélica. Em ambos os autores, contudo, regista-se um mesmo sentido: realçar a importância da experiência como alicerce da capacidade e da atitude criativa.

Capítulo 2. Atitude criativa: processo, manifestação e produto da capacidade criativa

Introdução

No capítulo dois intitulado “A atitude criativa: processo, manifestação e produto da capacidade criativa”, serão abordadas duas questões fundamentais: o conceito de atitude e o conceito de atitude criativa, perspectivando-se esta última como sendo o processo, a manifestação e o produto da capacidade criativa, referencial fundamental nesta tese.

Assim, este capítulo está dividido em dois pontos. No primeiro faz-se referência ao significado do conceito atitude, tanto na língua portuguesa como na perspectiva de vários autores, associando-se a atitude à experiência.

No segundo ponto, esclarece-se o conceito de atitude criativa, associando-se o significado de atitude com o significado de criatividade e criativo, segundo a visão de autores de referência, enunciada no capítulo 1. Para além da aproximação à definição do conceito de atitude criativa, abordam-se também, neste ponto, questões fundamentais para a construção da atitude criativa que se defende: a aprendizagem e a mudança segundo a perspectiva de Bateson (1977-1980), um dos fundadores da escola de pensamento de Palo Alto; os estereótipos como patologias, considerando a valorização dos contextos e das patologias enunciados pela teoria orquestral da comunicação humana de Watzlawick et. al (1967); contextos situacionais de Lopes (1998) e, ainda do conceito de âmbitos, segundo a perspectiva de Alfonso López Quintás (1998).

2.1 Conceito de atitude

Na língua portuguesa a palavra atitude aparece, no dicionário, associada a múltiplas e diversas significações de que se destacam as seguintes: “comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação a pessoa, objecto e situação; propósito e modo de se manifestar esse propósito”. (Houaiss, 2002, tomo I:446)

Para além da abordagem semântica da palavra em questão, sublinha-se também que, nomeadamente no campo da psicologia, a palavra atitude alude a “um estado de disponibilidade psicofísica marcada pela experiência e que exerce influência orientadora na dinâmica sobre o comportamento”. (Houaiss, 2002, tomo I:446). Nesta abordagem a experiência surge como condição fundamental orientadora de uma dada dinâmica no comportamento humano. Ou seja, a relação da experiência com o comportamento parece estar sublinhada. A propósito, retoma-se a teoria da experiência de Ariano Duarte Rodrigues (ADR) referida no capítulo anterior, que diz que nos seus três domínios (a experiência de si, dos outros e do mundo natural), a experiência consiste na posse de um conjunto de saberes, não fundamentados racionalmente, mas que têm a característica de serem razoáveis por serem fundamentados em crenças firmes e que se categorizam em três dimensões distintas da experiência: Ontológica; ética; estética. Assim, ADR caracteriza e define a dimensão ontológica, como sendo “o conjunto de saberes aceites como seguros pela força do hábito e não pelo domínio da racionalidade que me desse provas categóricas da sua verdade e que tem a ver com a existência de mim próprio, dos outros e do mundo natural” (Rodrigues, 1999:4). Contudo, segundo o mesmo autor, esta aceitação da existência de si próprio, dos outros e do mundo natural, permite igualmente aceitar que tudo o que se passa no mundo, com os outros e com aquilo que cada um experiencia, não visa a sua própria destruição nem a dos outros, o que leva ADR a definir uma segunda dimensão, a dimensão ética da experiência, que apresenta como sendo “o conjunto de saberes que, tal como os primeiros, tenho de aceitar por hábito como seguros e que têm a ver com a crença na precedência do bem sobre o mal, do que respeita a integridade dos seres sobre o que a viola” (idem). Ora, para além destes conjuntos de saberes, a experiência também promove a aceitação de que as configurações das coisas, dos discursos e das acções distinguem-se pelo prazer ou falta dele que provocam, segundo critérios

interiorizados pelo hábito. Este autor denominou este conjunto de saberes de dimensão estética da experiência, que define como sendo o conjunto dos saberes que permite diferenciar entre as formas agradáveis e as desagradáveis e entre as que dão prazer e as que não dão. (Rodrigues, 1999). Considera ainda que o conjunto das dimensões da experiência é absolutamente indispensável à sobrevivência tanto da espécie como de cada um dos indivíduos, e está na base daquilo a que apelidou de confiança.

Por sua vez, Csizkszemtmiyhalyi aborda igualmente estas questões, embora não as definindo do mesmo modo nem com a mesma linguagem, quando explica o interacção do Humano relativamente à sociedade e à limitação da sua criatividade. Na sua obra *Fluir* (1990), refere-se à socialização como um instinto de sobrevivência, dizendo que os “os sistemas sociais utilizam o prazer para induzir a aceitação das suas normas. A ‘boa vida’ prometida como compensação de uma vida inteira de trabalho e cumprimento de leis, edifica-se sobre as expectativas contidas nos nossos programas genéticos. Praticamente todos os desejos que se tornaram parte da natureza humana, da sexualidade à agressão, do desejo da segurança à receptividade, à mudança, foram explorados como fonte de controlo social por parte dos políticos, das igrejas, das empresas e da publicidade.” (1990:38) e referindo também que devemos tentar ter uma atitude de independência saudável da sociedade, pois “enquanto obedecermos a padrões estímulo/resposta biológicos, estaremos a ser controlados pelo exterior.” E vemos, assim, a nossa capacidade criativa coarctada com receio dos castigos e sanções sociais, isto é, a experiência do mundo na sua dimensão ética, ontológica e estética podem inibir as atitudes do Humano menos consonantes com as normas sociais.

2.2. Atitude criativa.

Tendo em conta a semântica das palavras ‘criação’ e ‘criatividade’ que na língua portuguesa significam, respectivamente, “acto ou processo de criar; acção humana de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas existentes; produção artesanal, artística e/ou intelectual; tudo aquilo que é fruto do trabalho e do talento humano, tudo o que é produto da sua acção criadora” e, “qualidade ou característica de quem ou do que é criativo; inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico quer no campo científico, desportivo, etc.” (Houaiss, 2002, tomo II:1126); tendo em conta, igualmente, a interpretação dos conceitos de criatividade referidos no capítulo 1, no qual se acrescenta a visão de Prado (2000) em que a criatividade é considerada como uma revolução mental e uma nova forma de conhecer e pensar, colocando a ênfase, não na reprodução do sabido, mas na construção de novos conhecimentos e na dimensão inventiva e fantástica da mente humana; e, ainda, tomando como referência, o conceito desenvolvido por Ruth Noller (1922-2008) que, utilizando uma forma simbólica matemática para descrever o processo em que ocorre a criatividade, explica que a criatividade é uma atitude interpessoal na combinação dos factores conhecimento, imaginação e avaliação, estabelece-se, de seguida, a relação entre criatividade e atitude retomando, igualmente, o que foi dito no ponto anterior, para se chegar ao conceito de atitude criativa.

Assim, considerando-se a atitude como um estado de disponibilidade psicofísica, ditado pela experiência, que influencia e orienta o comportamento e a maneira de agir e, considerando a criatividade como uma prática reflexiva, nas suas diversas expressões, unidas à imaginação e à transgressão que converte o Humano num crítico e num transformador do seu contexto situacional, chega-se ao conceito de atitude criativa, como sendo o comportamento fundado na experiência contextualmente situada, cuja natureza é singularmente reflexiva, crítica e actuante, promotora da capacidade do pensamento da originalidade, das ideias e da fluidez de expressividade e da comunicação e ludicidade humana.

2.2.1 O processo de construção da atitude criativa

Ao defender-se que a atitude criativa é o efeito fundamental do processo da promoção e desenvolvimento da criatividade, afirma-se que ela emerge da aprendizagem e da mudança construída pelos sujeitos-alvo protagonistas da situação dinamizada por um sujeito mediador. Mas, por outro lado, afirma-se também, que é o nível lógico II de aprendizagem (Bateson, 1980) e a mudança de tipos II (Watzlawick, 1967), que possibilitam o questionamento dos estereótipos entendidos como patologias que criam barreiras ao desenvolvimento da criatividade. E, mais ainda, afirma-se o papel preponderante na construção da atitude criativa dos contextos situacionais de estratégia (sujeito-alvo mediador; sujeitos-alvo mediados; oficina; artefactos mediadores e dinamização pública) e das inter-relações criadas entre os sujeitos e os artefactos que interferem na mediação, a que Quintás designa como âmbito.

2.2.1.1 Aprendizagem e mudança

Para se clarificar o que ocorre no processo de construção da atitude criativa, retoma-se a abordagem feita à pragmática da comunicação da Escola de Pensamento de Palo Alto, sublinhando a teoria da aprendizagem de Gregory Bateson (1977) e (1980), desenvolvida posteriormente por Edward T. Hall (1993) e que a seguir se expõe:

Gregory Bateson desenvolve uma teoria da aprendizagem, construindo uma tipologia de níveis lógicos diferenciados que são quatro e que evoluem de um nível lógico mais simples para o nível lógico mais complexo. Assim, Bateson define o primeiro nível lógico como sendo a aprendizagem 0, que corresponde à aprendizagem mais simples, linear, de causa-efeito, pois a um mesmo estímulo corresponde sempre uma mesma resposta, tal como, por exemplo, o movimento que instintivamente o ser Humano faz de afastar a mão de uma fonte de calor intensa.

O nível lógico de aprendizagem I corresponde a uma primeira mudança da aprendizagem, pois apesar de continuar a ser linear, do tipo causa-efeito, a resposta varia em função do estímulo que a provoca, que geralmente é reforçada por recompensa ou punição. O autor clarifica o conceito de estímulo, “como sendo um sinal elementar de natureza interna ou externa ao indivíduo”; de contexto “como uma palavra colectiva designando todos os acontecimentos que indicam ao organismo um conjunto de possibilidades dentro do qual ele deve fazer a sua própria escolha” (1977: 262) e de

reforço “como sendo um acontecimento exterior que será considerado como uma recompensa, se a sua aparição corrige uma mudança interna que em si mesma, seria uma punição ou vice-versa” (1980: 199)

O nível lógico de aprendizagem II é uma evolução da aprendizagem I e já não corresponde a uma resposta sistemática a um estímulo, mas sim, à transferência de uma mesma aprendizagem para outros contextos. “Deste modo, há uma generalização pela transposição da aprendizagem adquirida noutros contextos situacionais para um novo contexto, com o qual o indivíduo aprende a aprender” (Lopes, 1989:38). Bateson designa este nível de aprendizagem por “aprender a aprender”. Os comportamentos do Humano no que diz respeito à sua socialização primária e secundária, ocorrem neste nível de aprendizagem.

O nível de aprendizagem III é o nível lógico de aprendizagem mais complexo e corresponde “ao nível de aprender como se aprendeu a aprender e à tomada de consciência dos modelos de aprendizagem II adquiridos na infância e ao longo da existência autobiográfica” (id:39), permitindo reorientar os seus comportamentos ou gerar novos e mais adequados, contrariando os hábitos adquiridos através da aprendizagem II. Esta aprendizagem resulta de uma nova construção da realidade, “transcendendo os constrangimentos da realidade construída pelo indivíduo na aprendizagem 0, na aprendizagem I e na aprendizagem II. É ainda a possibilidade do indivíduo questionar os hábitos, os papéis, os desempenhos, os valores, os modos de se pensar a si próprio, aos outros e ao mundo e a possibilidade de se transcender pela racionalidade e a emoção de poder ser quem se pode ser, sendo-o com o mundo e o ambiente.” (idem)

As criações artísticas e também as grandes descobertas científicas provêm da aprendizagem III.

Hall (1993), antropólogo e discípulo de Bateson, desenvolvendo a teoria da aprendizagem, constrói a “Grande Tríade” de aprendizagem onde reúne, de uma forma indissolúvel, a natureza da aprendizagem identificando três tipos: informal, formal e técnica. Estes três tipos de aprendizagem, não só coexistem, como interagem entre si num processo circular, em que formam um todo que permite a evolução do ser

Humano, resultante da interacção entre os seres, mediada pela cultura a que pertencem e pela sua consciência.

Assim, a aprendizagem informal é aquela que acontece ao longo da vida do ser Humano sem que tenha, geralmente, consciência do que aprende. Esta aprendizagem ocorre frequentemente através da imitação inconsciente de modelos e que se vai assimilando no comportamento quotidiano do Humano, tornando-se espontâneas. (Watzlawick, 1983). Diz ainda este autor que na aprendizagem informal “aprende-se de uma só vez todo um conjunto de actividades relacionadas entre si, muitas vezes sem se saber sequer o que se está a aprender ou que essas actividades são regidas por esquemas ou regras” (Hall, 1993:88)

Por sua vez a aprendizagem formal provém de um modelo de autoridade, que raramente dá explicações e, baseada na tradição sócio-cultural, ordena e estipula o certo e o errado, o bem e o mal.

Por último, a aprendizagem técnica baseia-se na transmissão de conhecimentos da responsabilidade de quem dinamiza este tipo de aprendizagem. Ela opõe-se à aprendizagem informal, na medida em que não depende das escolhas de quem aprende e está associada à aquisição formal de conhecimentos de que resulta um novo saber-fazer e saber-ser, que corresponde, segundo o autor, ao nível mais elevado da consciência.

Deve acrescentar-se ainda que, segundo Hall (1993), a passagem de aprendizagem de um tipo para outro é rápida e surge geralmente com a ocorrência de uma mudança.

Quanto à mudança, são ainda os estudos de Bateson que marcam o desenvolvimento futuro protagonizado por Paul Watzlawick. A mudança ocorre geralmente de uma interpretação de situações tidas como problemáticas e não da explicação dessas mesmas situações. As explicações racionais que pretendem compreender e fazer compreender determinados comportamentos, raramente geram mudanças espontâneas. A verdadeira mudança ocorre na acção.

Paul Watzlawick (1988), continuando os estudos de Bateson, distingue dois tipos de mudança nos sistemas humanos: a mudança que ocorre no interior de um determinado

sistema, mas que mantém o sistema inalterável, a que chamou de mudança do tipo I, e a mudança que altera o próprio sistema, que o autor denominou mudança de tipo II.

Assim, na mudança de tipo I os elementos que constituem o sistema é que se alteram sem que o sistema sofra modificações. A mudança de tipo I permite ao sistema manter o seu equilíbrio. Ocorre o fenómeno de homeostase, que coloca ao serviço do sistema mecanismos reguladores e de autocorreção sobre os elementos internos ou externos, que poderiam pôr em causa o seu equilíbrio.

Por sua vez, a mudança de tipo II caracteriza-se pelo facto de ser o próprio sistema que se modifica ou que é modificado e é, geralmente, acompanhado por uma alteração das regras que o regem, provenientes seja da reconstrução da realidade, seja da mudança das premissas ou dos pressupostos básicos.

A mudança II só se concretiza como resultado de um processo de aprendizagem, seja consciente ou inconsciente, cognitiva, técnica ou comportamental, através da aquisição de conhecimentos novos, de um reenquadramento do contexto ou de uma mudança de premissas, que produz, por sua vez, a mudança no sistema.

Paul Watzlawick (1983) considera a recontextualização como um elemento fundamental na mudança, e define-a como sendo “a mudança do ponto de vista perceptual, conceitual e/ou emocional através do qual uma dada situação é percebida, para deslocá-la a outro contexto que se adapta igualmente bem ou ainda melhor aos “factos” concretos da situação, e que irá alterar todo seu significado” (Watzlawick et al, 1983: 116). Lopes reforça esta ideia da importância da recontextualização, ao afirmar que “A estratégia do reenquadramento baseia-se no princípio de que a realidade é uma construção singular feita pelo indivíduo a partir dos contextos em que está inserido, e que essa realidade é uma leitura pessoal subjectiva que se vai modificando pela aprendizagem feita ao longo da vida. O reenquadramento leva à modificação do sistema, modifica o modelo relacional e pressupõe a alteração dos contextos situacionais” (Lopes, 1989:115).

Neste sentido, poder-se-á afirmar que a prática da recontextualização acrescenta uma dimensão estética e criativa ao comportamento de mudança, uma vez que ele implica o nível lógico III da aprendizagem, referido por Bateson e sublinhado anteriormente.

2.2.1.2 Aproximação às bases do Interaccionismo Simbólico

Uma outra questão que influenciou várias escolas de pensamento, nomeadamente a escola de pensamento de Palo Alto que atravessa todo o estudo aqui apresentado, é o interaccionismo simbólico e a relação entre o eu-mesmo, o eu mim e o outro significativo, protagonizado pelos estudos de George Herbert Mead na sua obra e referência “Mind Self and Society” de 1934. O pensamento de Mead foi desenvolvido pela Escola de Chicago, liderada por Blumer que, segundo Lopes (2003), considerava o ser Humano como um ser criativo, inovador e livre para definir cada situação de um modo único e imprevisível.

Na obra aqui referida, interpretada por Lopes, Mead parte de uma noção essencial de que “o homem é um actor e não um reactor” (Lopes, 2007: 107-174) e do estabelecimento da conexão entre sociedade-eu-mente, três conceitos que formam uma tríade, são ênfases diferentes sobre o mesmo processo – o acto social. Ainda, referenciando Lopes, apresenta-se a definição de acto social como sendo “uma unidade completa de conduta, uma gestalt, a qual não pode ser analisada em subdivisões específicas. Um acto humano pode ser breve, como atar os atacadores de um sapato, ou pode ser a realização de um plano de vida.” (idem).

Ora, no decorrer da existência do ser do Humano, “os actos inter-relacionam-se e estruturam-se uns sobre os outros, numa hierarquia. (...) Estes mesmos actos começam com um impulso; envolvem percepção e atribuição de significado, repetição mental e ponderação e atribuição de significado, repetição mental e ponderação de alternativas na mente da pessoa e sua consumação final.” (idem). Ainda, segundo a perspectiva de Mead, existe uma relação triádica que “consiste num gesto inicial de um indivíduo, uma resposta a esse gesto por outro indivíduo (explícito ou implícito) e uma resultante do acto, a qual é percebida ou imaginada por ambas as partes da interacção” (idem). Estas proposições e conceitos chaves aqui descritos, conduzem à pertinência da explicitação do conceito de sociedade para este autor, apresentado por

Lopes: “sociedade - ou vida em grupo é, em Mead - um conjunto de comportamentos cooperativos por parte de membros da sociedade. Os animais também têm sociedades: a sociedade das abelhas baseia-se em necessidades biológicas. Esta espécie é biologicamente determinada comportando-se de uma dada forma para a qual está instintivamente programada. (...) a distinção entre os Humanos e os restantes animais é que, contrariamente aos animais que apenas comunicam mediante processos elementares, o Humano tem o comportamento singular de usar os símbolos e é esse comportamento que distingue a comunicação do Homem em sociedade” (idem). Outra noção essencial na concepção de sociedade em Mead é a de interacções cooperativas fundadas no uso de símbolos com um significado compartilhado pelos Humanos em sociedade. Isto é, “a sociedade nasce nos símbolos significantes do grupo. A interacção entre responder a outros e responder ao Eu é uma concepção extremamente importante na teoria de Mead e fornece uma ligação para a compreensão da noção do Eu. Afirmar que uma pessoa tem um Eu sugere que o indivíduo pode actuar em relação a si mesmo, tal como pode actuar em relação ao outro” (idem). Veja-se então o conceito de outro generalizado, igualmente original em Mead, definindo-o como sendo a percepção que cada Humano tem da forma como os outros o vêem, o que provoca o modo como cada um se vê a si mesmo. É através da internalização desse outro generalizado que o Eu é organizado e unificado

Afirma, ainda, Mead, que o Eu possui duas facetas – o Eu-mesmo e o Eu-mim, imprescindíveis na formação da identidade do ser Humano. O Eu-mesmo é a faceta única, singular, impulsiva, desorganizada e imprevisível. O Eu-mim é influenciado pelo outro generalizado e constituído por padrões organizados e consistentes, compartilhados com outros. “Todo o acto principia com um impulso proveniente do eu-mesmo e passa rapidamente a ser controlado pelo mim. O Eu-mesmo é a força impulsionadora em acção, enquanto o Eu-mim fornece direcção e orientação.” (idem)

O conceito do Eu-mim explica o comportamento aceitável e adaptado dos Humanos em sociedade e o Eu-mesmo explica o comportamento impulsivo criativo, imprevisível de cada um. Ora, a capacidade que o Humano tem em usar símbolos significantes para responder ao Eu-mesmo, permite a produção de pensamentos que podem não ser experienciados em actos. Essa capacidade, que se desenvolve simultaneamente com

o Eu, constitui a Mente, que pode ser definida como “o processo de interacção da pessoa com o seu próprio Eu” (idem).

Para Mead é a Mente que permite que o Humano seja actor e não mero rector, reagindo apenas a instintos. “O ser Humano constrói literalmente o acto antes de o realizar. (...) Através do processo de reflexão mental a pessoa planeia e repete mentalmente o comportamento simbólico, preparando-se para a subsequente interacção com os outros” (idem).

2.2.1.3 Estereótipos como patologias da criatividade

Patologia no dicionário da língua portuguesa significa “desvio em relação ao que é próprio ou adequado ou em relação ao que é considerado como o estado normal de uma coisa inanimada ou imaterial” (Houaiss, 2002, tomo V: 2785).

Patologia, no contexto da teoria orquestral da comunicação, é considerada como uma perturbação que ocorre na comunicação (Watzlawick et al. 1993) e forma um conjunto que está associado a cada um dos axiomas enunciados no capítulo 1.

Lopes (1989) afirma que “ uma comunicação é considerada patológica quando não cumpre a função de ligação positiva entre os indivíduos, e em vez disso, afasta-os e desencadeia um mundo de incompreensões e de ressentimentos entre eles.” (Lopes, 1989: 104).

Assim, a escola de pensamento de Palo Alto definiu as seguintes patologias: A patologia associada à impossibilidade de não comunicar; a patologia associada aos níveis lógicos da comunicação: conteúdo e relação; a patologia associada à pontuação discordante; a patologia associada à natureza da relação de simetria e complementaridade; a patologia associada às modalidades da comunicação digital e analógica.

Seguindo, agora, o percurso das patologias da pragmática da comunicação orquestral e adoptando-as ao contexto da promoção e desenvolvimento da capacidade criativa, na qual a atitude criativa está contida, apresentam-se as seguintes patologias:

i) a patologia associada aos axiomas da comunicação, conteúdo e relação: Este distúrbio pode ocorrer quando se verifica alguma confusão feita pelos interlocutores entre o conteúdo e a relação ou quando há desacordo relativamente ao conteúdo ou relativamente à relação, estando as duas formas dependentes uma da outra (Watzlawick et al. 1993)

Tal como já foi afirmado no capítulo 1, os Humanos quando comunicam entre si estão a oferecer mutuamente definições dessa relação e, por consequência, de si próprios. Ora, na reacção a essa definição que o Eu apresenta a proposição “assim é que eu me vejo”, o outro pode ter três respostas diferentes a essa autodefinição: confirmação; rejeição e desconfirmação. Se um dos interlocutores da comunicação confirmar a proposição apresentada pelo outro sobre si próprio, confirma a imagem dada e dá-se o encontro entre os dois e a comunicação poderá evoluir para “além das fronteiras muito limitadas das permutas indispensáveis à protecção e sobrevivência” (Watzlawick et al. 1993: 77); se o interlocutor rejeitar a proposição dada pelo outro, sobre o Eu, há uma desconfirmação dessa proposição, mas mantém a hipótese do diálogo pois não nega necessariamente a realidade do conceito do Eu, apresentado pelo outro, mas simplesmente pode dizer “você está errado”, permitindo uma nova redifinição das bases da relação. Ora, quer uma resposta quer outra são fundamentais, pois é na comunicação que os seres Humanos ganham consciência de si próprios e da sua identidade. Há ainda a possibilidade de a resposta dada ser a de desconfirmação do outro ou a “indiferença manifestada perante o outro” (Lopes, 1998: 106), que segundo Watzlawick et al (1993), é a mais importante do ponto de vista pragmático, pois é a maneira de dizer ao outro que ele não existe, podendo levar à total perda de identidade. A este propósito, Watzlawick et al (1993) citam Laing (1961) que estudou os efeitos da desconfirmação sobre os Humanos, que afirma “a consequência básica disso é que (...) quando não interessa como [uma pessoa] sente ou actua, quando não interessa que significado ele dá à sua situação, os seus sentimentos ficam privados de validade, os seus actos despojados de motivos, intenções e consequências, a situação fica destituída de significado para ela, de modo que a pessoa é totalmente mistificada e alienada” (Laing, 1961: 135-6).

ii) a patologia associada à pontuação discordante: este outro distúrbio ocorre geralmente quando há discrepâncias não resolvidas, na pontuação das sequências da comunicação que podem levar directamente a impasses interaccionais (Watzlawick et al. 1993), em que o primeiro se diz vítima do comportamento do segundo e este por sua vez responsabiliza o primeiro pelo seu procedimento. Esta patologia ocorre sempre que um dos interlocutores tem menos informação do que o outro mas não o sabe e, também, quando perante a mesma informação, um dos interlocutores considera que perante esse facto, o outro deve tirar as mesmas conclusões. Dizem Watzlawick et al. (1993) que “podemos apenas especular que, na raiz desses conflitos de pontuação, reside a convicção firmemente estabelecida e usualmente incontestada de que só existe uma realidade, o mundo tal como eu o vejo, e de que qualquer ideia diferente da minha, deve ser devida à irracionalidade ou má vontade do outro” (1993:86)

iii) a patologia associada à natureza da relação de simetria e complementaridade: este distúrbio, segundo a perspectiva de Watzlawick et al. (1993) não deve ser visto segundo parâmetros de juízos de valor “convirá sublinhar enfaticamente que a simetria e a complementaridade em comunicação não são intrinsecamente ‘boas’ ou ‘más’, ‘normais’ ou ‘anormais’” (1993: 96). Referem-se simplesmente a dois modelos de interacção, complementares e importantes num relacionamento saudável, devendo ambos estar presentes, embora em mútua alternância ou operando em diferentes áreas de acordo com os papéis e as funções na intervenção. Ou seja, “é necessário que os indivíduos se relacionem simetricamente numas transacções e complementares noutras” (Lopes, 1989: 108)

Esta apresentação das patologias definidas por Watzlawick et al. (1993) torna-se pertinente para se entender a relação estabelecida entre elas e os estereótipos que no decorrer da promoção e desenvolvimento da atitude criativa se tornam patologias da criatividade.

Veja-se então o que se entende por estereótipo, quer na língua portuguesa, quer na definição dada por especialistas que se dedicaram ao seu estudo:

Estereótipo na língua portuguesa significa “algo que se adequa a um padrão fixo ou geral; padrão geralmente formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de

conhecimento real sobre o assunto em questão; ideia ou convicção classificativa preconcebida sobre alguém ou algo, resultante da expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações; aquilo que é falho de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico” (Houaiss, 2002, tomo III: 1623);

Afirma Maria Manuel Lima no seu artigo “Considerações em torno do conceito estereótipo: uma dupla abordagem” (1997) que “a noção de estereótipo pode ser abordada a partir de duas perspectivas diferentes, mas em certa medida complementares. Do ponto de vista cognitivo, enquanto esquema (*schema*), ou numa perspectiva eminentemente social, enquanto produto da interação social” (1997: 2).

Segundo a mesma autora, citando Atkinson, “o estereótipo é um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoa” (Atkinson, 1983: 247-248). Isto é, os estereótipos permitem construir a memória acerca de um indivíduo ou de uma situação, alterando com frequência a realidade tornando-os de acordo com os estereótipos pré-existentes. Assim, “o estereótipo (...) reduz a diversidade do real e permite processos de inferência, categorização e juízos sociais” (Lima, 1997: 5), servindo de categoria ou esquema cognitivo. Tendo por base este conceito de estereótipo considerado como um esquema, que aqui se acaba de referir, “pode-se afirmar com Codol (1989) que uma vez activados, eles guiam tanto a codificação dos estímulos como a evocação da informação armazenada na memória” (idem: 8)

Contudo, há informação que depois de codificada não é consistente com o estereótipo nem com a informação armazenada na memória. Assim sendo, essa informação é aquela a que o indivíduo presta mais atenção e que mais recorda, levando-o a questionar o seu modo de pensar o mundo. Segundo esta perspectiva, Sherman e Hamilton (1994), consideram que os estereótipos podem, por vezes, tornar-se úteis.

Por outro lado, Renn e Calvert (1993) afirmam que os indivíduos que apresentam um elevado grau de pensamentos estereotipados, deturpam com facilidade a realidade recordada, invalidando os esforços de superação desses mesmos estereótipos, pois “o que uma pessoa leva para observar uma situação, pode ser mais importante do que aquilo que ela realmente vê” (Renn e Calvert, 1993:458). Macrae et al. (1994) referem-

se ainda ao efeito ricochete que muitas vezes ocorre, quando há uma força social grande que contraria os juízos ou os comportamentos estereotipados “têm uma vida curta, porque as crenças estereotipadas podem retornar ainda com mais vigor, logo que os mecanismos inibitórios tenham sido relaxados” (Macrae et al., 1994:809). Diz Lima (1997) a este propósito, interpretando Martin (1987), que a investigação realizada nesta área “comprovou empiricamente que a maior acessibilidade à memória, de traços consistentes com o estereótipo, corresponde uma maior ocorrência de estereotipia”

Analisando agora o estereótipo enquanto fenómeno social, pode dizer-se que são as standardizações culturais e as normas sociais implementadas no processo de socialização que mais influenciam a formação dos estereótipos. Tajfel (1969) considera que “a estereotipia implica factores cognitivos, avaliativos e emocionais e que os factores avaliativos são basicamente o resultado da assimilação de valores sociais” (Tajfel, 1969: 85-86). Isto é, os estereótipos só podem ser compreendidos como sistemas de valores, uma vez que os seres humanos se categorizam de forma a procurar uma imagem positiva de si enquanto actores sociais. A este propósito, diz Lima (1997) que “a razão da tendência para a estereotipia negativa poder-se-á ficar a dever em grande parte à função social do estereótipo, tal como acontece no caso do preconceito, uma vez que o seu papel principal é de legitimar formas de dominação e poder social de um grupo sobre o outro e daí o assumirem um carácter mais frequentemente depreciativo face aos ‘outros’ muito diferentes de ‘nós’” (1997:14).

2.2.1.4 Contextos situacionais

Contexto é um conceito central na Escola de Pensamento do Colégio Invisível de Palo Alto, não só por descrever o processo da aprendizagem e da mudança, que no entender de Bateson é uma premissa para a ocorrência de um novo comportamento, mas também por identificar o comportamento e as transacções que ocorrem na interacção comunicacional. O contexto é o quadro onde a comunicação acontece e que fornece indicações claras sobre o processo. Afirma Lopes que “ao colocar-se em destaque o processo da comunicação como um processo de aprendizagem, sublinha-se que os contextos onde o mesmo ocorre, constituem a carta da comunicação (que a metacomunicação explicita) da qual o próprio indivíduo é tão só uma parte desse vasto

conjunto, sendo que esta parte não pode ter um controlo absoluto sobre o que pertence.” (1998:44).

Identifica-se, nesta perspectiva, a referência aos trabalhos de Birdwhistell (1970), um dos seguidores da Escola de Pensamento de Palo Alto, que define contexto como sendo “aquilo que age no aqui e no agora etnográfico verificado. Não é um ambiente, não é um meio. É um lugar de actividade, no tempo da actividade” (in Winkin, 1981: 29). Por sua vez Tremblay & DeVito (1993) definem a natureza dos contextos de comunicação, subdividindo-a em quatro categorias abrangentes: “física, cultural, sociopsicológica e temporal” (1993:7). A categoria física diz respeito ao ambiente físico e concreto onde ocorre a comunicação; a categoria cultural é constituída pelos estilos de vida, os valores, as crenças, os comportamentos e as regras de funcionamento do grupo; a categoria sócio-psicológica diz respeito aos papéis sociais e às regras do seu funcionamento; por último, a categoria temporal é o momento em que ocorre a mensagem. Esta categoria, também diz respeito à utilização que se faz do tempo, à frequência de utilização e ao tempo de permanência nos espaços e à “pontuação da sequência dos factos da interacção” (Lopes, 1998:45).

Por sua vez Muccielli (1991) propõe uma divisão mais específica dos contextos e denomina-os de “campos: cultural, sub-cultural organizacional, material-tecnológico, espacial, temporal, relação humana e dinâmica” (1991:94), caracterizando-os no seu essencial, da seguinte forma: O contexto cultural inclui as ideologias, os valores dominantes, as normas culturais, os hábitos e os saberes culturais. O contexto sub-cultural organizacional está ligado às actividades da organização, aos modelos de referência, aos interesses e às expectativas. Mas está igualmente relacionado aos “estilos de liderança e à natureza das relações quotidianas, ao sistema de repartição do poder na organização, ao esquema dominante da interacção na organização e às expectativas dos diversos indivíduos que constituem a organização” (Lopes, 1998: 45). No que refere ao contexto material-tecnológico, este está ligado, entre outros aspectos, às práticas de utilização do material; à acessibilidade e aparência do material bem como às “imagens dominantes e culturais que ele [material] invoca e a sociabilidade ligada aos materiais artesanais e aos racionalizados” (idem). O contexto espacial diz respeito aos lugares geográficos e institucionais, à configuração e arranjo do espaço, à

disposição dos materiais e equipamentos, mas também à colocação no espaço dos indivíduos bem como ao número de indivíduos presentes assim como ao ambiente climatérico, sonoro e visual. Em relação ao contexto temporal o autor inclui as representações sobre o evoluir da situação pelos diferentes protagonistas, o grau de inovação da situação, as situações vividas pelos diferentes protagonistas e o tipo de acompanhamento previsto. O contexto relacional é caracterizado por “os modos de relacionamento (consenso, integração, exclusão, tomada de poder, confrontação); os meios utilizados no exercício do poder ou da influência enquanto recurso dos diferentes protagonistas; (...) as competências reconhecidas; os carismas; os estatutos e os papéis entre os protagonistas da comunicação; os estilos relacionais dominantes e habituais; (...) o conjunto de atitudes perante os outros; o conjunto dos investimentos afectivos face aos outros; (...) a estrutura das relações de simpatia-antipatia (clivagens e alianças, interesses comuns)” (idem: 46); a personalidade dos protagonistas.

Por último, o contexto dinâmico diz respeito, entre outros parâmetros, ao formalismo da situação e à estrutura das relações de poder e de influência. Segundo Lopes (1989) “sublinha-se ainda que os parâmetros preponderantes dos contextos enunciados são os organizadores do sentido dos mesmos e identificados como tal na lógica da situação (Muccielli, 1992:97). Assim, uma outra componente de base do processo da comunicação é a situação”. (idem)

Goffman (1974, 1988, 1993) analisou a questão da situação “como uma construção dos actores que estão em presença uns dos outros realizando um encontro de faces e identidades e pelo desempenho de papéis e práticas de rotina de acordo com o grupo de parceiros envolvidos com quem representam, em coerência com a fachada e os cenários que guiam as suas interacções no desenrolar da situação” (idem: 48). Este mesmo autor identifica sete componentes estruturantes da situação: interacção, face, figuração, desempenho, fachada, prática de rotina e papel social.

A interacção é “a influência recíproca dos indivíduos sobre as acções uns dos outros numa situação de presença física imediata.” (Goffman, 1993:26-27).

A face é o “valor social positivo, idealizado, que uma pessoa reivindica efectivamente através da linha da acção que os outros supõem que ela adoptou no decorrer de um contacto particular” (Goffman, 1974:9).

A figuração corresponde a todos os actos que o Humano tem para manter a sua própria face.

O desempenho é a actividade que o Humano tem durante um período de tempo marcado pela sua presença, face a um determinado público.

A fachada é o equipamento e a sua organização, tais como, o mobiliário, a decoração e a sua disposição geográfica, bem como os elementos que constituem a fachada pessoal: a aparência e a forma como desempenham a função.

A prática de rotina é o “modelo de acção pré-estabelecido que se desenvolve ao longo de um desempenho e é susceptível de ser apresentado ou representado noutras ocasiões (ibidem:37).

O papel social é “o conjunto de direitos e deveres ligados a uma dada categoria. (ibidem:27).

A equipa caracteriza-se por um conjunto de Humanos que cooperam entre si para manter coesa determinada situação. Segundo Goffman, o objectivo de qualquer equipa é de “sustentar a definição da situação visada pelo desempenho” (1993:170).

Ainda para este autor, a situação é abordada como uma dramaturgia em que cada um dos protagonistas está empenhado em que a sua acção seja percebida pelo outro, tentando “dar uma expressão de si próprio, e os outros deverão ser de algum modo impressionados por ele” (idem:12), denotando a interdependência existente entre todos os protagonistas da situação. Pode dizer-se, tal como refere Lopes (1998), que “uma consequência imediata é retirada desta interpretação: a situação está dependente das acções dos indivíduos.” A autora diz ainda, parafraseando Vion (1992), que a situação “é um produto da interacção” (1998:51).

Considerando-se que um contexto envolve uma determinada situação e que, por isso, o processo da comunicação está limitado a uma série de factores contextuais e

situacionais, desenvolveu-se a compreensão de contexto centrada na situação, adoptando-se, para o efeito, a definição de situação dada por Goffman (1974, 1988, 1993).

Assim, de acordo com o que se acabou de referir sobre contexto e situação, adoptou-se o conceito de contexto situacional dado por Lopes (1998), que explicita “a designação de contextos situacionais significando a articulação de ambos contexto e situação no processo e sistema da comunicação humana.” (1998: 51).

É, ainda, importante referir os patamares de ocorrência do processo da comunicação, como contextos onde as situações ocorrem, para um melhor entendimento do processo de construção da atitude criativa que aqui se defende. Assim, o processo da comunicação ocorre em distintos patamares de complexidade diferenciada. A saber: intra-pessoal; inter-pessoal; inter-grupal; intra-organizacional e intra-institucional; inter-organizacional e inter-institucional e de Massas a que Lopes (2007) acrescenta o intercultural e a mediada por artefactos electrónicos.

Explicitar-se-á agora o que designa cada um destes patamares, nomeadamente, intra e inter, tanto em grupo como institucional/organizacional, pela pertinência que apresenta. Assim, pode afirmar-se que a comunicação intra-pessoal diz respeito ao que se passa no interior de cada indivíduo “é a comunicação consigo próprio. É uma espécie de diálogo (entre o Eu-mim e o Eu-mesmo) interior que pode ocorrer na presença de outras pessoas. (...) Este contexto situacional inclui momentos em que se imagina, percebe, sonha e se resolvem problemas mentalmente.” (Lopes, 2007).

O contexto inter-pessoal refere-se à comunicação face-a-face entre dois ou mais protagonistas da acção. Este patamar de ocorrência diz respeito essencialmente às interacções e inter-relações entre os Humanos e os fenómenos ocorridos neste contexto permitem uma maior compreensão e avaliação das relações entre Humanos, tais como, a relação médico-doente, a relação entre marido-mulher, a relação entre professor-aluno e os exercícios de poder, razões pela qual é amplamente estudada.

No que diz respeito ao contexto inter-grupal, são as relações entre pequenos grupos que trabalham em conjunto para um determinado objectivo, não dizendo respeito ao

grupo família, por se considerar este como pertencente ao contexto inter-pessoal. É neste patamar que se avaliam os papéis de cada membro do grupo e as relações de poder no seu interior.

O contexto da comunicação institucional/organizacional, quer no âmbito inter institucional/organizacional, como intra institucional/organizacional, diz respeito à comunicação num quadro mais amplo que os pequenos grupos, onde há uma clara hierarquia pré-definida que estabelece uma ordem nos relacionamentos entre pessoas bens e serviços. A comunicação neste patamar evidencia uma maior complexidade do que as anteriormente referidas onde o papel social de cada um é altamente especializado.

Face ao exposto, adopta-se a orientação de Lopes acerca de contexto situacional considerando-o como a carta da comunicação (que a metacomunicação explicita) da qual o próprio indivíduo é tão só uma parte desse vasto conjunto, sendo que esta parte não pode ter um controlo absoluto sobre o conjunto a que pertence. (1998:44).

2.2.1.5 Artefactos como âmbitos

O conceito de âmbito apresentado por Adolfo López Quintás (1998) torna-se um elemento fundamental para a compreensão da construção de atitude criativa, que aqui se defende e apresenta.

Diz-nos Quintás que no mundo existem três realidades distintas: os objectos, os sujeitos e os âmbitos.

Acerca do que são objectos, Quintás diz que “Todas as realidades que estão frente ao homem e podem ser analisadas por este sem comprometer seu próprio ser, lhe chamamos objectos. São realidades objectivas. Estas realidades podem ser medidas, pesadas, agarradas com a mão, situadas no espaço, dominadas, manejadas.” (1998:36).

Por outro lado, o sujeito é todo o ser Humano que, para além das características dos objectos, têm particularidades muito próprias e que os distingue de todo o resto que existe que no mundo, pois “Com uma fita métrica podemos medir facilmente suas dimensões: a altura e a largura. Mas o que abarcámos em diversos aspectos – o ético,

o afectivo, o profissional, o estético, o religioso ... - não o pode delimitar. Nem nós podemos dizer exactamente até onde chega, por exemplo, a nossa influência sobre eles e deles sobre nós.” (1998: 36).

Para um melhor esclarecimento sobre estes aspectos referidos por Quintás que utiliza como exemplo o amor ou a influência que exercemos uns sobre os outros, que sendo realidades, não o são do mesmo tipo da realidade dos objectos. São realidades que não se podem ver, nem tocar; contudo, sabe-se que existem. O ser Humano constitui-se e desenvolve-se, assim, através de uma trama de inter-relações, “criando vínculos de diversa ordem com múltiplas realidades: a família, a escola, a paisagem, a tradição, as amizades, as obras culturais, a vida profissional, a actividade criativa, os deveres éticos, o Ser Supremo” (id. 37) e é nessa trama de inter-relações que a pessoa vai adquirindo um modo de ser peculiar, uma personalidade cada vez mais definida, uma espécie de “segunda natureza”. Essa segunda natureza se denomina em grego *êthos*. Daí deriva a palavra ética. (id.37)

E cada Humano é constituído “por uma trama de vínculos que, em parte, lhe fornecem dados e, em parte, contribui para o fundar; abarca, por tanto, um certo campo da realidade. A este tipo de realidades que não estão feitas, de uma vez por todas, mas que têm iniciativa e devem ir configurando seu ser mediante a criação de vínculos fecundos com as realidades envolventes, lhes denominámos «âmbitos de realidade» ou simplesmente «âmbito» ”. (id.36)

O conceito de âmbito, segundo Quintás, não se limita ao Humano. Muitas realidades também possuem esta condição de âmbito. Todas as realidades que permitem estabelecer uma interacção, que permitem actuar de uma maneira criativa, também são âmbitos. Tome-se os exemplos dados por Quintás acerca do piano e veja-se o que diz a esse respeito, para um melhor entendimento do conceito de âmbito: “o piano, como móvel, é um objecto. Como instrumento, é um âmbito, uma fonte de possibilidades. (...) Como instrumento só existe para mim se sei tocar nele, se sou capaz de assumir as possibilidades que me oferece de criar formas sonoras. Ao tocar piano, este deixa de estar fora de mim, e ao unir-se a mim constitui um mesmo campo de jogo; campo de jogo artístico que é a obra interpretada. Essa união deve ser

respeitosa e colaborativa, não dominadora. Eu não posso fazer com o piano o que quero, devo atender à sua condição peculiar e às características da obra que toco nele.“ (id: 38-39).

Assim, do mesmo modo que o piano deixa de ser um mero objecto para se tornar um âmbito quando o Humano entra numa dada interacção com ele, há outras realidades, outros objectos “que não só se prestam para ser manejados e dominados mas que oferecem possibilidades de acção a quem se relaciona com eles em ordem a realizar um projecto que se tenha elaborado com sua imaginação criadora.” As realidades que superam a condição de objectos, são considerados como âmbitos. “Os âmbitos estão delimitados como os objectos, mas abrem-se a outras realidades; podem ser afectados pela acção de outros seres e, por sua vez, exercem influência sobre eles.” (id: 38-39)

Esta transformação de objectos em âmbitos torna possível uma determinada interacção e a integração de duas ou mais realidades, exigindo reciprocidade e vínculos entre elas, oferecendo, simultaneamente, possibilidades de realização de tarefas, acções e projectos, mas exigindo igualmente uma participação e uma atitude activa entre as partes.

Diz Quintás a este propósito que “a participação exige colaboração. Não se pode participar de algo valioso se se adopta uma atitude passiva, indolente e se reduz a contemplar o que o rodeia como um mero espectáculo que não o compromete nem o concerne. Participar exige ser sensível aos convites ou apelos que recebemos de tudo aquilo que apresenta um valor. Participação, abertura de espírito e valor vão estreitamente unidos.” (id: 109).

Afirma, ainda, Quintás que a vinculação entre os conceitos – participação, abertura de espírito e valor – formam a trama da vida criativa do Humano. “A vinculação entre receptividade e actividade é condição iniludível de toda a actividade criadora do ser Humano, que é um ser finito” (id: 110)

Assim, a capacidade de transformar objectos em artefactos lúdicos e de criatividade, transforma simples objectos em âmbitos, permitindo e abrindo possibilidades de

criação de vínculos e de abertura de pensamento, que encaminha o Humano para uma atitude criativa que se deseja promover e desenvolver.

Relacionando os itens do capítulo 2, anteriormente enunciados, e destacando a definição de atitude criativa no ponto 2.2. na página 55, como sendo o comportamento fundado na experiência contextualmente situada cuja natureza é singularmente reflexiva, crítica e actuante, promotora da capacidade do pensamento da originalidade, das ideias e da fluidez de expressividade e da comunicação e ludicidade humana, defende-se que é a natureza dos factores, o pensar com rigor, a capacidade de tornar os objectos em âmbitos, que intervêm nos contextos-situacionais, que enformam as dimensões da experiência dos sujeitos-alvo e pode induzir à aprendizagem da atitude criativa e ao desenvolvimento da construção da capacidade criativa.

II Parte – Investigação

80	Introdução
81	Capítulo 3 – Design de Criatividade
86	Capítulo 4. Projecto de investigação CriCoLudi
87	4.2 Apresentação e contextualização do projecto
89	4.2 Metodologia de estudo de caso
90	4.3. Amostra: constituição e organização
92	4.4. Finalidade e objectivos
93	4.5 Contextos situacionais estratégicos do projecto para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade
95	4.5.1 Contexto situacional sujeito-alvo mediador - SAMr
98	4.5.2 Contexto situacional sujeito-alvo mediado - SAMo
99	4.5.3 Contexto situacional Oficina – CS-Of
101	4.5.4 Contexto situacional artefactos mediadores
106	4.5.5 Contexto situacional dinamização pública
110	4.6. Implementação e operacionalização do projecto, para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade
111	4.6.1 Organização da experenciação para a recolha dos dados
113	4.6.2 Percurso e sequencialização da experenciação
114	4.6.3 Operacionalização da metodologia de intervenção Design de Criatividade
115	4.7 Métodos de recolha e análise
116	4.7.1 Método Autobiográfico na formação

- 118 4.7.2 Diferencial semântico
- 120 4.7.3 Instrumentos de recolha
- 121 4.7.3.1 Instrumentos de ordem formal
- 122 4.7.3.2 Instrumentos de ordem informal
- 124 4.7.5 Instrumentos de codificação de dados para a análise
- 124 4.7.4.1 Instrumento de registo e análise de dados: diferencial semântico
- 125 4.7.4.4 Instrumento sistémico de recolha e análise: diferencial semântico
- 126 4.7.4.5 Instrumento de recolha e análise de dados: representação multi vectorial
- 128 4.7.5 Dimensões e categorias de análise
- 133 **Capítulo 5. Apresentação dos resultados da análise e de suas conclusões**
- 134 5.1. Dimensão de análise conhecimento
- 135 5.1.1 Categoria comunicação humana
- 140 5.1.2 Categoria ludicidade humana
- 145 5.1.3 Categoria criatividade
- 150 5.1.4 Categoria artefactos lúdicos e de criatividade
- 155 5.1.5 Categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência
- 160 5.1.6 Categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência
- 165 5.1.7 Categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

170	5.2. Dimensão de análise capacidade criativa
171	5.2.1 Categoria práticas experienciadas de rotina de criatividade
176	5.3. Dimensão de análise atitude criativa
188	5.3.1 Categoria desempenho de criatividade
182	5.4 Sujeitos Alvo Mediador SAMr
183	5.4.1 Conteúdos transmitidos e experienciados na operacionalização da metodologia Design de Criatividade
186	5.4.2 Estratégias de comunicação promovidas e desenvolvidas pelo sujeito-alvo mediador
189	5.4.3 Reflexão autobiográfica sobre conteúdos transmitidos, orientações, estratégias e promoção de condições de experiência
191	5.4.4 Práticas de metacomunicação
194	5.5. Conclusões
197	6. Comentários finais

Introdução

Esta segunda parte apresenta o projecto de investigação desenvolvido no âmbito da tese e que tem como finalidade contribuir para a legitimação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, através da análise e avaliação dos resultados do processo implementado para a promoção e desenvolvimento da criatividade.

Deste modo, a segunda parte está estruturada em quatro capítulos, cujo conteúdo, como se sublinhou anteriormente, emerge do universo de estudos apresentados na primeira parte.

Assim, no capítulo 3 descreve-se a metodologia de intervenção Design de Criatividade, construída no processo de investigação realizado em contextos situacionais estratégicos seleccionados para o efeito.

No capítulo 4 faz-se a apresentação geral do projecto de investigação CriCoLudi, que pretende legitimar a metodologia desenvolvida no capítulo precedente .

No capítulo 5 são apresentados os resultados do estudo e suas conclusões.

No capítulo 6 apresenta-se a conclusão geral e são enunciados alguns possíveis desenvolvimentos futuros do trabalho aqui apresentado. .

Capítulo 3 – Design de Criatividade

Design de Criatividade é uma metodologia de comunicação, de experiência criativa e lúdica, concebida e desenvolvida segundo um modelo sistémico, que promove aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da capacidade criativa e atitude criativa bem como os efeitos da autonomia individual, flexibilidade do pensamento, capacidade crítica, originalidade da concepção e construção de artefactos e cooperação na interacção com os outros e consigo mesmo.

O Design de Criatividade desenvolve-se através de estratégias promovidas por um sujeito-alvo mediador que, através da acção-interacção e transacção com sujeitos-alvo mediados os dinamiza, para o efeito factual de estímulos que suscitem o pensamento divergente, o questionar permanente, o planeamento de estratégias de acção e produção criativa de artefactos diversificados, seguindo um processo que integra três estádios: estádio um – concepção, com quatro fases; estádio dois – materialização, com três fases distintas; estádio três – divulgação, com duas fases.

Os estádios e as fases que compõem a metodologia Design de Criatividade, embora sequenciais, não são estanques mas interligados.

A construção da aprendizagem e da mudança que conduz à formação da atitude criativa inicia-se na fase zero e vai-se consolidando até à fase oito.

Assim, o estádio um – concepção - é composto pelas seguintes fases: fase zero que corresponde à recolha de orientações dos sujeitos-alvo mediados acerca das temáticas em estudo; fase um que diz respeito á identificação do tema; fase dois que se caracteriza pela co-produção de novas ideias e, pela fase três que corresponde à transformação de ideias em imagens.

O estádio dois – materialização - é composto pela fase quatro que diz respeito à representação plástica das imagens criadas anteriormente, pela fase cinco, que corresponde à transposição das representações e, ainda, pela fase seis que diz respeito à realização criativa do artefacto.

O estádio três – divulgação - é composto pela fase sete, que corresponde à fase de intervenção entre-pares e à fase oito marcada pela intervenção pública.

O processo iterativo que se acabou de enunciar representa-se no seguinte esquema.

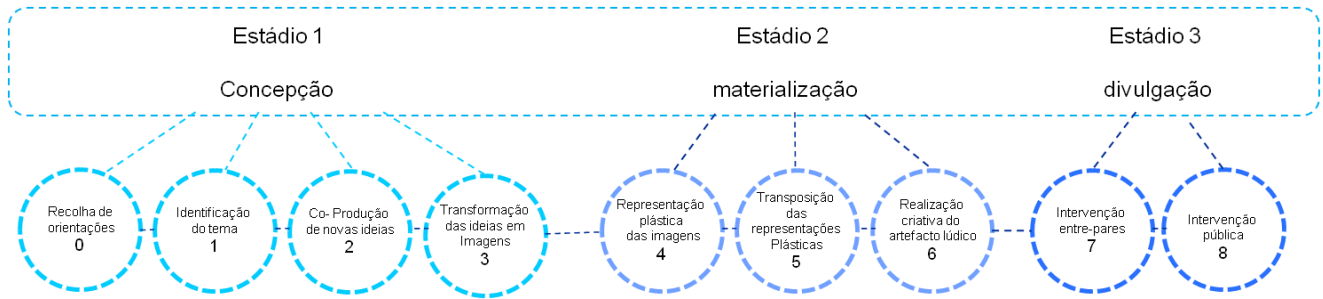


Fig. 4 – Processo iterativo

Explicação do esquema representado na fig. 4:

- Fase zero – Recolha de orientações

Na fase zero o sujeito mediador alvo da amostra¹⁰ – SAMr - pretende conhecer o que cada sujeito-alvo mediado¹¹ - SAMo - sabe e pensa sobre o tema em questão.

- Fase um - Identificação do tema

Na fase um pretende-se que o SAMo seja capaz de encontrar enfoques e pistas alternativas às orientações identificadas na fase zero, visando consciencializar os problemas, os contextos situacionais e/ ou factos, recorrendo à mediatização das suas competências sociais e cognitivas para analisar e questionar, nos mundos de experiência autobiográfica, como construiu as suas orientações, estereótipos e modos de pensar.

¹⁰ Dinamizador responsável, enquanto docente da disciplina de Comunicação e Ludicidade, das intermediações com os SAMos nas aulas teórico-práticas. São deste sujeito-alvo, que é simultaneamente sujeito e objecto da investigação, a escolha das estratégias que envolve a metodologia Design de Criatividade.

Assim, o SAMr é parte integrante do estudo e influencia deliberadamente o processo de aprendizagem e mudança, uma vez que, como se referiu anteriormente, é a autora da tese, que concebe, planeia, propõe e dinamiza as estratégias de comunicação, de experiência de ludicidade e de criatividade, tendo em conta o horizonte de estudo que as sustenta.

¹¹ Grupo de dezassete alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação de Infância (LEI) de uma turma teórico-prática da disciplina de Comunicação e Ludicidade, mediados pela acção, interacção e transacção do sujeito alvo mediador.

- Fase dois - Co- Produção de novas ideias

Nesta fase dois o SAMr procura rmotivar cada SAMo para questionar os estereótipos e os preconceitos individuais e sociais revelados nas fases anteriores, apelando aos sentidos e às sensações de cada um, para deles se libertarem.

Neste sentido, o SAMr estimula o pensamento do SAMo, propondo-lhe que associe as emoções e os sentimentos que as novas ideias gerem, tais como: prazer, alegria, bem-estar, dor, tristeza, medo, conforto, tranquilidade, para que cada um obtenha, a partir dessa expressividade, uma variedade de ideias tão grande e diversa quanto possível.

Deste modo, pretende-se que os SAMos desenvolvam a capacidade e competência da fantasia, que, como refere Munari “é a faculdade que pode não ter em conta a viabilidade ou o funcionamento daquilo que pensou. Tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível” (1987: 24-25);

- Fase três - Transformação das ideias em imagens para a concepção do artefacto lúdico

A partir da fase em que as ideias já estão concebidas, torna-se necessário que cada sujeito mediado seja capaz de as visualizar, isto é, de transformar essas mesmas ideias em imagens visuais.

Recorre-se, para isso, na fase três, à imaginação que, segundo Munari “é o meio para visualizar aquilo que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade” (idem), promovendo a flexibilidade de pensamento de modo que cada sujeito-alvo mediado seja capaz de relacionar as suas vivências com o tema inicial transformando as ideias em imagens feitas de combinações novas. (Bellón: 1998)

- Fase quatro - Representação plástica das imagens

Quando se chega a esta fase, fase quatro, cada SAMo realiza a transposição das imagens concebidas em representações plásticas. É nesta fase, que se reforça e consolida a capacidade expressiva emergente nas fases seguintes.

Pretende-se, ainda, que cada sujeito-alvo mediado represente graficamente (através de desenho ou de esquemas) as imagens concebidas, de uma forma expressiva e original, integrando e assumindo critérios estéticos.

- Fase cinco - Transposição das representações plásticas para o projecto do artefacto lúdico de três dimensões

Na fase cinco ocorre a mudança da representação gráfica para o projecto de produção do artefacto lúdico tridimensional. Isto é, trata-se de seleccionar uma de entre o conjunto das representações criadas e adequá-la ao projecto de realização do artefacto em questão.

É nesta fase, ainda, que se desenvolve a capacidade inventiva, que seguindo mais uma vez a definição de Munari “é o pensamento de qualquer coisa que anteriormente não existe mas que se relaciona com o que se conhece, e tem o objectivo de uma utilização prática” (1987: 24-25), no sentido de o sujeito alvo mediado ser capaz de materializar a ideia num artefacto, ou seja, transformar a ideia seleccionada numa utilização prática.

Os aspectos técnicos e formais estão nesta fase em maior destaque, devendo, por isso, ser pensados e associados à ideia que se pretende desenvolver no projecto de realização do artefacto.

Contudo, nesta fase é fundamental integrar no projecto o que se conhece com o que se está criando e procurando encontrar as melhores soluções formais para a sua concretização no artefacto lúdico.

- Fase seis - Realização criativa do artefacto lúdico

Chega-se à fase final da concretização a três dimensões do artefacto lúdico e de criatividade.

Nesta altura os SAMos já experienciaram as várias etapas da metodologia de intervenção Design de Criatividade. Isto é, Identificação do tema, co-produção de novas ideias, transformação das ideias em imagens, representação plástica das imagens, transposição das representações plásticas, que no seu conjunto permitem que seja encontrada uma solução criativa para a realização do artefacto.

- Fase sete – Intervenção inter pares

Depois de terminada a realização do artefacto lúdico e de criatividade, passa-se à fase de intervenção entre pares para se proceder, posteriormente, à intervenção pública.

- Fase oito – Intervenção pública

A última fase da metodologia Design de Criatividade envolve a intervenção pública. Pretende-se que os SAMos sejam capazes de dinamizar situações comunicacionais, lúdicas e criativas, mediadas pelos artefactos lúdicos e de criatividade.

Na fig. 5 representa-se a metodologia Design de Criatividade

Metodologia de intervenção Design de Criatividade

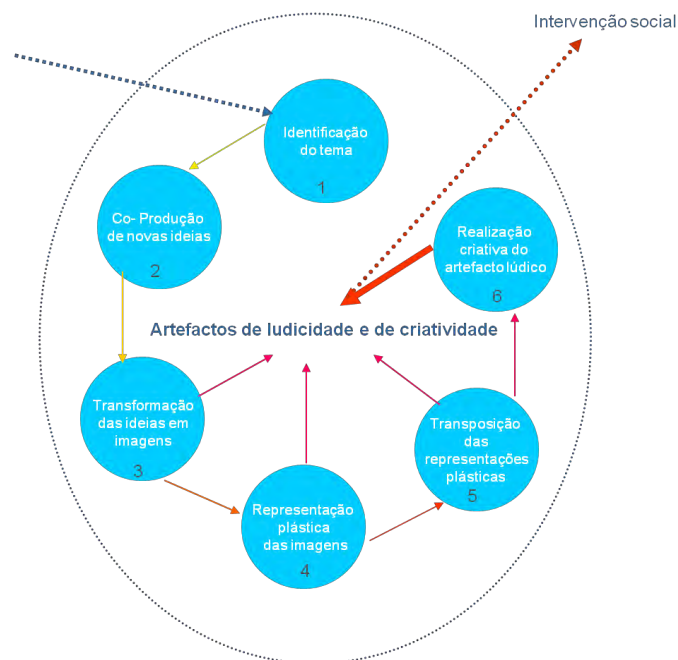


Fig. 5- Metodologia de intervenção Design de Criatividade

Capítulo 4. Projecto de investigação CriCoLudi

O capítulo 4 apresenta o projecto de investigação CriCoLudi – Criatividade, Comunicação e Ludicidade, que sustenta o trabalho empírico desenvolvido.

Este capítulo, dividido em sete pontos, procura descrever o percurso da investigação, que tem o seu ponto de partida na apresentação e contextualização do projecto.

O segundo ponto aborda a metodologia utilizada.

O terceiro ponto refere a constituição e organização da amostra alvo do trabalho de investigação.

O quarto ponto enuncia os objectivos definidos para o trabalho de campo.

O quinto ponto apresenta e explica os contextos situacionais estratégicos estabelecidos e enquadrados pela metodologia de intervenção Design de Criatividade.

O sexto ponto apresenta a implementação e o processo da operacionalização do projecto.

Finalmente, o sétimo ponto faz referência aos métodos utilizados na recolha e análise dos dados recolhidos ao longo do processo da investigação que sustenta a validade da tese que se defende.

4.1 Apresentação e contextualização do projecto

O projecto CriCoLudi inicia-se e desenvolve-se no 2º semestre no ano lectivo de 2004/05.

Tem como finalidade demonstrar e validar, através dos resultados obtidos, o contributo da metodologia de intervenção Design de Criatividade construída pela autora e apresentada no capítulo três da parte dois, na promoção e desenvolvimento da capacidade e atitude criativa dos sujeitos-alvo mediados (SAMos) da amostra, dando ênfase aos contextos situacionais e às estratégias utilizadas.

Ao estabelecer-se a conexão entre a pragmática da comunicação e ludicidade com a pragmática da criatividade, construiu-se um processo, elegeram-se diversas componentes de análise pragmática do referido processo, de onde emergiu a conceptualização de uma metodologia que defende os propósitos do estudo.

O Design de Criatividade, que se define como uma metodologia de intervenção, de comunicação e ludicidade e de experiência criativa, foi concebido e desenvolvido segundo o enquadramento teórico apresentado na primeira parte.

A sua utilização em contextos de vida real de sujeitos alvo da amostra, constituída para o estudo que se apresenta no ponto 4.3, pode contribuir para promover aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da criatividade bem como os seus efeitos na autonomia individual, nomeadamente, flexibilidade do pensamento, capacidade crítica, originalidade da concepção e construção de artefactos e cooperação na interacção comunicacional, lúdica e criativa, com os outros e consigo mesmo.

A investigação foi inserida na formação inicial de futuros Educadores de Infância, integrada na disciplina de Comunicação e Ludicidade¹², da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Aveiro, desenvolvida no horário lectivo da aula Teórico-Prática dinamizada pela estratégia de intervenção de tipo oficina e contemplou a concepção e produção de artefactos lúdicos e de criatividade.

¹² No plano de estudos da actual licenciatura inserida no programa de Bolonha, que teve início em 2007-2008 esta disciplina passou a chamar-se Criatividade, Comunicação e Ludicidade.

O projecto CriCoLudi utilizou uma metodologia de natureza qualitativa para a observação e análise dos seus resultados. Contudo, definiu-se uma hipótese que denota grande abrangência e envolve múltiplas e diversas variáveis.

Deste modo, a hipótese definida foi a seguinte: se um sujeito-alvo mediador promover estratégias de criatividade, comunicação e ludicidade, nomeadamente, na concepção e realização de artefactos de ludicidade e criatividade, em contextos situacionais específicos e diversificados, pode contribuir eficazmente para a construção da atitude criativa dos sujeitos-alvo mediados, resultante da aprendizagem e mudança, numa perspectiva de desenvolvimento humano.

Mais se acrescenta que a recolha de dados, que abrangeu um total de cinquenta horas, foi efectuada ao longo de todo o semestre. Contudo, foram seleccionadas três ocasiões para a codificação e análise dos dados, que permitiram validar a metodologia Design de Criatividade e sustentar a tese que se defende.

Assim, a ocasião um para a recolha de dados ocorreu no início do semestre, (04-02-04) e antes do início da intervenção - dinamização dos sujeitos-alvo mediados. (Corresponde ao estágio 1 – concepção, fase 0 – recolha de orientações dos sujeitos-alvo mediados).

A ocasião dois ocorreu ao meio do semestre (03-03-04) que corresponde ao estágio 1 - concepção, na fase um, dois e três, da metodologia Design de Criatividade.

A ocasião três decorreu no final do semestre (28-05-04) correspondente ao estágio 2 – produção, fase de seis e sete e ao estágio 3 - fase sete e oito.

4.2 Metodologia de estudo de caso

O estudo que se apresenta pretende, como já referido, construir e validar a metodologia Design de Criatividade, direccionada para a intervenção, análise e avaliação dos resultados do processo de promoção e desenvolvimento da criatividade. A metodologia de investigação utilizada é qualitativa e está focalizada no método de investigação de Estudo de caso que, segundo Hamel e al. (1993) é mais apropriado defini-lo como uma abordagem, pois permite ao investigador usar tantos e variados métodos e técnicas na recolha de informações e dados a serem analisados, quantos considere necessários para a sua investigação empírica. A propósito, também outro autor, Yin (2004), sublinha esta mesma característica e acrescenta-lhe um novo conceito, o de estratégia de pesquisa, ao afirmar que “O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planeamento incorporando abordagens específicas à recolha de dados e à análise de dados: Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a recolha de dados nem meramente uma característica do planeamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente” (2004, p 33).

A investigação realizada inclui o estudo de caso múltiplo, numa perspectiva de unidade de um grupo, o que possibilita a concretização aprofundada do estudo sobre o resultado da metodologia de intervenção Design de Criatividade. Neste sentido e como refere Basquerra (1990), o objectivo do estudo de caso, consiste em estudar profundamente e analisar intensamente os fenómenos que constituem o ciclo do processo, com vista a estabelecer generalizações sobre o grupo a que pertencem os sujeitos-alvo.

De acordo com a perspectiva que se acabou de enunciar, foram utilizados dois métodos para a recolha e análise de dados: método autobiográfico na formação e o método diferencial semântico de Osgood, que se apresentarão nos pontos 4.7.1 e 4.7.2, (cf. pp- 116-120) possibilitando a aproximação compreensiva à realidade do objecto de estudo – metodologia de intervenção Design de Criatividade, tendo por base o estudo de caso, como processo organizado, lógico e sistemático para a pesquisa desenvolvida.

4.3. Amostra: constituição e organização

A amostra do estudo desenvolvido é constituída por cinco contextos situacionais, que se apresentam no ponto 4.5.(cf. p.93) e que aqui se enumeram: um sujeito-alvo mediador (SAMr); dezassete sujeitos-alvo mediado (SAMos); oficina; artefactos mediadores; animação pública.

A amostra está representada no seguinte esquema:



Fig. 6 – Contextos situacionais estratégicos

Assim, dos cinco contextos situacionais apresentados, dois são grupos organizados do seguinte modo:

- Sujeitos-alvo mediados (SAMos) - grupo de dezassete alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação de Infância (LEI) de uma turma teórico-prática da disciplina de Comunicação e Ludicidade, mediados pela acção, interacção e transacção do sujeito alvo mediador.

- Sujeito-alvo mediador (SAMr) – dinamizador responsável, enquanto docente da disciplina de Comunicação e Ludicidade, das intermediações com os SAMos nas aulas teórico-práticas. São deste sujeito-alvo, que é simultaneamente sujeito e objecto da investigação, a escolha das estratégias que envolve a metodologia Design de Criatividade.

Assim, o SAMr é parte integrante do estudo e influencia deliberadamente o processo de aprendizagem e mudança, uma vez que, como se referiu anteriormente, é a autora da tese, que concebe, planeia, propõe e dinamiza as estratégias de comunicação, de experiência de ludicidade e de criatividade, tendo em conta o horizonte de estudo que as sustenta.

4.4. Finalidade e objectivos

Tendo em conta que a finalidade da tese que se apresenta é demonstrar que a atitude criativa, entendida como manifestação da condição humana de criatividade, é susceptível de ser promovida e desenvolvida através da metodologia de intervenção Design de Criatividade (cf. p.16), definiram-se os seguintes objectivos:

- i) Construir a metodologia de intervenção Design de Criatividade;
- ii) Demonstrar que a metodologia de intervenção Design de Criatividade promove o desenvolvimento da atitude criativa dos sujeitos-alvo mediados que integram a amostra do estudo;
- iii) Demonstrar que na metodologia de intervenção Design de Criatividade a atitude do sujeito-alvo mediador, bem como as estratégias de comunicação e experiência por ele promovidas são fundamentais para as aquisições de competências de conhecimento, da capacidade e da atitude criativa dos sujeitos-alvo mediados que integram a amostra e participam activamente no processo da criatividade.

4.5 Contextos situacionais estratégicos do projecto para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade

De acordo com a finalidade e objectivos traçados, apresenta-se em seguida os cinco contextos situacionais estratégicos definidos para a implementação da metodologia de intervenção Design de Criatividade.

Estes cinco contextos situacionais são considerados, simultaneamente, como estratégias¹³ de acção, interacção e transacção, facilitadores da ocorrência da promoção da capacidade, competência e atitude criativa. Os cinco contextos são os seguintes: sujeito-alvo mediador (SAMr), oficina, artefactos lúdicos e de criatividade e dinamização pública e, sujeitos-alvo mediados (SAMos).

A figura a seguir identifica os cinco contextos situacionais estratégicos que formam e informam a metodologia de intervenção Design de Criatividade.

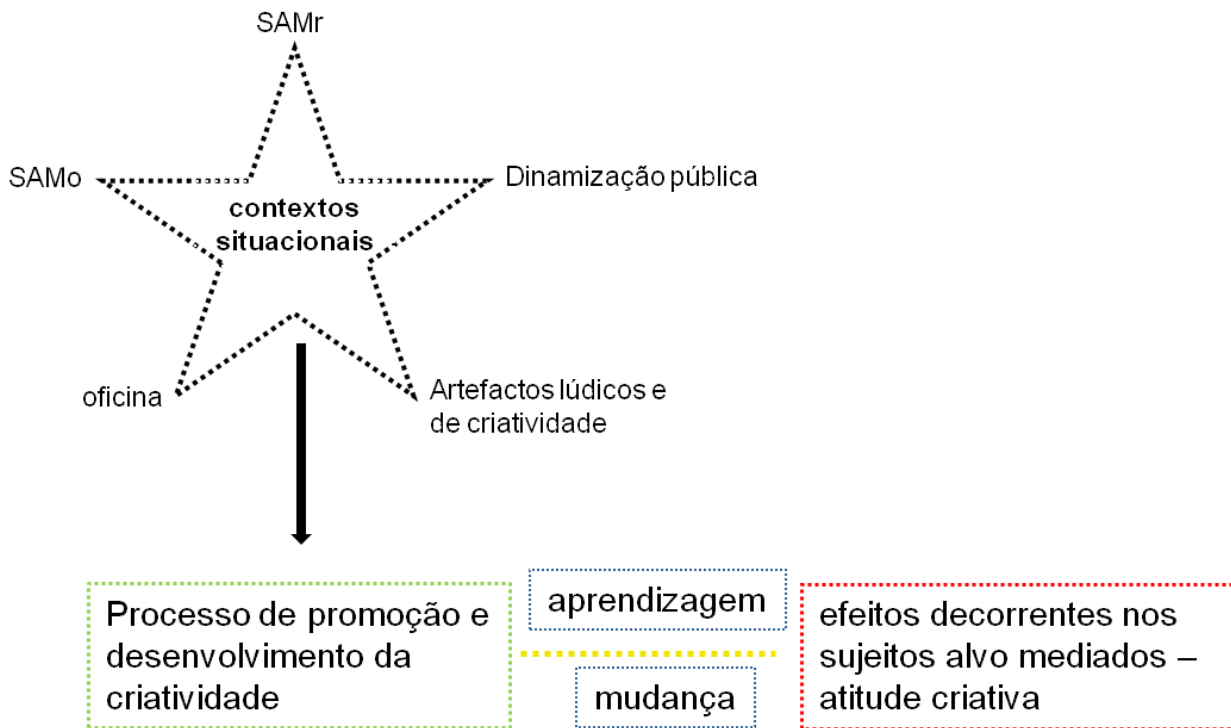


Fig. 7 - Dinamização da metodologia de intervenção Design de Criatividade

¹³ Estratégia: teve a sua origem na palavra grega *stratègós*, de *stratos*, "exército", e *ago*, "liderança" ou "comando" tendo significado inicialmente "a arte do general" (<http://pt.wikipedia.org/wiki/estrategia>, 03 de Março de 2007) mas cujo significado, segundo dicionário da língua portuguesa, evoluiu para a "arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfruta, visando o alcance de determinado objectivos." (Houassis, Tomo III: 1635)

Assim, de acordo com o que se acabou de expor, sublinha-se que a dinamização da metodologia de intervenção Design de Criatividade (fig.7) se desenvolve em contextos situacionais específicos e diversificados, no processo da promoção e desenvolvimento da criatividade, através da aprendizagem que promove uma mudança e que produz efeitos, nos sujeitos-alvo, dela decorrentes, levando-os a uma atitude criativa que se pretende.

De seguida far-se-á a apresentação destes contextos situacionais que constituem a amostra.

4.5.1 Contexto situacional sujeito-alvo mediador - SAMr

O primeiro contexto situacional a ter em consideração é o sujeito-alvo mediador (SAMr), que se caracteriza como indutor do estabelecimento dos pactos de interações e dinamizador das estratégias de mediação, da organização e da orientação dos sujeitos-alvos mediados, individualmente ou em grupo considerados.

A propósito dos grupos criativos e da personalidade criativa, De Masi coloca a questão da existência do dilema: “se a criatividade nasce sobretudo da autopoiese (do interior da personalidade individual ou da personalidade do grupo criativo) ou se nasce sobretudo da heteropoiese (do contexto e das situações sociais em cujo cérebro se encontram a operar” (2000: 589) respondendo, ao mesmo tempo, que a criatividade dá-se pela síntese dos dois, citando Arieti: “a cultura geradora da criatividade e a pessoa potencialmente criativa são os dois componentes necessários da criatividade... O indivíduo e a cultura fazem parte de um processo circular extremamente dinâmico. Eles são coexistentes e interdependentes.” (idem)

Afirma, ainda, De Masi que “a capacidade criativa de um grupo depende do tipo de espiral interactiva que nele se arma: no seu interior, de facto, a dinâmica não responde a uma lógica linear de estímulo resposta, mas a uma lógica circular, na qual cada um reage não só a um estímulo único, mas a uma complexa relação interactiva.” (2000: 589) e, diz mais ainda, citando Mary Parker Follett “que ela [dinâmica circular dos grupos] pode sugerir duas espirais opostas: um círculo vicioso e negativo, que leva à esterilidade e à degradação, ou um círculo virtuoso e positivo, que leva à criatividade e ao desenvolvimento. (...) Quando o comportamento circular segue a espiral positiva a integração vence a dominação, os líderes exercem o poder com os demais.” (2000: 589)

Ora, quando se estabelece uma “espiral positiva” cria-se um clima favorável à troca de informação, à segurança e à protecção das personalidades mais frágeis ajudando-os a permanecer no grupo e ajudando o grupo a ser mais coeso. Diz Anderson, citado por De Masi “o prazer, a alegria, o entusiasmo e o êxtase acompanham a experiência da

espontaneidade e da harmonia, a acção, a comunicação, a produção, a conclusão” (Anderson, H.H. *La Creativita e le Sue Prospettive*: 164)

Na clarificação do contexto situacional – sujeito-alvo mediador, segue-se o pensamento de De Masi acerca do papel do líder que considera que deve envolver todos os sujeitos do grupo de uma forma entusiástica e emotiva através do objectivo proposto a alcançar, mas também através das estratégias, da gestão do tempo e da organização do espaço. Considera, ainda, que deve igualmente, manter a equipa equilibrada sem, contudo, perderem as suas características individuais e a sua autonomia. Deve ser capaz de “inspirar e suggestionar, organizar, desorganizar e reorganizar, mudar tanto que surpreenda, mas não tanto que desorienta, com uma combinação certa de astúcia e ingenuidade” e deve, também, “ter a capacidade de transformar o trabalho em ócio criativo: isto é, em síntese dinâmica de trabalho, estudo e lazer” (De Masi, 2000: 683).

Ao considerar-se que toda a dinâmica interactiva aqui referida é fruto de uma missão compartilhada e de um líder, sujeito-alvo mediador, capaz de promover uma espiral positiva, torna-se imprescindível analisar o papel do sujeito-alvo mediador, enquanto responsável pelo processo de implementação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, tendo como referência as características definidas por DeVito, Muccielli e Gofman, referenciadas no ponto 2.2.1.4 na página 66.

Podemos sistematizar a representação deste contexto situacional no seguinte esquema:

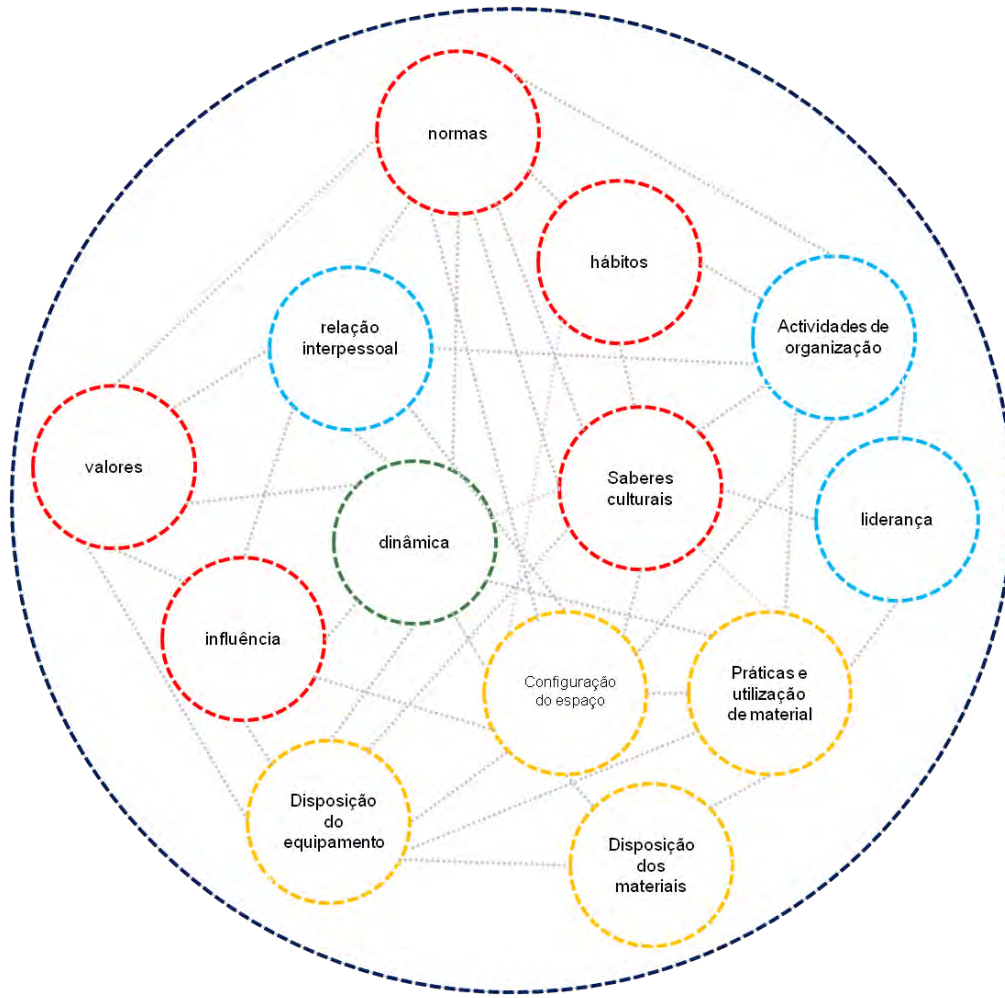


Fig.8 - Conexão das inter-mediações

4.5.2 Contexto situacional sujeito-alvo mediado - SAMo

O contexto situacional sujeito-alvo mediado apresenta as seguintes características:

Dezassete sujeitos-alvo dos quais dezasseis são do sexo feminino e um do sexo masculino, de idades compreendidas entre os dezoito e os trinta anos, sendo a moda de idade os dezanove anos.

Do conjunto dos SAMos 70% pertencem ao distrito de Aveiro e os restantes são oriundos de distritos vizinhos.

A Licenciatura em Educação de Infância foi a primeira escolha de curso no Ensino Superior para dezasseis dos dezassete SAMos. Para um SAMo a escolha prioritária foi enfermagem e a Licenciatura em Educação de Infância foi a segunda escolha.

Todos os SAMos apontaram o gostarem muito de crianças, como razão principal de escolha da licenciatura em Educação de Infância. Acrescentam-se, ainda, algumas outras razões, explicitadas pelos SAMos, tais como: “fascina-me a ideia de poder trabalhar com crianças”; “pelo gosto de comunicar e interagir com crianças”; “pela criatividade exigida no contacto com as crianças”; “porque adoro trabalhar com crianças, pois são simples, originais e espontâneas”.

4.5.3 Contexto situacional Oficina – CS-Of

Segundo o dicionário português, oficina de origem latina *officina* significa “lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo; (...) seminário ou curso intensivo de curta duração, em que técnicas, habilidades, saberes, artes etc, são demonstradas e aplicadas; laboratório; (Houassis, 2002, T. V, p. 2660).

No presente estudo, oficina é também um contexto situacional estratégico de formação contínua, orientada segundo componentes do saber-fazer prático processual, que tem por objectivos, nomeadamente:

- Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;
- Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;
- Reflectir sobre as práticas desenvolvidas;
- Construir novos meios processuais ou técnicos;
- Testar / avaliar

Assim, o contexto situacional designado por oficina corresponde aos estádios um e dois, da concepção e materialização dos artefactos lúdicos e de criatividade, de acordo com a metodologia de intervenção Design de Criatividade definida no capítulo três.

Contudo, e de acordo com os autores Amabile (1996), Sternberg e Lubart (1996), Csizkszemtmiyhalyi (1990), Arieti (1993) referenciados na parte I, capítulo 1 ponto 1.3 (cf. pp.31-35), sublinha-se a necessidade da existência de um corpo organizado de conhecimentos associados a uma determinada área (Csizkszemtmiyhalyi, 1990), para que o processo da criatividade possa ocorrer. Assim, no contexto situacional oficina também havia momentos de partilha de conhecimentos por parte do sujeito-alvo mediador que dava a conhecer aos sujeitos-alvo mediados todos os procedimentos técnicos necessários para a realização dos projectos em curso. Era também neste

contexto situacional que decorriam os momentos de reflexão e de construção do pensamento criativo, através de quadros fornecidos pelo sujeito-alvo mediador, que permitia aos sujeitos-alvo mediados estruturar o pensamento e a reflexão crítica fundamental para a construção do pensamento e atitude criativa.

4.5.4 Contexto situacional artefactos mediadores

Tal como anteriormente se referiu, um dos contextos situacionais de estratégia de acção - interacção – transacção estipulado foi uma estratégia projectual de concepção e realização de artefactos lúdicos e de criatividade – chapéu e labirinto – a serem produzidos pelos sujeitos alvo mediados, através da implementação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, com relevância nos conteúdos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os artefactos lúdicos e de criatividade chapéu e labirinto constituem um medium de comunicação, de ludicidade e de criatividade, no sentido que induzem, a quem os utiliza, a possibilidade de transformar os artefactos em âmbitos¹⁴, (Quintás 1998), referido nas pág. 71-75 da presente tese.

De acordo com a consideração de McLuhan de que “medium é mensagem” (1967), os artefactos lúdicos e de criatividade aqui referenciados contêm informações pertinentes, que pelo seu uso induzem no sujeito-alvo mediado capacidades de observação, percepção, sensibilidade, fantasia, intuição, associação, espontaneidade, curiosidade e autonomia.

Assim, a informação contida nos artefactos lúdicos e de criatividade diz respeito aos conteúdos das narrativas enunciadas na Caderneta dos Direitos Humanos em Acção:

A Caderneta dos Direitos Humanos em Acção “é um instrumento de mediação colectiva que faz a ponte entre todos os participantes do projecto Direitos Humanos em Acção, promovido pela Civitas Aveiro¹⁵ (...) destina-se às crianças, alunos e famílias envolvidas no Projecto Direitos Humanos em Acção, bem como, a educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino. (...). Com autoria de Alice Vieira nos textos poéticos e de Conceição Lopes na concepção e orientação, a caderneta apresenta vinte e duas narrativas problemáticas onde a violação dos Direitos Humanos está sublinhada. (...) a conversa é a estratégia discursiva que promove a análise de das narrativas e a problematização de situações reais. A declaração Universal dos Direitos Humanos é um conteúdo mediador que ajudará a construir soluções

¹⁴ Âmbitos - Criação de vínculos e de interacção-acção-transacção entre artefactos e Humanos

¹⁵ Civitas Aveiro – Associação para a promoção e defesa dos direitos do cidadão

hipotéticas, construídas e registadas em textos escritos pelos participantes. Faz parte da Caderneta o cartão de Identidade de Militante dos Direitos Humanos. À medida que os jogadores forem construindo soluções aos problemas a resolver enunciados nas vinte e duas narrativas nela identificados, o educador ou professor entrega à criança os cromos coloridos (imagem do sorriso) com pontuações diferentes, de acordo com a complexidade do problema e a possibilidade de intervir. Esses cromos vão sendo colocados na caderneta e no cartão de militante.

O objectivo desta iniciativa é motivar a necessidade de discussão entre adultos, jovens e crianças, entre professores e alunos, entre pais e filhos, nas famílias e nas escolas, sobre a violação dos Direitos Humanos e a busca de soluções para os vinte e dois problemas/histórias que esta caderneta apresenta.” (Lopes, 2003: 36-37)

A estratégia projectual definida conteve dois projectos diferenciados, mas que se complementavam. O primeiro projecto, de realização individual, foi o primeiro momento da intervenção metodológica Design de Criatividade e era composto pela realização, concepção e criação de Chapéus. O segundo projecto foi de realização colectiva constituída por pequenos grupos e constava da realização, concepção e construção de um Labirinto e de artefactos media de ludicidade e de criatividade a utilizar no espaço interior do mesmo.

Estes projectos¹⁶ aqui referenciados, da concepção e realização dos artefactos, tiveram como ponto de partida os Direitos Humanos, cuja finalidade era promover nos sujeitos-alvo mediados, a análise e reflexão sobre os mesmos e sobre a sua violação que se

¹⁶ O desenvolvimento destes projectos ocorreu em parceria com a CIVITAS Aveiro – Associação para a promoção e defesa dos direitos do cidadão -, no âmbito do Projecto Direitos Humanos em Acção (PDHA), mais especificamente no sub-projecto CIEDIA (Cidadania no ensino das disciplinas académicas). O PDHA que tem como finalidade a “co-produção da aprendizagem social da cidadania activa, realizada pela sensibilização, construção, consolidação, aprofundamento e divulgação de práticas de cidadania activa” e conta com uma “rede de participantes e dinamizadores locais de Educadores de Infância e Professores dos vários níveis de ensino; agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro” (2003: 12-13) e o sub-projecto CIEDIA que tem como missão promover a integração “da problemática da aprendizagem social dos direitos humanos (...) nos programas disciplinares, reforçando e consolidando deste modo, a formação da cidadania activa” (2003:18) Esta parceria contou com o uso dos instrumentos de mediação produzidos pela Civitas Aveiro, nomeadamente na Caderneta dos Direitos Humanos em Acção e com o financiamento da Comissão Nacional dos Direitos Humanos, criada no âmbito da comemoração dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que patrocinou o projecto Direitos Humanos em Acção, permitindo a aquisição de material para a construção dos artefactos chapéu e labirinto.

assiste quotidianamente, tentando sensibilizar os SAMos para as questões de cidadania.¹⁷

i) Artefacto chapéu:

A escolha da realização do artefacto chapéu decorre, simbolicamente, do facto de se reconhecer que a sua função é proteger a cabeça, cobrir a cabeça e, como tal, pretender interligar como metáfora para aludir à acção do pensar tendo como orientação a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pelas suas dimensões de grande escala e pelo Design de Criatividade que sustenta a metodologia da sua elaboração, o chapéu como artefacto de criatividade, de comunicação e de ludicidade pretende veicular uma dada mensagem e comunicar as identificações - reflexões, questionação e produção de alternativas produzidas pelos alunos no decorrer do processo.

Assim, se sublinham os conteúdos investidos no médium chapéu que ao ser utilizado pelos seus criadores alude a que, quem o utiliza possui um determinado modo de pensar e agir de acordo com essa orientação ou pretensão. O chapéu veicula uma dada visão da noção de Humano e uma dada indignação face a práticas identificadas de violação da referida visão.

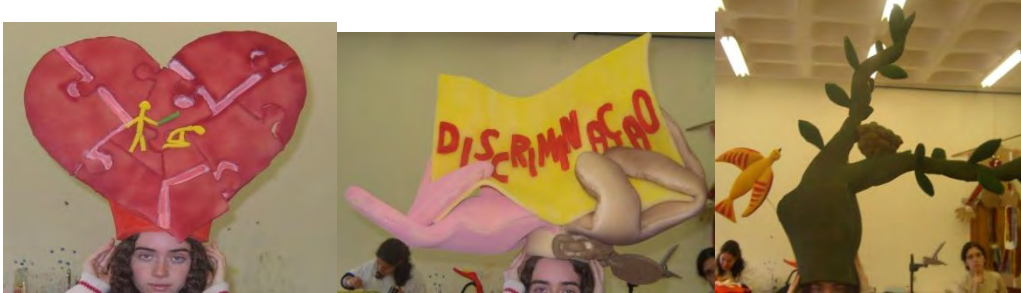
O artefacto chapéu foi o primeiro projecto a ser desenvolvido e foi realizado individualmente pelos SAMs. Partiu-se do estudo, análise e resolução de problemas enunciados na Caderneta dos Direitos Humanos (Civitas Aveiro), com a finalidade de

¹⁷ Esta questão da cidadania é identificada pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) no seu art.2º, ponto 4 que refere: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, bem como, no ponto 5 pode ler-se também, que “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” (1986:101)

Estes princípios gerais da LBSEP são a chave orientadora de uma educação para os valores da cidadania e da democracia.

A este propósito, Joaquim Coelho Rosa afirma que: “Educar, então, não é ensinar nem saber. Educar é aprender, acolher a revelação do outro e do mundo e devolver ao outro e ao mundo o nosso olhar do que eles nos revelaram. (...) A educação é um percurso que se constrói com o outro e com o mundo.” (1998:145). Nesta perspectiva, educação para a cidadania será, então, educar para a liberdade, para a participação responsável, para a autonomia e para o uso do espírito crítico, num entendimento de respeito por si e pelo outro.

promover o pensamento crítico, o questionar de estereótipos e de encontrar novas soluções.



Fotografia.1 - Artefactos lúdicos e de criatividade – chapéus

ii) Labirinto e artefactos media de comunicação, de ludicidade e de criatividade:

O labirinto é, na sua essência, um entre cruzamento de caminhos, alguns dos quais não possuem saída e, constituem, assim, becos sem saída, através dos quais se tenta descobrir o caminho que conduz ao centro desta bizarra teia.

Na tradição cabalística o labirinto desempenhava uma função mágica, que seria um dos segredos atribuídos a Salomão. Retomada pelos alquimistas, o labirinto tinha como simbologia a via que se deveria seguir para atingir o centro, local onde se travava o combate das duas naturezas. Era um local de excelência para a concentração sobre si mesmo, através dos milhares de caminhos das sensações, das emoções e das ideias, suprimindo qualquer obstáculo à intuição pura, sem se deixar prender pelos obstáculos do caminho, conduzindo ao interior de si mesmo, em direcção a um espécie de santuário interior e oculto, onde se situa o que há de mais misterioso no Humano.

O labirinto foi realizado pelo grupo turma, embora sub-dividido por grupos de 6 a 8 sujeitos alvos mediados, que tinham de definir estratégias de interacção lúdica, criativa e comunicacional na construção dos cenários e dos artefactos indutores da criatividade e ludicidade, tendo por base, igualmente, os problemas enunciados na Caderneta dos Direitos Humanos (Civitas Aveiro). Para a concepção e produção destes artefactos, foi distribuído a cada sujeito alvo mediado, uma Caderneta dos Direitos Humanos (Civitas Aveiro) para que cada um analisasse e reflectisse sobre os problemas descritos.

O desafio que se promoveu foi partir da narrativa da caderneta e da análise e orientação pessoal de cada sujeito-alvo mediado desencadear o processo de indagação em torno de problemas do mundo de vida ali expostos, com vista a questionar os estereótipos sociais e individuais e à produção de novas ideias e identificar na complexidade labiríntica do Humano os valores de referência individual.

O labirinto de grandes dimensões (24mx24m) tinha a forma de um trevo de quatro folhas, pretendendo com isso significar que a vida humana e a convivência social é o lugar não só do prazer de existir, mas também, da tensão e da conflitualidade que a interacção humana contém.

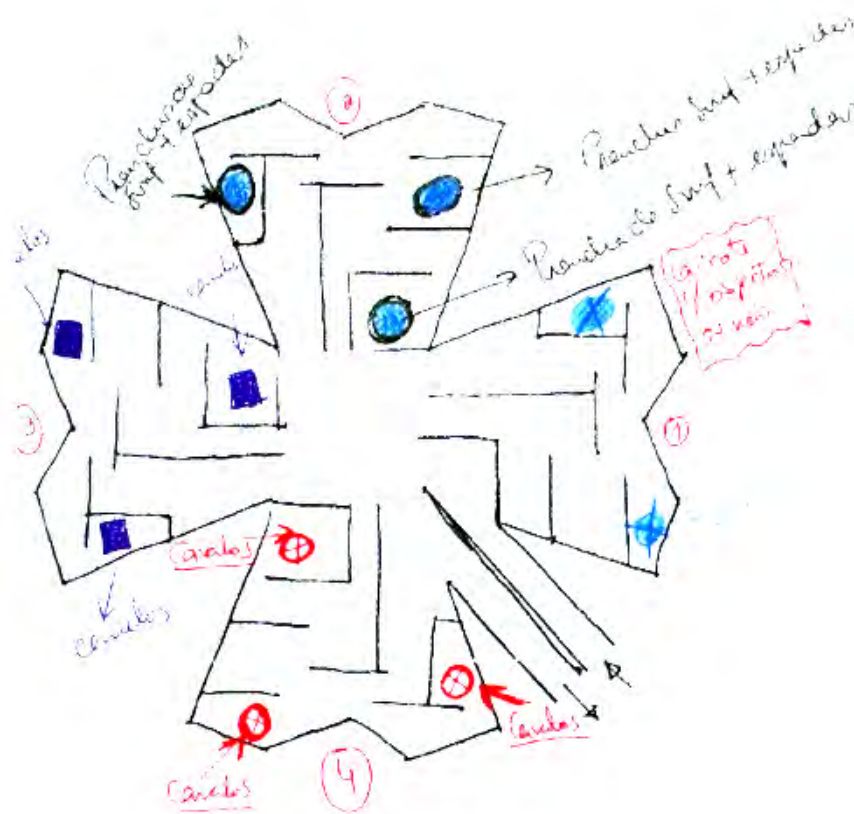


Fig. 9 – esquema do labirinto

4.5.5 Contexto situacional dinamização pública

O contexto situacional dinamização pública, um dos patamares de ocorrência do processo da comunicação comunitária, foi a oportunidade estratégica para que os sujeitos-alvo mediados pudessem actuar, em contexto situacional de comunidade real.



Fotografia 2 - Dinamização pública

Cada uma das pétalas do trevo oferecia condições propícias ao diálogo e à interacção lúdica e comunicativa sobre os Direitos Humanos, através dos conteúdos que a actividade proporcionava, criando o desenvolvimento de uma situação lúdica diferenciada.

Assim, as actividades propostas desenvolviam-se em torno de cada uma das pétalas do trevo da seguinte forma:

A pétala um – Puzzle de quatro cubos de grande dimensão que permitia formar seis imagens diferentes e, para dificultar a realização da acção, as crianças tinham que

calçar umas luvas gigantes feitas de espuma para resolver o puzzle; caixa surpresa de interacção com o público;

A pétala 2 – Percurso no chão, com elementos de texturas diferentes (areia, pedrinhas, palha, tecidos e papeis amarrotados), para as crianças realizarem de olhos fechados e descalços; uma caixa surpresa em tamanho grande, onde estava um elemento do grupo com uma mão, também ela gigante, e que, quando alguém passava interagía criando um momento de surpresa e boa disposição;

Pétala 3 – Duas caixas que se referiam à separação do lixo, em que se convidava as crianças a apanhar o lixo que estava no chão e fazer a sua separação nos respectivos caixotes, atirando como se de um jogo de “atiro ao alvo” se tratasse;

Pétala 4 – Uma caixa surpresa de interacção com o público; livro de história gigante de uma história recriada pelos SAMs em formato de Pop-Up; painel de tecido para registo da impressão digital de cada visitante do labirinto;

Para além destes elementos específicos de cada pétala, havia espalhado por todo o labirinto:

- Painéis pintados sobre a temática dos Direitos Humanos, revestindo as paredes interiores;
- Artefactos construídos em esponja alusivos a animais e plantas dependurados ao longo de todo o percurso;
- Artefactos alusivos a quatro países e culturas diferentes (Arábia, China, América e Havai) que constituíam um jogo de descoberta e recolha desses mesmos artefactos. Cada cenário alusivo ao país em causa oferecia quatro vezes 5 artefactos diferentes.

A entrada do labirinto era feita através de uma figura do humano dando ênfase ao sentido metafórico do labirinto. “Cada grupo de participantes (crianças e ou adultos) é acompanhado ao longo do percurso labiríntico por dois SAMos com quem o iniciam. Dentro do labirinto serão acolhidos por outros SAMo/personagens e a partir de diversos

artefactos de criatividade e animações musicais, as crianças e adultos brincam entre si” (Lopes 2003, p.48)

No exterior havia um painel pintado representando crianças de várias nacionalidades e culturas. Cada um dos protagonistas desta situação poderia colocar/ preencher, com a sua cabeça, o espaço vazio da figura desenhada, que assim ficava completa, fazendo alusão às reflexões sobre a convivialidade inter-culturas.



Fotografia 3 – Dinamização pública - Painel.

Os contextos situacionais estratégicos que constituem os grupos da amostra, para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, pode ser visualizado na fig.3 que abaixo se destaca.

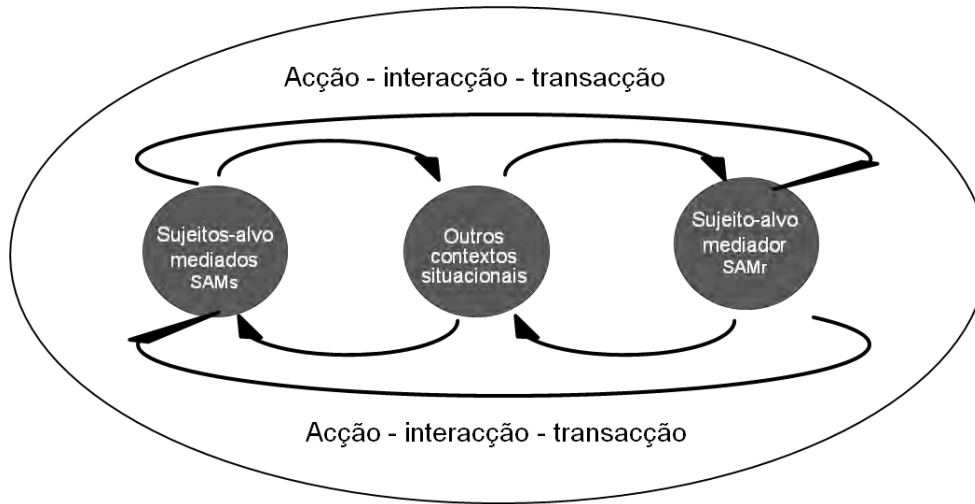


Fig. 10 - Processo de promoção e desenvolvimento de criatividade

A figura 4, denominada de Processo de promoção e desenvolvimento da criatividade, pretende evidenciar, de uma forma esquemática, as relações estabelecidas entre os diversos contextos situacionais mencionados anteriormente.

4.6. Implementação e operacionalização do projecto, para a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade

Para a implementação e operacionalização do projecto e posterior validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, optou-se por se organizar o trabalho de investigação em três componentes diferentes, mas que se completam e dão sequência ao trabalho desenvolvido.

Assim, pode ver-se nas tabelas seguintes:

- organização da experiência, permitindo, a posteriori, a recolha de dados;
- percurso da sequencialização da mesma experiência ocorrida ao longo do tempo, fazendo-se a correspondência entre as duas primeiras tabelas pelas cores atribuídas;
- sequência da operacionalização da metodologia Design de Criatividade, ao longo do período em que decorreu a investigação.

4.6.1 Organização da experiencição para a recolha dos dados

Para que a recolha de dados permitisse a validação da metodologia de intervenção Design de Criatividade, optou-se por organizar o trabalho em dois estádios, que não correspondem necessariamente a uma primeira e a uma segunda fase do trabalho desenvolvido. Tal como se pode ver na tabela 1,, um dos estádios representa a recolha de dados e uma outra de intervenção.

Assim, o estádio 1 agrega quatro fases de recolha de dados, que têm a particularidade de serem momentos em que não houve intervenção do SAMr, e o estádio 2, subdividido igualmente em quatro fases, correspondeu aos momentos em que houve intervenção directa do SAMr. Esta divisão em dois estádios teve a intenção de permitir um levantamento das orientações dos SAMs sobre as dimensões de análise pré-definidas, antes e depois das orientações do SAMr, para que fosse possível avaliar as mudanças ocorridas.

Na tabela 1, faz-se a descrição das fases de recolha de dados que compõem cada um dos estádios, explicitando-se para cada uma delas a que diz respeito, quem são os intervenientes, o que se pretende e como se realiza.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Estádios	fases	O quê?	Com quem?	Porquê?	Como?
Estádios 1 Recolha de dados	f 1	1º levantamento das orientações sobre as dimensões de análise	alunos	saber o que os alunos pensam acerca das diferentes dimensões de análise sem intervenção do professor	inquérito escrito
	f 1a	1ª representação gráfica da concepção dos artefactos lúdicos e criativos, para o chapéu, sem intervenção do professor, a partir do conto da CDH escolhido	alunos	Analisar a capacidade crítica, criativa e lúdica dos alunos sem intervenção do professor	esquemas rep. gráfica
	f 2	2º levantamento das orientações sobre as dimensões de análise	alunos	saber o que os alunos pensam acerca das diferentes dimensões de análise depois da 1ª intervenção do professor e da concepção dos artefactos	inquérito escrito
	f 3	3º levantamento das orientações sobre as dimensões de análise	alunos	saber o que os alunos pensam acerca das diferentes dimensões de análise depois da construção e utilização dos artefactos em situação	inquérito escrito
Estádios 2 intervir para induzir	f 1	1ª ocasião de intervenção do prof. de apoio à concepção de artefactos lúdicos e criativos	alunos	Para induzir o pensamento criativo e lúdico	Design de criatividade
	f 1a	2ª ocasião de intervenção do prof. de apoio à concepção de artefactos lúdicos e criativos	alunos	Para induzir o pensamento criativo e lúdico	Design de criatividade
	f 2a	Produção do artefacto lúdico e de criatividade chapéu	alunos	Para induzir o pensamento criativo e lúdico	Design de criatividade
	f 2b	Produção dos artefactos lúdico e de criatividade para o labirinto	alunos	Para induzir o pensamento criativo e lúdico	Design de criatividade
	f 3	Montagem do labirinto	alunos		
	f 4	Dinamização dos artefactos lúdicos e criativos em situação com as crianças	alunos	Para induzir a manifestação lúdica, criativa, comunicacional e de cidadania activa	

Tabela 1- Organização da experiência

4.6.2 Percurso e sequencialização da expericenciação

Na tabela dois, apresentada seguidamente, mostra-se a planificação detalhada do percurso da sequencialização do trabalho de investigação desenvolvido, utilizando as cores de acordo com o apresentado na tabela anterior.

Aula	Dia	Data	Percurso e sequencialização	estádio	fase	observações
1	4ª	4_fev	1º momento do inquérito aos alunos sobre as orientações que cada um tem sobre o que é a criatividade, ludicidade, comunicação, artefactos, comunicação e cidadania	E1	f 1	Sem intervenção do sujeito alvo mediador
2	4ª	11_fev	1ª representação gráfica dos artefacto lúdico e de criatividade chapéu	E1	f 1a	Sem intervenção do sujeito alvo mediador
3	4ª	18_FEV	1ª sessão da utilização da metodologia de Design de Criatividade, para a concepção do artefacto lúdico e de criatividade, chapéu - Identificação do tema; produção de novas ideias; transformação das ideias em imagens.	E2	f 1	concepção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
4	4ª	3_mar	2ª sessão da utilização da metodologia de DC, para a concepção do artefacto lúdico e de criatividade chapéu - representação plástica das ideias; transposição das representações plásticas para o projecto do artefacto lúdico e de criatividade	E2	f 1	concepção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
5	4ª	10_mar	Realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2a	Produção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
6	4ª	17_mar	Realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2a	Produção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
7	4ª	24_mar	Realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2a	Produção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
8	4ª	31_mar	Realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2a	Produção do artefacto chapéu - intervenção do sujeito alvo mediador
9	4ª	14_abr	1ª sessão da utilização da metodologia de Design de Criatividade, para a concepção dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto - Identificação do tema; produção de novas ideias; transformação das ideias em imagens.	E1	f 1a	concepção dos artefactos para o labirinto - intervenção do sujeito alvo mediador
10	4ª	21_abr	2ª sessão da utilização da metodologia de Design de Criatividade, para a concepção dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto - representação plástica das ideias; transposição das representações plásticas para o projecto do artefacto lúdico e de criatividade	E1	f 1a	concepção dos artefactos para o labirinto - intervenção do sujeito alvo mediador
11	4ª	28_abr	Realização criativa do artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2b	Produção dos artefactos para o labirinto - intervenção do sujeito alvo mediador
12	4ª	5_maio	Realização criativa do artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2b	Produção dos artefactos para o labirinto - intervenção do sujeito alvo mediador
13	4ª	19_maio	Realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu. - continuação da utilização da metodologia DC	E2	f 2b	Produção dos artefactos para o labirinto - intervenção do sujeito alvo mediador
14	4ª	26_maio	Montagem do labirinto no Campus	E2	f 3	
15	5ª	27_maio	Montagem do labirinto no Campus	E2	f 3	
16	6ª	28_maio	Dinamização dos artefactos lúdicos e de criatividade em situação com as crianças, no labirinto e gincana	E1	f 4	
17			3º momento da realização do inquérito aos alunos sobre as orientações que cada um tem sobre o que é a criatividade, ludicidade, comunicação, artefactos, comunicação e cidadania	E2	f 3	

Tabela 2 - Percurso e sequencialização da expericenciação

4.6.3 Operacionalização da metodologia de intervenção Design de Criatividade

A tabela seguinte amostra a planificação diária da implementação e operacionalização da metodologia de intervenção Design de Criatividade. Nesta tabela estão definidos os objectivos pretendidos para cada momento, o método que se adoptou, bem como as actividades previstas para o sujeito-alvo mediador e para os sujeitos-alvo mediados singularmente ou em grupo.

Comunicação e Ludicidade - 1º ano 2003/04					
Planificação do processo design de criatividade (DC)					
data	plano diario	objectivos	metodologia	actividades	
				sujeito alvo mediador	sujeito alvo mediado
04-Fev	1ª hora-1º momento do inquérito aos alunos 2ª hora-Apresentação dos professores	saber o que os alunos pensam acerca das diferentes dimensões de análise	inquérito escrito, sem intervenção dos professores	distribuição e recolha das folhas de inquérito	preenchimento do inquérito individualmente
11-Fev	início da concepção do artefacto lúdico e de criatividade - chapéu	induzir o pensamento criativo e lúdico 1. pretende-se que o sujeito alvo seja capaz de encontrar enfoques e ideias diferentes. 2. Que cada sujeito alvo questione os estereótipos e os preconceitos 3. transformar as ideias em imagens visuais.	Design de Criatividade: 1. Identificação do tema; 2. produção de novas ideias; 3. transformação das ideias em imagens	1. Provocar o pensamento divergente recorrendo à inteligência de cada um, através dos conhecimentos que já possui acerca do problema em questão e seguir a sua própria intuição/pensamento 2. promover e estimular a fantasia apelando aos sentidos e às sensações de cada um estimulando-se o pensamento, sugerindo que associe as várias sensações, obtidas pelos diferentes sentidos, a cada tema deixando-as exteriorizar em forma de emoções, tais como: prazer, alegria, bem estar, dor, tristeza, medo, conforto, tranquilidade, frio, calor, de forma a que cada um obtenha uma variedade de ideias tão grande e diversa quanto possível. 3. promover a imaginação, através da flexibilidade de pensamento.	1. perceber de modo singular os problemas, as situações ou factos - escrever a sua solução 2. desenvolver ideias sem a preocupação da viabilidade ou o modo do seu funcionamento podendo mesmo aparentar a coisa mais absurda, incrível ou impossível 3. ser capaz de relacionar as suas vivências com o tema inicial transformando as ideias em imagens feitas de combinações novas.
18-Fev	continuação da concepção do artefacto lúdico e de criatividade - chapéu	induzir o pensamento criativo e lúdico	DC _representação plástica das ideias; transposição das representações plásticas para o projecto do artefacto lúdico e de criatividade		preenchimento individual da grelha de apoio 1
03-Mar	início da realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização individual do artefacto lúdico e de criatividade-chapéu
10-Mar	continuação da realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização individual do artefacto lúdico e de criatividade-chapéu
17-Mar	continuação da realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização individual do artefacto lúdico e de criatividade-chapéu
24-Mar	conclusão da realização criativa do artefacto lúdico e de criatividade chapéu	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização individual do artefacto lúdico e de criatividade-chapéu
31-Mar	Estudo de situações lúdicas para a dinamização do labirinto e concepção dos artefactos	induzir o pensamento criativo e lúdico em situações de jogo e brinquedo		Promover a capacidade de sistematização do pensamento em situações lúdicas de jogo e brinquedo.	identificar situações e cenários lúdicos para o labirinto. Selecionar artefactos lúdicos para o labirinto.
14-Abr	início da concepção dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	induzir o pensamento criativo e lúdico	DC _ Identificação do tema; produção de novas ideias; transformação das ideias em imagens		preenchimento em grupo da grelha de apoio 2
21-Abr	início da realização dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização em grupo dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto
28-Abr	continuação da realização dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização em grupo dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto
05-Mai	continuação da realização dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização em grupo dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto
19-Mai	conclusão da realização dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização em grupo dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto
20-Mai	conclusão da realização dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto	Desenvolver a capacidade de materializar o pensamento criativo em artefactos lúdicos e de criatividade	DC _Realização criativa do artefacto lúdico	apoio à concretização e realização do artefacto nas questões técnicas, formais e estéticas	realização em grupo dos artefactos lúdicos e de criatividade para o labirinto
26-Mai	Montagem do labirinto no Campus				
28-Mai	Dinamização dos artefactos lúdicos e de criatividade em situação com as crianças, no labirinto	desenvolver capacidades lúdicas, comunicacionais e de cidadania activa em situação com as crianças			Interação com as crianças e dinamização dos artefactos lúdicos e de criatividade

Tabela 3 - Operacionalização da metodologia de Design de Criatividade

4.7 Métodos de recolha e análise

Segundo o dicionário da língua portuguesa, método significa “procedimento, técnica ou meio de fazer alguma coisa, específica de acordo com um plano; processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação, etc.” (Houassis, 2002, T. V, p. 2477).

Assim, de acordo com o que se acabou de expor, estipulou-se como método de investigação a seguir, o Método Autobiográfico para a recolha de dados, o método Diferencial Semântico (Osgood, 1957) para a análise dos mesmos e o método de registo de Representação Multivectorial¹⁸ (Aguiar, 2002) para a apresentação dos resultados obtidos.

¹⁸ Representação Multivectorial in "Em busca do Design para o século XXI", comunicação apresentada nas II Jornadas de projectos de Doutoramento, promovidas pela Lopes, MCO, na Universidade de Aveiro, em Fevereiro de 2002 . Departamento de Comunicação e Arte

4.7.1 Método Autobiográfico na formação

Ao considerar-se que a metodologia de intervenção de Design de Criatividade promove aprendizagens e mudanças, que potenciam o desenvolvimento da atitude criativa bem como os efeitos da autonomia individual, flexibilidade do pensamento, capacidade crítica, originalidade da concepção e construção de artefactos e cooperação na interacção com os outros e consigo mesmo, sublinha-se a importância do mediador na definição de estratégias, sua dinamização, acompanhamento e avaliação de todo o processo. O sujeito-alvo mediador tem, assim, um papel central nesta metodologia. Torna-se pertinente apresentar o método autobiográfico, que permitiu quer ao sujeito-alvo mediador, quer aos sujeitos-alvo mediados controlar a tendência para a elaboração de narrativa intimista sobre o processo que vivenciam.

Deste modo torna-se necessário utilizar um método que sirva esse desígnio. Assim, interpretando Lopes (1991) pode afirmar-se que o método autobiográfico implica que o investigador seja simultaneamente sujeito e objecto de investigação. A partir de eixos da elaboração da narrativa, torna-se possível gerir a implicação e distanciamento do investigador face ao objecto investigado. É nesta perspectiva que se recorre a este método, pois o sujeito-alvo mediador é, simultaneamente, investigador e objecto de investigação. O seu papel como participante activo e dinamizador do processo que todos envolve – sujeito-alvo mediador e sujeitos-alvo mediados – torna pertinente o recurso a um método de reflexão e análise.

Numa abordagem ao Método Autobiográfico na formação, referenciada ao pensamento de Nóvoa, citado por Lopes (1991), identificamos um conjunto de princípios orientadores para a elaboração da narrativa autobiográfica.

“1º Princípio: mais importante do que pensar em formar um adulto, é reflectir sobre o modo como ele se forma;

2º Princípio: a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão - do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber se (atitudes);

(...)

4º Princípio: formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.

5º Princípio: A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adequados durante a formação.”

Estes princípios levam-nos, ainda, à exigência da definição dos objectivos que nos indicam o caminho a seguir na reflexão autobiográfica e à construção de eixos de investigação.

Assim, foram definidos os seguintes objectivos:

- i) Fazer uma descrição dos conteúdos conceptuais, técnicos e de criatividade desenvolvida em cada Contexto situacional /oficina (CS-Of);
- ii) Fazer uma descrição pormenorizada das estratégias de comunicação utilizadas pelo dinamizador em cada (CS-Of);
- iii) Fazer uma descrição pormenorizada das experiências de aprendizagem vividas pelo aprendente em cada (CS-Of);
- iv) Fazer uma análise reflexiva de cada (CS-Of) da aprendizagem e da estratégia de comunicação do aprendente e dinamizador, respectivamente;
- v) Fazer uma análise reflexiva de todo o processo do conjunto de todas (CS-Of).

Em função dos objectivos descritos, definiu-se os seguintes eixos reguladores essenciais na gestão do grau de implicação e de distanciamento face ao objecto investigado, para a elaboração da narrativa.

A narrativa elaborada e posteriormente analisada foi registada através do suporte diário de bordo.

Eixo um – Conteúdos transmitidos

Eixo dois – Estratégias de Comunicação utilizadas pelo sujeito-alvo mediador;

Eixo três – Reflexão autobiográfica sobre conteúdos transmitidos, orientações e estratégias;

Eixo quatro – Alusão às práticas de metacomunicação.

4.7.2 Diferencial semântico

O método diferencial semântico elaborado por Osgood em 1957 “é um instrumento simples que operacionaliza um procedimento de recolha de atitudes geradas a partir de uma determinada situação. Este modelo de colheita assenta na utilização de escalas bipolares de dois adjectivos opostos, intermediados por cinco ou sete possibilidades equidistantes de resposta”¹⁹

Osgood considera que o significado é um elemento fundamental no comportamento humano, nomeadamente na comunicação humana. Considera, igualmente, que existe dois aspectos distintos e complementares do significado: o conotativo e o denotativo. O significado conotativo, Osgood associa-o ao factor mediador afectivo capaz de reunir um número limitado de discriminações bipolares e, o significado denotativo, Osgood define-o como sendo o “conjunto elaborado de correlações essencialmente arbitrárias entre eventos não linguísticos e linguísticos” (por exemplo, entre a percepção visual da maçã e a vocalização da palavra “maçã”), correlações que seriam mediadas por sistemas de discriminação sensorial e motora do cérebro. (Osgood, 1962).

Tal como afirma Samuel Netto (1972), pode dizer-se “que o significado conotativo corresponde aos processos simbólicos habituais, que ocorrem na pessoa quando um signo particular, perceptivo ou linguístico, é recebido ou produzido, enquanto significado denotativo é a correspondência habitual, convencional, entre um padrão perceptivo não-linguístico e alguma resposta linguística particular (Osgood, 1961: 102-103, cit. Por Netto, S., 1972: 91).

¹⁹ Meirinhos, Aplicação do Modelo da Probabilidade de Elaboração no Estudo das Atitudes em relação aos Jornais Electrónicos Portugueses, <http://home.utad.pt/~letras/ELM-JDEP.pdf>.

Ao longo do seu trabalho de investigação, Osgood dedicou mais atenção à medida do significado conotativo criando o método Diferencial Semântico, que consistia essencialmente na “combinação da associação controlada do significado com procedimentos de escala.” (id: 92)

4.7.3 Instrumentos de recolha

Para a recolha de dados do trabalho empírico da investigação foi estabelecida uma linha geradora de orientação que permitiu definir dois subconjuntos de instrumentos de recolha de dados para posterior análise: instrumento de ordem formal e instrumento de ordem informal, que se passam a apresentar de seguida:

Em ambos os instrumentos foram recolhidos dados de acordo com as dimensões de análise estabelecidas à priori: conhecimento, capacidade e atitude e as respectivas categorias, contextualizadas conceptualmente pelos enunciados expostos na primeira parte da tese e que se apresentam mais especificados no ponto 4.7.5. (cf. pp.128-133)

4.7.3.1 Instrumentos de ordem formal

Definiu-se como instrumentos de ordem formal, os instrumentos de recolha e posterior análise de dados que respondem de uma forma organizada e criteriosa a questões e a orientações fornecidas pelo sujeito-alvo mediador.

No que diz respeito aos instrumentos de ordem formal foram utilizados os seguintes:

- **Questionário**, cujo objectivo foi recolher previamente as orientações que os SAMos tinham acerca dos conceitos chave, que iriam ser abordados nos conteúdos programáticos. Este instrumento de recolha de dados foi realizado no início do processo da metodologia de intervenção Design de Criatividade, antes de qualquer abordagem aos conceitos, para que permitisse a análise da evolução do conhecimento acerca desses conceitos; (cf. Anexo 1).
- **Teste escrito**, cujo objectivo foi recolher as orientações dos SAMos num momento intermediário da aprendizagem, no decorrer do processo da

metodologia de intervenção Design de Criatividade, de modo a se poder constatar a evolução do conhecimento sobre os conceitos chave; (cf. Anexo 2)

- **Diário de bordo dos sujeitos-alvo mediados -SAMos - Reflexão escrita**, cujo objectivo foi identificar a tomada de consciência da aprendizagem ocorrida nas situações/oficina e em contexto de vida real dos SAMos, bem como recolher as orientações que tinham dos conceitos chaves no final do processo e, ainda, identificar a tomada de consciência da capacidade crítica e da capacidade de autonomia que os SAMos tinham adquirido e como foram construindo o seu pensamento e a sua atitude crítica, ao longo de todo o processo do objecto de estudo; (cf. Anexo 3)

- **Instrumento de registo escrito do pensamento criativo individual, por escrito**. Este instrumento fez parte integrante da metodologia de intervenção Design de Criatividade e teve como objectivo orientar de uma forma sistematizada, o pensamento criativo de cada SAMo individualmente, na concepção do artefacto lúdico e criativo. Serviu, também, como instrumento de recolha de dados de modo a poder ser posteriormente analisado as componentes descritivas do processo criativo induzido: fluidez, flexibilidade e originalidade do pensamento, pensamento divergente e organização da informação; (cf. Anexo 4)

- **Registo escrito da reflexão sobre o artefacto lúdico e de criatividade**, que constou de reflexão autobiográfica de cada um dos SAMos, sobre o processo e produção do artefacto lúdico e de criatividade – chapéu, cujo objectivo foi identificar a capacidade crítica demonstrada pelos SAMos sobre todo o processo ocorrido desde a concepção até á realização do artefacto lúdico e de criatividade, bem como a sua capacidade crítica relativa ao artefacto realizado no que diz respeito à qualidade formal, funcional e estética; (cf. Anexo 5)

- **Diário de bordo do sujeito-alvo mediador – SAMor** - que constou de um registo escrito diário de todos e de cada um dos contextos situacionais - oficina (CS-Of), de acordo com os eixos definidos no ponto 4.7.1., (cf. p.116), com referência aos conteúdos conceptuais, técnicos e de criatividade desenvolvidos em cada CS-Of. Além disso, integrou ainda uma descrição pormenorizada das estratégias de criatividade, comunicação e ludicidade utilizadas pelo SAMr, das experiências de aprendizagem vividas pelos SAMos, da aprendizagem e da estratégia de comunicação do SAMos e do SAMr. Esta estratégia teve por objectivo a realização de uma análise reflexiva de todo o processo do conjunto de todas CS-Of, para que fosse possível analisar a relação comunicativa e lúdica entre o SAMr e os SAMos, bem como analisar a importância dos contextos situacionais no processo de aprendizagem e da promoção e desenvolvimento da criatividade; (cf. Anexo 6)

4.7.3.2 Instrumentos de ordem informal

Definiram-se como instrumentos de recolha e posterior análise de dados de ordem informal, aqueles em que os sujeitos-alvo mediados tiveram liberdade na organização estrutural e formal e na selecção dos seus conteúdos, sem terem sido dadas directrizes pré-estabelecidas pelo sujeito-alvo mediador.

Relativamente aos instrumentos de ordem informal foram utilizados os seguintes:

- **Diário de Bordo do sujeitos-alvo mediados** – Registo escrito individual e diário de todas as CS-Of de uma forma informal e não estruturada. Pretendeu-se, assim, que cada SAMo fizesse uma reflexão diária do processo ocorrido na situação de aprendizagem com o objectivo de atingir o terceiro nível lógico de aprendizagem definido por Bateson. Este instrumento de trabalho tornou possível, também, analisar a aprendizagem e mudança ocorridas.

- **Representação gráfica do projecto dos artefactos lúdicos e de criatividade** - Este instrumento permitiu que os alunos fizessem registos gráficos de todo o processo do projecto de concepção dos artefactos lúdicos e de criatividade de uma forma sequencial, possibilitando uma análise das componentes descritivas no processo da metodologia de intervenção Design de Criatividade – imaginação, fantasia e expressividade.
- **Registos fotográficos dos artefactos lúdicos e de criatividade** – registo fotográfico de todos os artefactos criados pelos SAMos, de modo a possibilitar a sua análise posterior.

4.7.4 Instrumentos de codificação de dados para a análise

Para a análise dos dados recolhidos relativos às três dimensões definidas e respectivas categorias, apresentadas no ponto 4.7.5, criaram-se três distintos instrumentos, que a seguir se descrevem.

4.7.4.1 Instrumento de registo e análise de dados: diferencial semântico

O primeiro instrumento a ser utilizado, instrumento de registo de diferencial semântico, permitiu a codificação dos dados em categorias de análise, definidas a priori, tendo sido criado um para cada categoria e para cada SAMo. Este instrumento teve como sustentação o método Diferencial Semântico de Osgood.

Assim, para cada categoria relativa a cada dimensão de análise, estabeleceu-se um conjunto de atributos e respectivas significações, definidas de acordo com o dicionário de língua portuguesa, que dão sentido e explicitam essa mesma categoria.

Este instrumento é constituído por uma tabela de duas entradas. Nas colunas registaram-se os atributos em progressão da esquerda para a direita, conforme se aproxima ou se afasta mais do significado da categoria em análise, estabelecendo-se um diferencial semântico; nas linhas registaram-se os dados recolhidos nas três ocasiões, apresentadas no ponto 4.1 (cf. p. 87) através dos instrumentos de recolha de ordem formal e nos instrumentos, definidos nos ponto 4.7.3 (cf.p.120) de ordem informal.

Na tabela, que se apresenta de seguida como exemplo, registou-se individualmente a leitura e análise feita às referências enunciadas por cada SAMo, nas diferentes ocasiões, definido na pág. 121, seleccionadas para a análise e nos respectivos instrumentos de recolha de dados pré-estabelecidos.

Instrumento de recolha de dados: SA: _____

Dimensão de análise: **Conhecimento**
Acto ou efeito de aprender intelectualmente, de perceber um facto ou uma realidade, de saber descodificar uma informação e perceber o seu conteúdo.

Categoria de análise - **Comunicação**
comunicação -

Orientações do SAMo sobre o que é a comunicação humana

condição humana - natureza ou qualidade ou estado de ser inerente ao humano.

inter-comprensão - Co-partilha de significados e adaptados como comuns

compartilhar - partilhar conjuntamente (T. II, 1003)

interacção - actividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas e influências recíprocas (T. IV, 2116)

relação- vínculo ou ligação de alguma ordem entre pessoas (T. VI, 3135);

informação-comunicação ou recepção de um conhecimento ou juízo (T. IV, 2094);

transmissão verbal - passagem de uma informação (conteúdo) de alguém que possui para alguém que é suposto não ter (T. VI, 3564)

	Ocasões	palavras-chave	condição humana	inter-comprensão	compartilhar	interacção	relação	informação	transmissão verbal	instrumentos
		Data								
formal	1	04-02-2004								inquérito
	2	03-03-2004								teste
	3	28-05-2004								reflexão
informal	1	04-02-2004								DB
	2	03-03-2004								DB
	3	28-05-2004								DB

Conclusões:

Tabela 4 - Exemplo de tabela de registo individual de cada SAMo por cada categoria de análise

4.7.4.2 Instrumento sistémico de recolha e análise: diferencial semântico;

Na fase seguinte de análise de dados, utilizou-se um segundo instrumento composto, também, por uma tabela de duas entradas, que permitiu sistematizar o registo realizado anteriormente, e, além disso, servir como ponte para a realização da interpretação dos dados recolhidos a posteriori.

Este instrumento permite, ainda, quantificar a frequência de referências feitas em cada atributo e em cada ocasião de análise pelo conjunto de SAMos.

Sistematização de recolha de dados:

Dimensão de análise: **Conhecimento**
Acto ou efeito de aprender intelectualmente, de perceber um facto ou uma realidade, de saber descodificar uma informação e perceber o seu conteúdo.

Categoria de análise - **Comunicação**
comunicação -

Orientaçõs do SAMo sobre o que é a comunicação humana

condição humana - natureza ou qualidade ou estado de ser inerente ao humano.

inter-comprensão - Co-partilha de significados e adaptados como comuns

compartilhar - partilhar conjuntamente (T. II, 1003)

interacção - actividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas e nfluências recíprocas (T. IV, 2116)

relação - vínculo ou ligação de alguma ordem entre pessoas (T. VI, 3135);

informação - comunicação ou recepção de um conhecimento ou juízo (T. IV, 2094);

transmissão verbal - passagem de uma informação (conteúdo) de alguém que possui para alguém que é suposto não ter (T. VI, 3564)

	Ocasões	palavras-chave	condição humana	inter-comprensão	compartilhar	interacção	relação	informação	transmissão verbal	instrumentos
	Data									
formal	1	04-02-2004								inquérito
	2	03-03-2004								teste
	3	28-05-2004								reflexão
informal	1	04-02-2004								DB
	2	03-03-2004								DB
	3	28-05-2004								DB

Tabela 5 - Exemplo de tabela de sistematização dos dados recolhidos por cada categoria de análise

4.7.4.3 Instrumento de recolha e análise de dados: representação multi vectorial,

O terceiro instrumento utilizado na análise dos dados foi a representação multi vectorial, construído por Carlos Aguiar (2002) no âmbito da análise de parâmetros inerentes aos objectos industriais com recurso a instrumentos de avaliação holística que individualizam e quantificam visualmente as variáveis em estudo nomeadamente pela metodologia de análise multipolar.

Este registo tem a forma de um gráfico permitindo uma visualização holística da avaliação feita a cada categoria de análise por ocasião, e tem como objectivo representar graficamente a interacção dos vários atributos definidos, facilitando a interpretação dos dados recolhidos.

O gráfico de registo multi vectorial é constituído por um conjunto de nove circunferências circunscritas, correspondendo a cada uma delas o número de frequência de cada atributo. À circunferência de menor diâmetro corresponde à frequência dois, e a de maior diâmetro a frequência dezoito, correspondendo cada uma das outras a múltiplos de dois, de uma forma crescente, de dentro para fora. Este número de circunferências foi escolhido de acordo com a quantidade de sujeitos-alvo mediados que constituem o grupo da amostra, que é constituída por dezassete SAMos. A este conjunto de circunferências, associou-se um conjunto de vectores, a que cada um corresponde um atributo diferente, do conjunto de atributos predefinidos para cada categoria de cada dimensão de análise.

Colocados os dados em cada gráfico, obtém-se uma mancha que destaca, em cada ocasião, qual é o atributo com maior frequência, permitindo verificar de uma forma esquemática o processo de construção da mudança e, assim, identificar a existência ou não da evolução do conhecimento ocorrido em cada uma das categorias em análise.

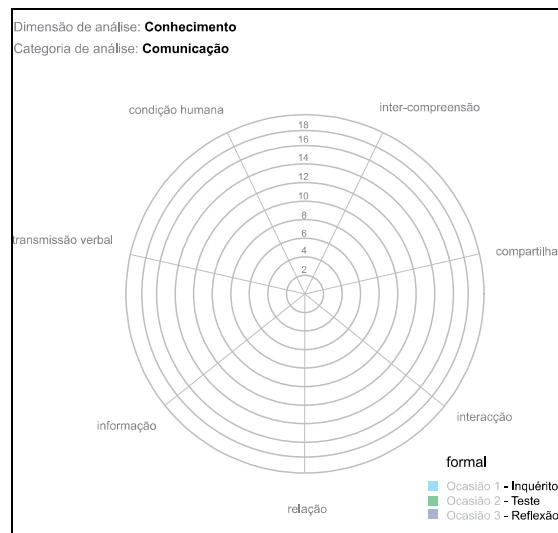


Tabela 6 - Exemplo do gráfico de registo multi vectorial dos dados recolhidos por cada categoria de análise

4.7.5 Dimensões e categorias de análise

Foram definidas três dimensões de análise (Conhecimento, Capacidade criativa e Atitude criativa) e respectivas categorias que se passam a enunciar:

Dimensão conhecimento	
categorias	comunicação humana
	ludicidade humana
	criatividade
	artefactos de criatividade e de ludicidade
	manifestações da comunicação humana enquanto experiência
	manifestações da ludicidade humana enquanto experiência
	manifestações da criatividade enquanto experiência
Dimensão capacidade criativa	
categoria	práticas experienciadas de rotina de criatividade
Dimensão atitude criativa	
categoria	desempenho de criatividade

Tabela 7 - Sistematização das dimensões e categorias de análise

- i) **Dimensão conhecimento** – conhecimento é aqui definido como o acto ou efeito de aprender cognitivamente, de perceber um facto ou uma realidade, de saber descodificar uma informação e perceber o seu conteúdo.

Para esta dimensão de análise, definiram-se sete categorias à priori, que de seguida se enunciam, e que tiveram como objectivo saber o que os SAMos conhecem sobre os diferentes conceitos em 3 ocasiões distintas (através das orientações) e que reconhecimentos fazem das manifestações associadas, igualmente, aos vários conceitos.

- Comunicação humana - Articulado as perspectivas da Escola de Palo Alto, (...) e a noção de consequentialidade de Sigman e Cronen (1995), referido na página 44 que evidenciam o sentido mais antigo ligado à raiz etimológica da palavra comunicação - *communicare* que coloca em evidência o sentido activo de: pôr em comum, interacção, partilha da compreensão, transmissão, mudança e estímulo. Adopta-se como conceito a consideração da comunicação como condição de ser do Humano que se manifesta no

processo em que a acção, interacção, transacção e relação que a envolve e configura num sistema de múltiplos canais no qual o actor social participa a todo o instante, quer ele queira, quer não.

- ludicidade humana - é um fenómeno de natureza consequencial à espécie humana. É uma condição de ser do Humano que se manifesta em contextos situacionais onde os protagonistas, a partir do pacto inicial que estabelecem no início da situação, explícita ou implicitamente, regulam a interacção que adquire uma natureza distinta - Lúdica dando uma significação diversa aos comportamentos habituais e, num registo de ludicidade, comunicam entre si, concretizando o pacto inicial “isto é a brincar”, “isto é um jogo”. Assim, ao longo da situação lúdica, estabelecem diversas conexões com experiências de outra natureza não lúdica, criticando-as, mudando-as, reformulando-as, abandonando-as. Consequentemente, o processo de comunicação da ludicidade produz, assim, uma diversidade de efeitos finais nos Humanos que a protagonizam. Ludicidade é comunicação e, também, efeito. (Lopes, 2009).
- criatividade – é uma condição consequencial ao Humano e tem como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, ao despertar a curiosidade e o espírito crítico e ao valorizar as manifestações lúdicas numa relação interactiva com o contexto situacional que o produz e numa relação circular de interacções humanas.
- artefactos lúdicos e de criatividade – são media de comunicação, de ludicidade e de criatividade. Podem configurar-se em jogo, brinquedo ou objecto lúdico. Os conteúdos que neles estão contidos induzem, pelo seu uso, a manifestações e efeitos de ludicidade e criatividade.
- manifestações da comunicação humana enquanto experiência – dizem respeito às orientações fornecidas pelos SAMos sobre as manifestações verbais e não verbais da comunicação.

- manifestações da ludicidade humana enquanto experiência – dizem respeito ao reconhecimento dos SAMos sobre manifestações da ludicidade enquanto experiência.
 - manifestações da criatividade humana enquanto experiência – dizem respeito ao reconhecimento dos SAMos sobre manifestações da criatividade, enquanto experiência.
- ii) **Dimensão capacidade criativa** – é a qualidade ou atributo do que é capaz de realizar física e mentalmente, tendo por base uma série de requisitos necessários para o exercício de determinada actividade criativa.

Para esta dimensão de análise, ainda se definiu uma categoria à priori, que de seguida se enuncia, e que teve como objectivo recolher dados para se observar e analisar a capacidade criativa do sujeito-alvo mediado, verificando se este foi ou não capaz de encontrar enfoques e pistas diversificadas; se foi ou não capaz de questionar os estereótipos e os preconceitos sociais e culturais produzindo ideias novas; se foi ou não capaz de transformar as ideias em imagens visuais; e, ainda, se foi ou não capaz de materializar o pensamento em artefactos lúdicos e de criatividade.

Assim, foi definida a categoria que a seguir se enuncia:

- práticas experienciadas de rotina de criatividade – avaliar se os SAMos demonstraram capacidades de fantasia, imaginação, invenção e expressividade, através de práticas concretas ao longo do processo
- iii) **Dimensão atitude criativa** – diz respeito à maneira de agir dos sujeitos-alvo mediados em relação a pessoas, objectos e situações, ditado pela disposição interior.

Para esta dimensão de análise, ainda se definiu uma categoria à priori, que de seguida se enuncia e que teve como objectivo a recolha de informação para proceder à análise do desempenho (Goffman) e comportamentos dos SAMos ao longo de todo o processo e em todas os contextos situacionais experienciados na metodologia de intervenção Design de Criatividade.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

- desempenho de criatividade – analisa e avalia o comportamento criativo dos SAMos no decorrer da metodologia de intervenção Design de Criatividade, em função da eficiência e rendimento demonstrado.

Capítulo 5. Apresentação dos resultados da análise e de suas conclusões

Os resultados e conclusões que se descrevem neste capítulo parecem validar a metodologia de intervenção Design de Criatividade construída no âmbito desta tese para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem da atitude criativa.

A sua apresentação será feita por dimensão de análise e respectivas categorias a ela associadas, destacando-se os resultados da análise do processo obtidos por sujeito-alvo mediado individualmente considerado.

Far-se-á, ainda, recurso à utilização de representações gráficas multi vectorial dos resultados finais, que pelo seu poder de síntese e impacto visual, permitem perceber as ocorrências de mudanças e aprendizagens verificadas ao longo da metodologia de intervenção Design de Criatividade, nomeadamente, nas orientações dos SAMos sobre comunicação, ludicidade, criatividade, artefactos lúdicos e de criatividade; nos conhecimentos adquiridos ao longo do referido processo, assim como o desenvolvimento das capacidades e a mudança de atitude ocorrida.

De acordo com o referido nos pontos 4.7.3 e 4.7.5 onde se enunciaram os instrumentos de recolha de dados de ordem formal e informal (cf. Pp120-124) e se apresentou a definição das três dimensões de análise e respectivas categorias (cf. Pp 128-133), apresentam-se de seguida os resultados obtidos da recolha efectuada nas ocasiões que aqui se esquematizam:

ocasiões	data	instrumentos
1	04-02-2004	de ordem formal
2	03-03-2004	
3	28-05-2004	
1	04-02-2004	de ordem informal
2	03-03-2004	
3	28-05-2004	

Tabela 8 – sistematização dos dados recolhidos por ocasião, datas e instrumentos utilizados

5.1. Dimensão de análise conhecimento

Para a dimensão de análise conhecimento definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: conhecimento é aqui definido como o acto ou efeito de aprender intelectualmente, de perceber um facto ou uma realidade, de saber descodificar uma informação e perceber o seu conteúdo. Definiram-se sete categorias de análise, descritas igualmente no ponto 4.7.5, que permitiu conhecer as orientações dos SAMos relativamente a cada uma delas, com a finalidade de tornar mais exacto a verificação de ocorrências de aprendizagem e mudança ao longo da metodologia Design de Criatividade. Para o efeito, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados de ordem formal o inquérito, ocorrido na primeira ocasião, o teste, na segunda ocasião e a reflexão do diário de bordo na terceira e última ocasião.

Utilizaram-se ainda, como instrumento de análise de ordem informal, o diário de bordo elaborado por cada um dos SAMos, nas datas das três ocasiões definidas.

Para a codificação dos dados recolhidos e posterior análise, utilizaram-se os instrumentos diferencial semântico e representação multivectorial, apresentados no ponto 4.7.4. (cf. Pp 124)

5.1.1 Categoria comunicação humana

Inicia-se pela descrição dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões, através dos instrumentos de ordem formal e de ordem informal, respeitante à dimensão de análise Conhecimento, definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: “Articulando as perspectivas do Colégio de Palo Alto, e a noção de consequencialidade de Sigman e Cronen (1995), referido na página 44 que evidenciam o sentido mais antigo ligado à raiz etimológica da palavra comunicação - *communicare* que coloca em evidência o sentido activo de: pôr em comum, interacção, partilha da compreensão, transmissão, mudança e estímulo”.

Esta dimensão de análise integra a categoria comunicação humana, definida igualmente no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) que se adoptou como conceito, “a consideração da comunicação ser uma condição de ser do Humano que se manifesta no processo, em que a acção, interacção, transacção e relação que a envolve e configura num sistema de múltiplos canais, no qual o actor social participa a todo o instante, quer ele queira, quer não”.

Definiram-se, ainda, sete atributos para a análise dos dados a ser utilizado no instrumento de análise diferencial semântico, cuja finalidade é verificar as orientações dos SAMos e verificar a interiorização ou não de ocorrência de aprendizagens e mudanças ao longo da metodologia Design de Criatividade, que se passam a descrever:

- condição humana – natureza ou qualidade ou estado de ser inerente ao humano;
- intercompreensão – co-partilha de significados e adaptados como comuns;
- compartilhar – partilhar conjuntamente; (Houaiss, 2002, T. II: 1003)
- interacção – actividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas de influências recíprocas (Houaiss, 2002, T. IV: 2116)
- relação – vínculo ou recepção de um conhecimento ou juízo (Houaiss, 2002, T. IV: 2094)

- Transmissão verbal – passagem de uma informação (conteúdo) de alguém que possui para alguém que é suposto não ter (Houaiss, 2002, T. VI: 3564)

i) Resultados de análise de dados obtidos, por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na Dimensão Conhecimento, na categoria Comunicação Humana, observados no instrumento de recolha de dados inquérito.

Assim, identificou-se que dos sete atributos definidos, e num universo de dezassete SAMos, o atributo condição humana teve a frequência 2; o atributo intercompreensão teve a frequência 0; o atributo compartilhar teve a frequência 1; o atributo interação teve a frequência 8; o atributo informação teve a frequência 3 e o atributo transmissão verbal teve a frequência 4.

Na 2ª ocasião de análise de ordem formal, observado através do instrumento de recolha de dados teste escrito, identificou-se que, dos mesmos sete atributos definidos e para o mesmo universo dos dezassete SAMos, a distribuição da frequência é a seguinte: condição humana – 4; intercompreensão – 9; compartilhar – 9; interação – 9; relação – 4; informação – 3; e transmissão verbal – 2.

Na 3ª ocasião de análise de ordem formal, observado através do instrumento de recolha de dados reflexão escrita do diário de bordo, identificou-se que, dos mesmos 7 atributos definidos e para o mesmo universo dos dezassete SAMos, a distribuição de frequência é a seguinte: condição humana – 1; intercompreensão – 5; compartilhar – 10; interação – 10; relação – 2; informação – 2 e transmissão verbal – 1.

		Ocasões	palavras-chave	condição humana	inter-compreensão	compartilhar	interacção	relação	informação	transmissão verbal	instrumentos
		Data									
formal	1	04-02-2004		2	0	1	8	1	3	4	inquérito
	2	03-03-2004		4	9	9	9	4	3	2	teste
	3	28-05-2004		1	5	10	10	2	2	1	reflexão

Tabela 9 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria comunicação Humana

Com base nesta sistematização pode inferir-se que os dados indicam a ocorrência de mudanças nos resultados nas orientações dos SAMos sobre comunicação ao longo da metodologia Design de Criatividade, pois inicialmente a noção sobre comunicação era muito dispersa e no terceiro momento a ocorrência de respostas recai essencialmente sobre intercompreensão, compartilha e interação.

Esta inferência pode ser visualizada através do gráfico de registo multi vectorial aqui apresentado.

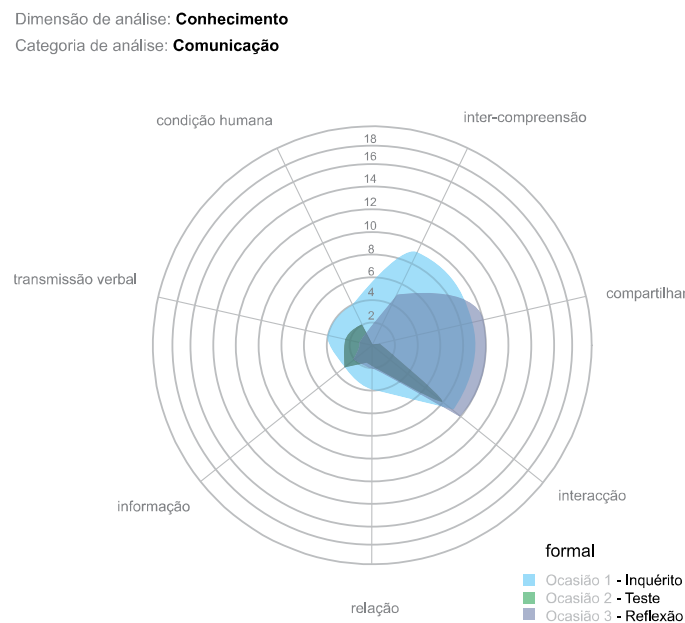


Fig 11- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria comunicação humana

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, que integra a mesma categoria comunicação humana.

Assim, na 1ª ocasião de análise de ordem informal, observado no instrumento de recolha de dados diário de bordo, identificou-se que dos sete atributos definidos, e no universo de dezassete SAMos, o atributo condição humana teve a frequência 0; o atributo intercompreensão teve a frequência 0; o atributo compartilhar teve a frequência 5; o atributo interação teve a frequência 9; o atributo relação teve a frequência 3 e o

atributo informação teve a frequência 2 assim como o atributo transmissão verbal que teve, igualmente, a frequência 2.

Na 2ª ocasião de análise de ordem informal, observado através do mesmo instrumento de recolha de dados diário de bordo, mas numa data posterior, identificou-se que, dos mesmos 7 atributos definidos e para o mesmo universo dos 17 SAMos, a distribuição da frequência é a seguinte: condição humana – 0; intercompreensão – 5; compartilhar – 11; interacção – 3; relação – 0; informação – 1; e transmissão verbal – 3.

Na 3ª ocasião de análise de ordem informal, observado igualmente através do instrumento de recolha de dados do diário de bordo, mas no final de todo o processo, identificou-se que, dos mesmos 7 atributos definidos e para o mesmo universo dos 17 SAMos, a distribuição de frequência é a seguinte: condição humana – 1; intercompreensão – 2; compartilhar – 10; interacção – 15; relação – 2; informação – 2 e transmissão verbal – 2.

Ocasões		palavras-chave	condição humana	inter-compreensão	compartilhar	interacção	relação	informação	transmissão verbal	instrumentos
Data										
informal	1	04-02-2004	0	0	5	9	3	2	2	DB
	2	03-03-2004	0	5	11	3	0	1	3	DB
	3	28-05-2004	1	2	10	15	2	2	2	DB

Tabela 10 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria comunicação Humana

Com base nesta sistematização pode verificar-se que não há significativas alterações nos dados recolhidos sobre a orientação acerca do conceito comunicação da primeira para a última ocasião de análise, nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal, tal como se pode visualizar no gráfico de registo multivectorial a seguir apresentado.

Dimensão de análise: **Conhecimento**
Categoria de análise: **Comunicação**

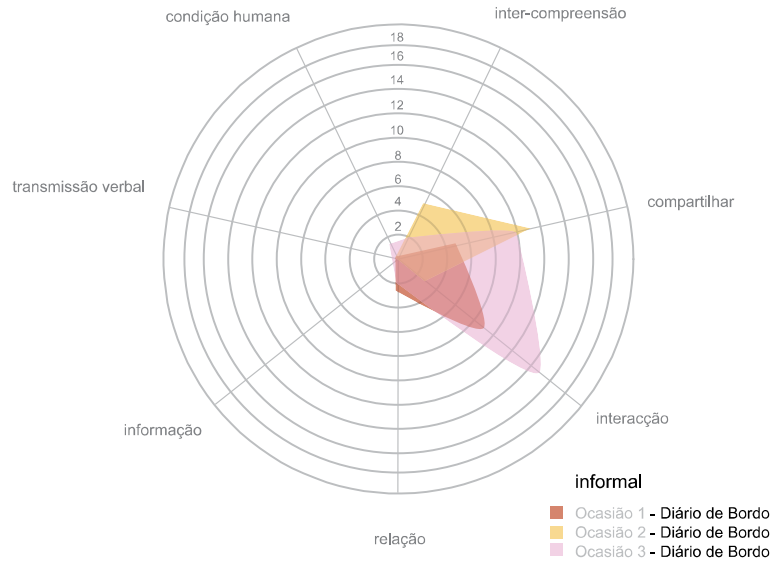


Fig 12- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria comunicação humana

Os resultados obtidos da análise realizada permitem estabelecer uma relação entre o registo dos dados recolhidos nos instrumentos de ordem formal e os de ordem informal. Assim, pode verificar-se que a variação de frequência dos atributos registados nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal é bastante inferior aos registados nos instrumentos de recolha de dados de ordem formal, e que a orientação dos SAMos, nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal, parece corresponder ao conceito pré-definido evidenciando assimilação.

O facto dos SAMos revelarem uma aproximação maior ao conceito de comunicação, quando expõem o seu pensamento de uma forma espontânea e sem constrangimentos (nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal), os resultados obtidos parecem aludir que as orientações dos SAMos acerca da categoria comunicação, estão interiorizadas e que a mudança ocorreu e a aprendizagem parece ter sido assimilada.

5.1.2 Categoria Ludicidade humana

Ainda relativamente à dimensão de análise conhecimento, definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133), analisou-se uma segunda categoria: ludicidade humana.

Definiu-se esta categoria como sendo um “fenómeno de natureza consequencial à espécie humana. É uma condição de ser do Humano que se manifesta em contextos situacionais onde os protagonistas, a partir do pacto inicial que estabelecem no início da situação, explícita ou implicitamente, regulam a interacção que adquire uma natureza distinta - Lúdica dando uma significação diversa aos comportamentos habituais e, num registo de ludicidade, comunicam entre si, concretizando o pacto inicial “isto é a brincar”, “isto é um jogo”.

Definiram-se, ainda, sete atributos para a análise dos dados enunciados no instrumento de análise diferencial semântico, cuja finalidade é verificar as orientações dos SAMos e verificar a interiorização ou não de ocorrência de aprendizagens e mudanças ao longo da metodologia Design de Criatividade, que se passam a descrever:

A saber:

- Condição Humana – natureza ou qualidade ou estado de ser inerente ao humano;
- Metacomunicação – integrar uma situação de comunicação e falar sobre ela;
- Actividade lúdica – realização de uma função específica ligado ao jogar, brincar, recrear, construir artefactos, que visa o divertimento e que se faz por gosto sem outro objectivo que o prazer de o fazer (Houaiss, 2002, T. I e IV: 1003, 2318)
- Ludologia – esfera do conhecimento que abrange tudo o que diz respeito a jogos, passatempos, brincadeiras infantis (Houaiss, 2002, T. IV: 2318)
- Jogar/brincar – entreter-se com um jogo ou brinquedo qualquer (Houaiss, 2002, T. II e IV:663 e 2185)
- Brinquedo/jogo – objecto que se utiliza com a finalidade recreativa, de diversão ou entretenimento (Houaiss, 2002, T. II e IV: 664 e 2185)
- Infantil – relativo ou apropriado às crianças (Houaiss, 2002, T. IV: 2090)

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, que integra a categoria ludicidade humana.

Assim, na 1ª ocasião de análise de ordem formal, observado no instrumento de recolha de dados inquérito, identificou-se que dos sete atributos definidos, e no mesmo universo de dezassete SAMos, o atributo condição humana teve a frequência -0; o atributo metacomunicação teve a frequência - 1; o atributo actividade lúdica teve a frequência - 7; o atributo ludologia teve a frequência - 0; o atributo jogar/brincar teve a frequência - 2; o atributo jogo/brinquedo teve a frequência - 6; e o atributo infantil teve a frequência - 0.

Na 2ª ocasião de análise formal, observada no instrumento de recolha de dados teste, para o mesmo conjunto de atributos e para o mesmo universo de SAMos teve as seguintes frequências: condição humana - 15; metacomunicação - 1; actividade lúdica - 8; ludologia - 0; jogar/brincar - 2; brinquedo/jogo e infantil - 0;

Ainda no âmbito da 3ª ocasião da análise registada nos instrumentos de ordem formal, reflexão escrita do diário de bordo, obtivemos os seguintes resultados quanto à frequência em que foram referidos: condição humana - 5; metacomunicação - 1; actividade lúdica - 6; ludologia - 0; jogar/brincar - 1; brinquedo/jogo e infantil - 0.

Ocasões		palavras-chave	condição humana	metacomunicação	actividade lúdica	ludologia	jogar/brincar	Jogo/brinquedo	infantil	instrumentos
		Data								
formal	1	04-02-2004	0	1	7	0	2	6	0	inquérito
	2	03-03-2004	15	1	8	0	2	0	0	teste
	3	28-05-2004	5	1	6	0	1	0	0	reflexão

Tabela 11 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria ludicidade Humana

Perante este quadro de sistematização de análise dos dados, pode averiguar-se que na 1ª ocasião de análise, através dos instrumentos de ordem formal, onde os sujeitos-alvo mediados não tinham iniciado a sua aprendizagem, havia uma dispersão nas tendências das orientações dos SAMos, enquanto na 2ª e 3ª ocasião de análise dos instrumentos ordem formal, ocorridos em momentos posteriores no desenvolvimento do processo em curso, torna-se clara a mancha das suas orientações centrada nos três primeiros atributos, que são os atributos que mais se aproximam da definição do conceito ludicidade humana.

Assim, com base nestes dados, pode inferir-se que ocorreu uma mudança na aprendizagem dos SAMos, no que diz respeito ao conceito ludicidade humana.



Fig 13- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria ludicidade humana

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria ludicidade humana.

Assim, na 1ª ocasião de análise de dados recolhidos no instrumento de diário de bordo, identificou-se que dos sete atributos definidos, e no universo de dezassete SAMos, o atributo condição humana teve a frequência 0; o atributo metacomunicação teve a

frequência 0; o atributo actividade lúdica teve a frequência 8; o atributo ludologia teve a frequência 0; o atributo jogar/brincar teve a frequência 4; o atributo jogo/brinquedo teve a frequência 5 e o atributo infantil teve a frequência 1.

Na 2ª ocasião de análise de ordem informal, recolhido, igualmente, no diário de bordo, identificou-se as seguintes frequências para os respectivos atributos: condição humana – 10; metacomunicação – 2; actividade lúdica – 7; ludologia – 0; jogar/brincar – 5; jogo/brinquedo – 2; infantil – 0.

Na 3ª ocasião de análise de ordem informal recolhido, ainda, no instrumento de diário de bordo, identificou-se as seguintes frequências para os respectivos atributos: condição humana – 10; metacomunicação – 1; actividade lúdica – 9; ludologia – 0; jogar/brincar – 3; jogo/brinquedo – 0; infantil – 0

		Ocasões	palavras-chave	condição humana	metacomunicação	actividade lúdica	ludologia	jogar/brincar	Jogo/brinquedo	infantil	instrumentos
			Data								
informal	1		04-02-2004	0	0	8	0	4	5	1	DB
	2		03-03-2004	10	2	7	0	5	2	0	DB
	3		28-05-2004	10	1	9	0	3	0	0	DB

Tabela 12 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria ludicidade Humana

Com base nesta sistematização pode verificar-se o registo de alguma alteração na compreensão do conceito ludicidade entre a primeira e a segunda ocasião de análise recolhidos nos instrumentos de recolha de ordem informal. Contudo da 2ª ocasião para a terceira não há grandes alterações na compreensão do conceito ludicidade, parecendo poder inferir-se que houve uma assimilação na aprendizagem deste conceito, tal como se pode visualizar no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**

Categoria de análise: **Ludicidade**

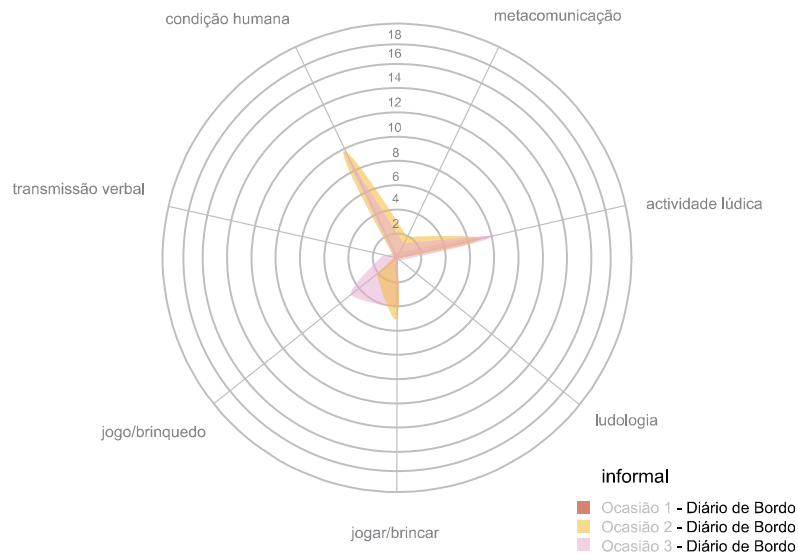


Fig 14- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria ludicidade humana

A análise realizada permite estabelecer uma relação entre o registo dos dados recolhidos nos instrumentos de ordem formal e os de ordem informal.

Assim, pode verificar-se que a variação de frequência dos atributos registados nos instrumentos de recolha de dados de ordem formal e informal é mais elevada entre a primeira e a segunda ocasião do que entre a segunda e a terceira ocasião de análise de dados.

O facto de se verificar que os dados recolhidos e analisados sobre a orientação dos SAMos é semelhante tanto nos instrumentos de ordem formal como nos de ordem informal, parece aludir que as orientações dos SAMos estão assimiladas e que a mudança de orientações ocorreu e que efectivamente se registou uma aprendizagem.

5.1.3 Categoria criatividade

A terceira categoria de análise definida para a dimensão conhecimento, definida no ponto 4.7.5 foi a criatividade.

Definiu-se esta categoria (cf. Pp 128-133) como sendo uma “condição consequencial ao Humano e ter como efeito a flexibilidade de pensamento, a originalidade das ideias e a fluidez de expressão, potenciando, simultaneamente, a comunicação e a expressão pessoal, ao despertar a curiosidade e o espírito crítico e ao valorizar as manifestações lúdicas numa relação interactiva com o contexto situacional que o produz e numa relação circular de interacções humanas”.

Definiram-se, igualmente, sete atributos para a análise dos dados a ser utilizado no instrumento de análise diferencial semântico, cuja finalidade é verificar as orientações dos SAMos e verificar a interiorização ou não de ocorrência de aprendizagens e mudanças ao longo da metodologia Design de Criatividade, que se passam a descrever:

- condição humana – natureza ou qualidade do ser do Humano (Houaiss, 2002, T. II: 1025);
- capacidade crítica – aptidão ou condição de ser capaz de julgar ou questionar, tendo em vista um juízo de valor (Houaiss, 2002, T.II: 785 e 1135);
- capacidade questionante de estereótipos – aptidão ou condição de ser capaz de julgar ou questionar ideias preconcebidas sobre alguém ou alguma coisa que é tido como um padrão (Houaiss, 2002, T. II e III: 785 e 1623)
- autonomia – capacidade de um indivíduo tomar decisões livremente; independência moral ou intelectual (Houaiss, 2002, T, I: 454);
- diferente – que se distingue, que não é semelhante, igual ou idêntico (Houaiss, 2002, T. III: 1346);
- excêntrico – indivíduo que age e pensa de maneira original, extravagante, fora dos padrões considerados normais ou comuns (Houaiss, 2002, T. III: 1660);

- Artista – aquele que se dedica às belas-artes e/ou delas faz a sua profissão (Houaiss, 2002, T. I: 401)

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na categoria criatividade.

Assim, na 1ª ocasião de análise de ordem formal, identificou-se que o atributo condição humana teve a frequência 0; o atributo capacidade crítica teve a frequência 2; o atributo capacidade questionante de estereótipos teve a frequência 1; o atributo autonomia teve a frequência 1; o atributo diferente teve a frequência 2; o atributo excêntrico teve a frequência 3 e o atributo artista teve a frequência 6.

Na 2ª ocasião de análise de ordem formal observado no instrumento de recolha de dados teste a frequência dos atributos foi a seguinte: condição humana – 1; capacidade crítica – 13; capacidade questionante de estereótipos – 11; autonomia – 10; diferente, excêntrico e artista – 0.

Na 3ª ocasião de análise de ordem formal, observado no instrumento de recolha de dados reflexão escrita do diário de bordo, obtivemos as seguintes frequências dos atributos: condição humana – 1; capacidade crítica – 9; capacidade questionante de estereótipos – 7; autonomia – 12; diferente – 2; excêntrico e artista – 1.

Ocasões		palavras-chave								instrumentos
		Data	condição humana	capacidade crítica	cap. questionante de estereótipos	autonomia	diferente	excêntrico	artista	
formal	1	04-02-2004	0	2	1	1	2	3	6	inquérito
	2	03-03-2004	1	13	11	10	0	0	0	teste
	3	28-05-2004	1	9	7	12	2	1	1	reflexão

Tabela 13 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria criatividade

Com base nesta sistematização dos dados recolhidos, pode verificar-se que houve uma mudança acentuada na frequência dos atributos, da primeira para a segunda ocasião, donde se pode inferir que a nível do entendimento do conceito criatividade foi adquirido, tal como se pode visualizar no gráfico de registo multi vectorial aqui apresentado.

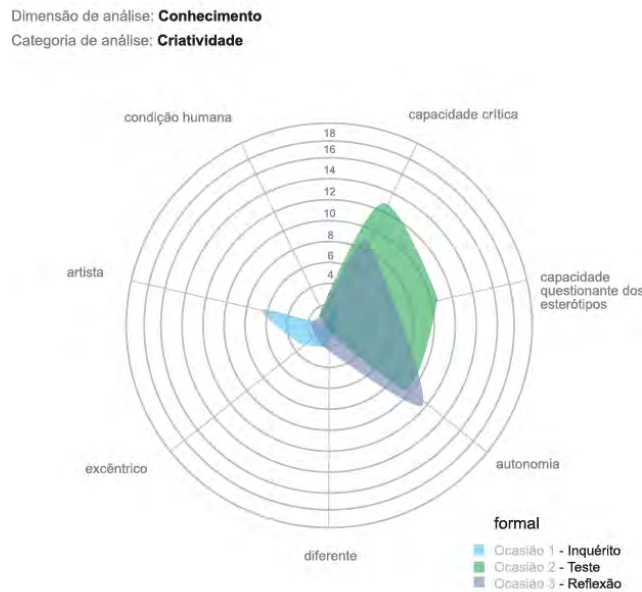


Fig 15- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria criatividade

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria criatividade.

Na 1ª ocasião de análise observado no instrumento de recolha de dados diário de bordo registaram-se as seguintes frequências por atributo: condição humana – 0; capacidade crítica – 5; capacidade questionante de estereótipos – 4; autonomia – 0; diferente – 2; excêntrico – 0 e artista – 5.

Na 2ª ocasião de análise de ordem informal observado no mesmo instrumento de recolha de dados diário de bordo, mas num momento intermédio de aprendizagem, registaram-se a seguinte frequência para os mesmos atributos referenciados

anteriormente: condição humana – 0; capacidade crítica – 7; capacidade questionante de estereótipos – 11; autonomia – 3; diferente – 2; excêntrico – 0 e artista – 2.

Na 3ª ocasião de análise de dados de ordem informal observado no instrumento de recolha de dados diário de bordo na fase final da aprendizagem, registaram-se as seguintes frequências, nos atributos definidos anteriormente: condição humana – 2; capacidade crítica – 7; capacidade questionante de estereótipos – 9; autonomia – 9; diferente – 1; excêntrico – 0 e artista – 0.

Ocasões		palavras-chave								
		Data	condição humana	capacidade crítica	cap. questionante de estereótipos	autonomia	diferente	excêntrico	artista	instrumentos
informal	1	04-02-2004	0	5	4	0	2	0	5	DB
	2	03-03-2004	0	7	11	3	2	0	2	DB
	3	28-05-2004	2	7	9	9	1	0		DB

Tabela 14 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria criatividade

Esta sistematização permite verificar que não se registaram ocorrências de mudança significativas, na frequência de atributos nas três ocasiões de análise dos instrumentos de ordem informal, tal como se pode verificar no gráfico de registo multi vectorial que a seguir se apresenta.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**
Categoria de análise: **Criatividade**

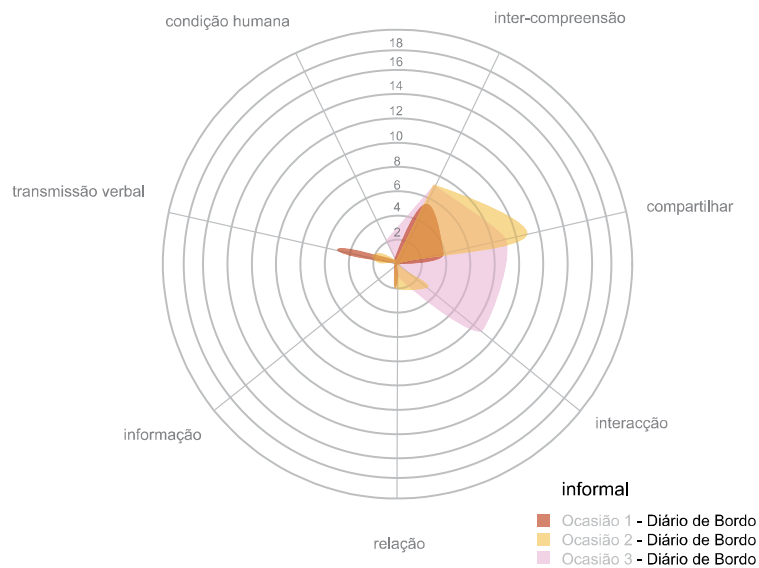


Fig 16- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria criatividade

Estabelecendo uma relação dos dados analisados nos instrumentos de ordem formal e informal, verifica-se que em ambos os instrumentos de recolha de dados, se registou uma alteração significativa na frequência de atributos entre a 1ª e a 2ª ocasião e menor entre a 2ª e a 3ª ocasião. Esta interpretação parece aludir que as orientações dos SAMos estão assimiladas e que a mudança de orientações ocorreu e que efectivamente se registou uma aprendizagem

5.1.4 Categoria artefactos lúdicos e de criatividade

A quarta categoria definida para a análise da dimensão conhecimento foi artefactos lúdicos e de criatividade, definidos nas Pp 128-133, como sendo “media de comunicação, de ludicidade e de criatividade. Podem configurar-se em jogo, brinquedo ou objecto lúdico. Os conteúdos que neles estão contidos induzem, pelo seu uso, a manifestações e efeitos de ludicidade e criatividade”.

Definiram-se sete atributos para a análise dos dados a enunciados no instrumento de análise diferencial semântico, cuja finalidade é verificar as orientações dos SAMos e verificar a interiorização ou não de ocorrência de aprendizagens e mudanças ao longo da metodologia Design de Criatividade, que se passam a descrever:

- Médium – instrumento mediador; objecto de brincar/jogar – coisa material que serve para brincar/jogar (Houaiss, 2002, T. II: 1003);
- objecto de fantasia – coisa material puramente ideal ou ficcional (Houaiss, 2002, T. III e V: 1694 e 2646);
- objecto de recreio – coisa material que serve para divertir e folgar (Houaiss, 2002, T. V: 2646 e 3113);
- objecto de diversão – coisa material que diverte, provoca risos e alegria (Houaiss, 2002, T. III e V: 1379 e 2646);
- objecto brinquedo/jogo - coisa material que se utiliza com a finalidade de ser recreativo, de diversão ou entretenimento (Houaiss, 2002, T. IV e V: 2004 e 2646)
- objecto técnico – coisa material relativo a uma arte ou profissão. (Houaiss, 2002, T. IV e VI: 2004 e 3474)

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na categoria artefacto lúdicos e de criatividade.

Na 1ª ocasião de análise de dados observados no instrumento de recolha de dados inquérito, a frequência para cada atributo foi a seguinte: Na 1ª ocasião médium – 3;

objecto de brincar/jogar – 2; objecto de fantasia – 3; objecto de recreio – 0; objecto de diversão – 0; objecto brinquedo/jogo – 0 e objecto técnico – 2.

Na 2ª ocasião de análise de dados de ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados teste, verificaram-se as seguintes frequências: médium – 5; objecto de brincar/jogar – 7; objecto de fantasia – 7; objecto de recreio – 1; objecto de diversão – 0; objecto brinquedo/jogo – 2 e objecto técnico – 2.

Na 3ª ocasião de análise de dados ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados reflexão do diário de bordo, registaram-se as seguintes frequências: médium – 11; objecto de brincar/jogar – 6; objecto de fantasia – 7; objecto de recreio – 1; objecto de diversão – 0; objecto brinquedo/jogo – 2 e objecto técnico – 0.

	Ocasões	palavras-chave								instrumentos
		Data	médium	ob. de brincar/jogar	ob. de fantasias	ob. de recreio	ob. divertido	ob. brinquedo/jogo	ob. técnico	
formal	1	04-02-2004	3	2	3	0	0	0	2	inquérito
	2	03-03-2004	5	7	7	1	0	2	2	teste
	3	28-05-2004	11	6	7	1	0	2	0	reflexão

Tabela 15 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria artefactos lúdicos e de criatividade

Neste levantamento de dados e de análise feita nas três ocasiões, recolhidos nos instrumentos de ordem formal verifica-se a ocorrência de mudança na orientação dos SAMos, no sentido de se aproximarem com maior clareza ao significado do conceito definido, tal como se pode verificar no gráfico de registo multi vectorial apresentado de seguida:

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**

Categoria de análise: **Artefacto lúdico e de criatividade**

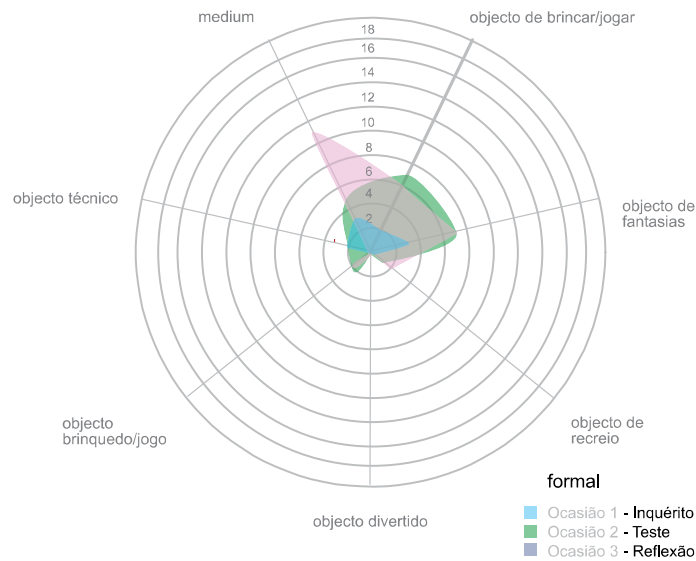


Fig 17- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria artefacto lúdico e de criatividade

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria artefacto lúdicos e de criatividade.

Na 1ª ocasião, observada no instrumento de recolha de dados diário de bordo, no início do processo DC, registou-se a seguinte frequência nos atributos definidos: médium – 4; objecto de brincar/jogar – 6; objecto de fantasia – 6; objecto de recreio – 0; objecto de diversão – 1; objecto brinquedo/jogo – 0 e objecto técnico – 0. Na 2ª ocasião de análise de dados registados no mesmo instrumento de ordem informal diário de bordo, numa fase intermédia da metodologia Design de Criatividade, registaram-se as seguintes frequências para os mesmos atributos definidos: médium – 4; objecto de brincar/jogar – 7; objecto de fantasia – 6; objecto de recreio – 0; objecto de diversão – 3; objecto brinquedo/jogo – 1 e objecto técnico – 0.

Na 3ª ocasião, ainda de análise de dados registados, ainda, no instrumento de ordem informal diário de bordo, na fase final da metodologia Design de Criatividade, verificou-se a seguinte frequência nos mesmos atributos definidos: médium – 12; objecto de

brincar/jogar – 5; objecto de fantasia – 2; objecto de recreio – 0; objecto de diversão – 0; objecto brinquedo/jogo – 3 e objecto técnico – 0.

Ocasões	palavras-chave	Data	medium	ob. de brincar/jogar	ob. de fantasias	ob. de recreio	ob. divertido	ob. brinquedo/jogo	ob. técnico	instrumentos
informal	1	04-02-2004	4	6	6	0	1	0	0	DB
	2	03-03-2004	4	7	6	0	3	1	0	DB
	3	28-05-2004	12	5	2	0	0	3	0	DB

Tabela 16 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria artefactos lúdicos e de criatividade

Com base nesta sistematização de dados analisados, pode inferir-se que ocorreu mudanças de orientações dos SAMOs, e que revelaram uma maior clareza e assimilação do significado atribuído ao conceito artefacto lúdico e de criatividade.

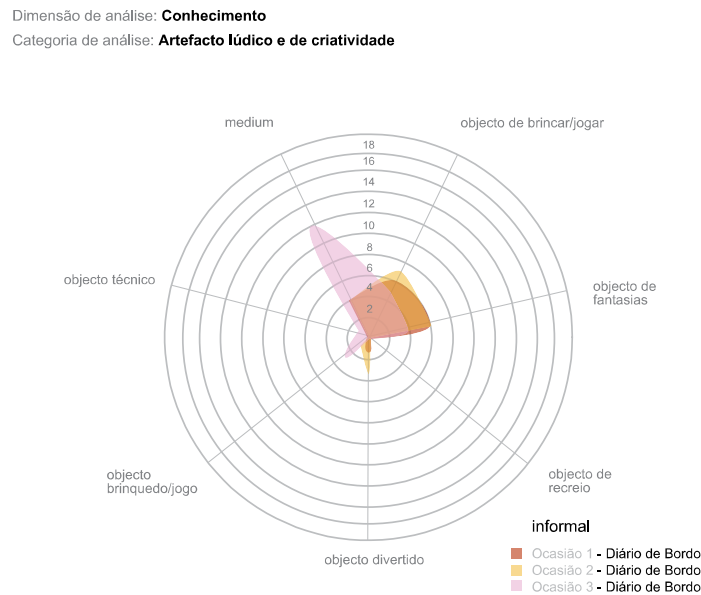


Fig 18- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria artefacto lúdico e de criatividade

Estabelecendo-se uma relação dos dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, os resultados parecem aludir à ocorrência de aprendizagens dos SAMos, ao longo do processo decorrido, acerca do conceito, pela mudança evidenciada nas narrativas autobiográficas e verificada através da análise da dados, cujos resultados foram anteriormente expostos.

5.1.5 Categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência

Para a categoria de análise estabelecida como o reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência, definido na Pp 128-133 e que aqui se relembra: “Dizem respeito às orientações fornecidas pelos SAMos sobre as manifestações verbais e não verbais da comunicação”, pretendeu-se analisar as orientações dos dezassete SAMos relativamente a esta categoria, nas três ocasiões da metodologia Design de Criatividade, para se verificar se houve ou não mudança de orientações e ocorrência de aprendizagem.

Para esta categoria de análise definiram-se seis atributos subdivididos em manifestações de comunicação verbal e manifestações de comunicação não verbal de acordo com o exposto na primeira parte da tese.

Relativamente às manifestações de comunicação verbal, estabeleceram-se três atributos que aqui se enunciam:

- falar – exprimir o pensamento por meio de palavras, fazendo-se compreender (Houaiss, 2002, T. III:1688);
- discursar – expor metodicamente perante uma plateia (Houaiss, 2002, T. III: 1366);
- narrar – contar um facto real ou imaginário por meio de palavras escritas ou oralmente ou por imagens (Houaiss, 2002, T. V: 2588);

relativamente às manifestações de comunicação não verbal, foram estabelecidos outros três atributos:

- uso do tempo – a forma como utilizam o tempo na comunicação interpessoal;
- uso do espaço – a forma como utilizam o espaço na comunicação interpessoal;
- expressão dos sentimentos – o modo como o rosto, a voz e/ou o gesto denotam um estado moral, emocional ou de espírito (Houaiss, 2002, T. III: 1671).

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na categoria de manifestações de comunicação humana enquanto experiência.

Na 1ª ocasião de análise de dados de ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados inquérito, presenciou-se que três dos dezassete SAMos não fizeram qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes treze SAMos, registou-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 8; discursar – 2; narrar – 3; uso do tempo – 0; uso do espaço – 0; expressão dos sentimentos – 1.

Na 2ª ocasião de análise formal, observada no instrumento de recolha de dados teste, presenciou-se que seis dos dezassete SAMos não fizeram qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes onze SAMos registou-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 8; discursar – 0; narrar – 0; uso do tempo – 2; uso do espaço – 3; expressão dos sentimentos – 4.

Na 3ª ocasião de análise de dados de ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados reflexão do diário de bordo, presenciou-se que só um dos dezassete SAMos não fez qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes dezasseis SAMos, registou-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 13; discursar – 3; narrar – 1; uso do tempo – 1; uso do espaço – 1; expressão dos sentimentos – 2.

Ocasões	palavras-chave	verbal			não verbal			instrumentos	
		falar	discursar	narrar	uso do tempo	uso do espaço	expressão dos sentimentos		
formal	1	04-02-2004	8	2	3	0	0	1	inquérito
	2	03-03-2004	8	0	0	2	3	4	teste
	3	28-05-2004	13	3	1	1	1	2	reflexão

Tabela 17 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode-se inferir que houve uma mudança na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo, em virtude do número crescente de SAMos que fizeram alusão aos atributos ao longo do processo, pelo facto da dispersão de frequência nos diferentes atributos ter diminuído e, ainda porque no início do processo de DC as alusões aos atributos de manifestações de comunicação não verbal eram quase inexistentes e no fim do processo registou-se alguma frequência.

Esta inferência realizada é facilmente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

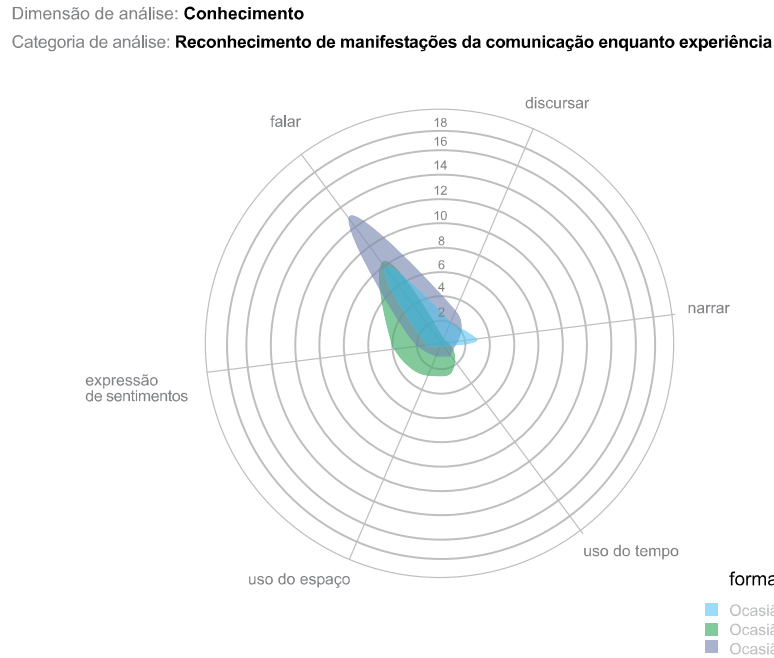


Fig 19- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação enquanto experiência

iii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria de manifestações de comunicação humana enquanto experiência.

Na 1ª ocasião de análise de dados de ordem informal, observados no instrumento de recolha de dados diário de bordo, presenciou-se que dois dos dezassete SAMos não fizeram qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes catorze SAMos, registou-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 9; discursar – 1; narrar – 1; uso do tempo – 0; uso do espaço – 0; expressão dos sentimentos – 4.

Na 2ª ocasião de análise informal, observada no instrumento de recolha de dados diário de bordo, presenciou-se que um dos dezassete SAMos não fez qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes dezasseis SAMos registou-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 12; discursar – 0; narrar – 1; uso do tempo – 2; uso do espaço – 0; expressão dos sentimentos – 1.

Na 3ª ocasião de análise de dados de ordem informal, observados no instrumento de recolha de dados diário de bordo, presenciou-se que todos os dezassete SAMos fizeram alusões aos atributos aqui mencionados, registando-se a seguinte frequência para cada atributo: falar – 3; discursar – 0; narrar – 5; uso do tempo – 3; uso do espaço – 12; expressão dos sentimentos – 2.

Ocasões	palavras-chave	verbal			não verbal			instrumentos	
		falar	discursar	narrar	uso do tempo	uso do espaço	expressão dos sentimentos		
	Data								
informal	1	04-02-2004	9	1	1	0	0	4	DB
	2	03-03-2004	12	0	1	2	0	1	DB
	3	28-05-2004	3	0	5	3	12	2	DB

Tabela 18 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação humana enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados, aqui apresentada, pode inferir-se que houve uma mudança na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo, em virtude de se registarem um aumento de alusões aos atributos de manifestações de comunicação não verbal que eram quase inexistentes no início do processo e no final

já se registou uma frequência com alguma expressão. É de salientar, igualmente, que mais uma vez as alusões que os SAMos fazem nos instrumentos de análise de ordem informal, foram mais próximas da definição do conceito.

Esta inferência realizada é facilmente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.



Fig 20- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de comunicação enquanto experiência

Estabelecendo-se uma relação dos dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, evidencia-se o registo de aprendizagem dos SAMos, ao longo do processo, acerca do conceito, pela mudança registada na narrativa autobiográfica, verificada através da frequência registada.

5.1.6 Categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência

Para a categoria de análise estabelecida como o reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência, (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra “Dizem respeito ao reconhecimento dos SAMos sobre manifestações da ludicidade enquanto experiência”, pretendeu-se analisar as orientações dos dezassete SAMos relativamente a esta categoria, ao longo das três ocasiões, e verificar se houve ou não mudança de orientações e ocorrência de aprendizagem.

Para tal, definiram-se cinco atributos.

A saber:

- Brincar – entreter-se e distrair-se com actividades, representando papéis fictícios (Houaiss, 2002, T. II: 663);
- Jogar – divertir-se e entreter-se com um jogo qualquer (Houaiss, 2002, T. IV: 2185);
- Recrear – uso que se faz do tempo no intervalo de uma actividade, com a finalidade de distrair-se, folgar ou brincar;
- Lazer – uso que se faz do tempo após a cessação de uma actividade através de actividades presarosas;
- Construir artefactos – acção de compor e elaborar objectos (aparelhos, engenhos, mecanismos construídos para um determinado fim), com uma finalidade própria e específica, dando-lhe uma estrutura, composição e criação (Houaiss, 2002, T. I e II: 398 e 1055)

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na categoria de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência.

Na 1ª ocasião de análise de dados de ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados inquérito registou-se a seguinte frequência para cada atributo: brincar – 6; jogar – 6; recrear – 1; lazer – 0; construir artefactos – 0.

Na 2ª ocasião de análise formal, observada no instrumento de recolha de dados teste, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: brincar – dezassete; jogar – 12; recrear – 13; lazer – 12; construir artefactos – 12.

Na 3ª ocasião de análise de dados de ordem formal, observados no instrumento de recolha de dados reflexão do diário de bordo, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: brincar – 11; jogar – 5; recrear – 2; lazer – 3; construir artefactos – 9.

		Ocasões	palavras-chave						
			Data	brincar	jogar	recrear	lazer	construir artefactos	instrumentos
formal	1	04-02-2004	6	6	1	0	0	inquérito	
	2	03-03-2004	17	12	13	12	12	teste	
	3	28-05-2004	11	5	2	3	9	reflexão	

Tabela 19 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode inferir-se que houve uma mudança na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo, em virtude de na 1ª ocasião ter existido três SAMos que não fizeram alusão a qualquer atributo e nas outras duas ocasiões todos os SAMos o fazerem.

Esta inferência realizada é facilmente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**

Categoria de análise: **manifestações da ludicidade enquanto experiência**

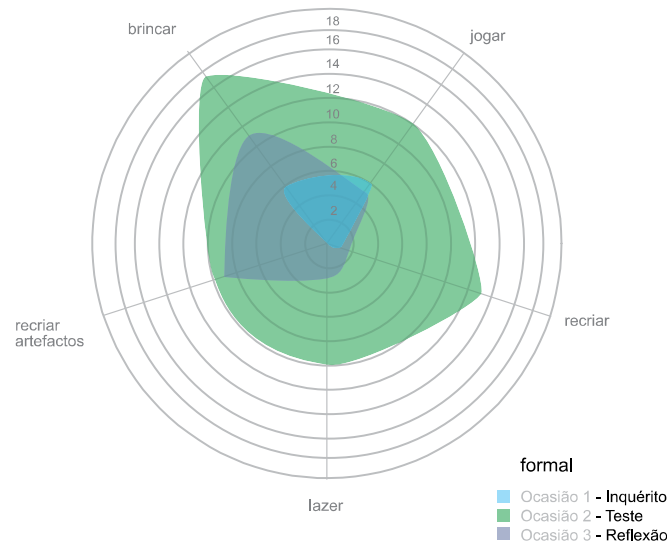


Fig 21- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade enquanto experiência

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria de manifestações de comunicação humana enquanto experiência.

Na 1ª ocasião de análise de dados de ordem informal, observados no instrumento de recolha de dados diário de bordo na fase inicial do processo DC, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: brincar – 12; jogar – 3; recriar – 0; lazer – 0; construir artefactos – 11.

Na 2ª ocasião de análise informal, observada no instrumento de recolha de dados diário de bordo, num momento intermédio do processo DC, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: brincar – 7; jogar – 7; recriar – 1; lazer – 0; construir artefactos – 6.

Na 3ª ocasião de análise de dados de ordem informal, observados no instrumento de recolha de dados diário de bordo, no momento final do processo DC, presenciou-se

que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: brincar – 11; jogar – 9; recrear – 1; lazer – 0; construir artefactos – 4.

		palavras-chave						
Ocasões		Data	brincar	jogar	recrear	lazer	construir artefactos	instrumentos
informal	1	04-02-2004	12	3	0	0	11	DB
	2	03-03-2004	7	7	1	0	6	DB
	3	28-05-2004	11	9	1	0	4	DB

Tabela 20 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade humana enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode inferir-se que nos instrumentos de análise de ordem informal não se registou uma mudança significativa na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo. É de salientar, igualmente, que mais uma vez as alusões que os SAMos fazem nos instrumentos de análise de ordem informal, foram muito mais próximas da definição do conceito.

Esta inferência realizada é perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**

Categoria de análise: **manifestações da ludicidade enquanto experiência**

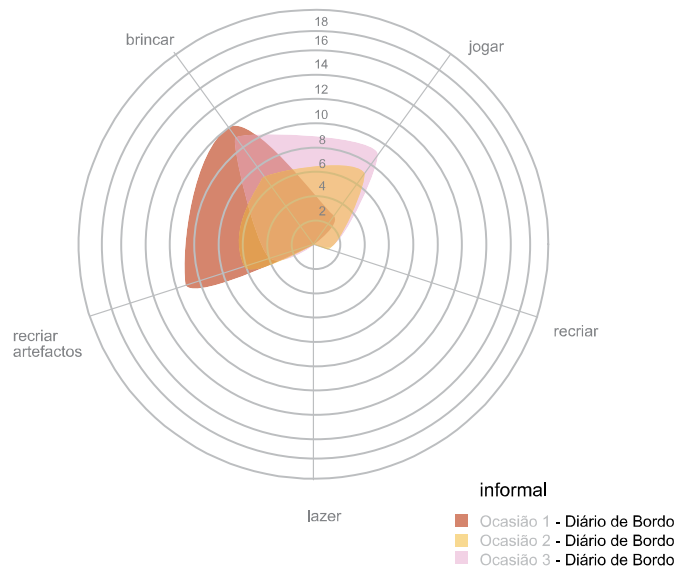


Fig 22- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de ludicidade enquanto experiência

Estabelecendo-se uma relação entre os dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, os resultados parecem aludir que houve uma aprendizagem dos SAMOs, ao longo do processo acerca deste conceito, pela mudança evidenciada na narrativa autobiográfica e verificada através da frequência registada.

5.1.7 Categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

Para a categoria de análise estabelecida como o reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência, (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: “Dizem respeito ao reconhecimento dos SAMos sobre manifestações da criatividade, enquanto experiência”, pretendeu-se analisar as orientações dos dezassete SAMos relativamente a esta categoria, ao longo das três ocasiões, para se verificar se houve ou não mudança nas orientações e ocorrência de aprendizagem.

Para tal, definiram-se cinco atributos.

A saber:

- Inventar – pensamento de qualquer coisa que anteriormente não existia mas que se relaciona com o que se conhece e tem como objectivo uma utilização prática (Munari, 1987);
- Criar – conceber, formar, gerar, dar origem a (Houaiss, 2002, T. II: 1127);
- imaginar – flexibilidade para relacionar as vivências e experiências (Bellon, 1998);
- fantasiar – faculdade que pode não ter em conta a viabilidade ou o funcionamento daquilo que pensou. Tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível;
- expressar – manifestar-se por meio de forma artística (Houaiss, 2002, T. III: 1672).

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na categoria de manifestações de criatividade enquanto experiência

Na 1ª ocasião de análise de dados através dos instrumentos de análise de ordem formal inquirido, presenciou-se que três dos dezassete SAMos não fizeram qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes catorze SAMos, registou-se a

seguinte frequência para cada atributo: inventar – 5; criar – 1; imaginar – 5; fantasiar – 2; expressar – 0.

Na 2ª ocasião de análise registada no instrumento de ordem formal teste, presenciou-se que quatro dos dezassete SAMos não fizeram qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes treze SAMos, registou-se a seguinte frequência para cada atributo: inventar – 3; criar – 5; imaginar – 5; fantasiar – 2; expressar – 5.

Na 3ª ocasião de análise de dados registados no instrumento de ordem formal reflexão do diário de bordo, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: inventar – 2; criar – 8; imaginar – 9; fantasiar – 5; expressar – 5.

	Ocasões	palavras-chave	inventar	criar	imaginar	fantasiar	expressar	instrumentos
		Data						
formal	1	04-02-2004	5	1	5	2	0	inquérito
	2	03-03-2004	3	5	5	2	5	teste
	3	28-05-2004	2	8	9	5	5	reflexão

Tabela 21 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode inferir-se que a ocorrência das mudanças na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo, não sendo muito relevante, porém parecem, pela frequência registada, aludir a uma assimilação mas mais consistente no grupo de SAMos, pois deve ter-se em conta o facto de, nas duas primeiras ocasiões de análise de dados de ordem formal ter existido cinco SAMos que não fizeram qualquer alusão aos atributos e na última ocasião isso não se verificar.

Esta inferência realizada é perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Conhecimento**

Categoria de análise: **manifestações da criatividade enquanto experiência**

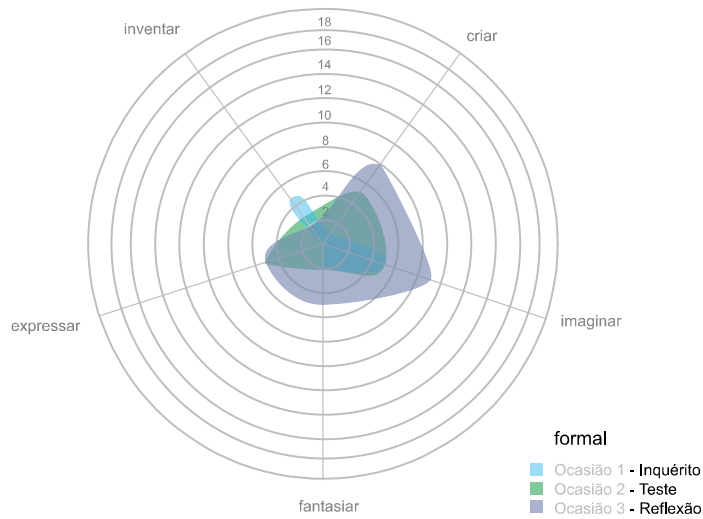


Fig 23- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise conhecimento, na mesma categoria de manifestações de criatividade enquanto experiência.

Na 1ª ocasião de análise de dados registados no instrumento de ordem informal, diário de bordo, presenciou-se que um dos dezassete SAMos não fez qualquer alusão aos atributos aqui mencionados. Dos restantes dezasseis SAMos, registou-se a seguinte frequência para cada atributo: inventar – 2; criar – 7; imaginar – 7; fantasiar – 0; expressar – 0.

Na 2ª ocasião de análise de dados registados no instrumento de ordem informal, diário de bordo, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: inventar – 2; criar – 6; imaginar – 8; fantasiar – 0; expressar – 1.

Na 3ª ocasião de análise de dados registados no instrumento de ordem informal, diário de bordo, presenciou-se que todos os SAMos fizeram alusão aos atributos aqui mencionados, tendo-se registado a seguinte frequência para cada atributo: inventar – 1; criar – 5; imaginar – 9; fantasiar – 6; expressar – 8.

	Ocasões	palavras-chave	inventar	criar	imaginar	fantasiar	expressar	instrumentos
		Data						
informal	1	04-02-2004	7	7	7	0	0	DB
	2	03-03-2004	2	6	8	0	1	DB
	3	28-05-2004	1	5	9	6	8	DB

Tabela 22 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode inferir-se que nos instrumentos de análise de ordem informal não se registou uma mudança significativa na orientação do conjunto dos SAMos ao longo do processo. É de salientar, igualmente, que mais uma vez as alusões que os SAMos fazem nos instrumentos de análise de ordem informal, foram muito mais próximas da definição do conceito.

Esta inferência realizada é claramente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Dimensão de análise: **Conhecimento**
 Categoria de análise: **manifestações da criatividade enquanto experiência**

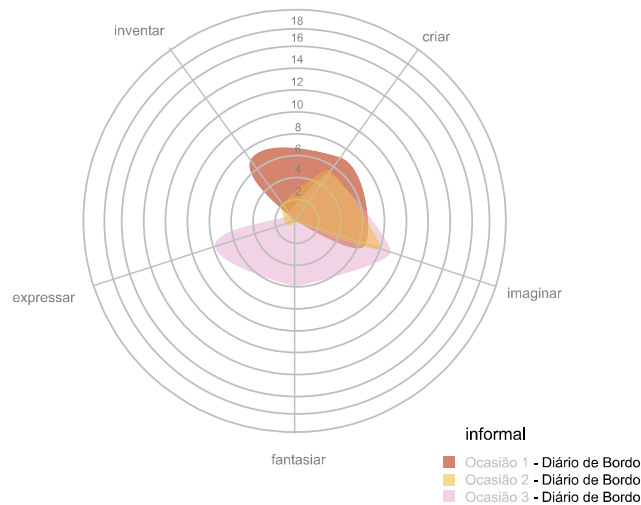


Fig 24- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão conhecimento, categoria reconhecimento de manifestações de criatividade enquanto experiência

Estabelecendo-se uma relação entre os dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, os resultados parecem aludir que houve uma mudança de orientações e ocorrência de aprendizagem dos SAMos, ao longo do processo acerca deste conceito, pela mudança evidenciada narrativa autobiográfica, verificada através da frequência registada.

5.2. Dimensão de análise capacidade criativa

Para a dimensão de análise capacidade criativa definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: “é a qualidade ou atributo do que é capaz de realizar física e mentalmente, tendo por base uma série de requisitos necessários para o exercício de determinada actividade criativa”, definiram-se sete categorias de análise, descritas igualmente no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133), que se apresentam de seguida os resultados obtidos, pretendendo-se verificar dados que aludam à capacidade dos SAMos de encontrar enfoques e pistas diversificadas; que aludam, igualmente, à capacidade de questionar os estereótipos e os preconceitos sociais e culturais e registo de produção de ideias novas; mas, ainda, verificar a existência da capacidade de transformar as ideias em imagens visuais, como também, da capacidade de as materializar em artefactos lúdicos e de criatividade.

Para a recolha de dados aqui referida foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados de ordem formal: registo do pensamento criativo na 1ª ocasião, reflexão escrita sobre o artefacto lúdico e de criatividade na 2ª ocasião, e reflexão do diário de bordo na 3ª ocasião.

Foram igualmente utilizados os instrumentos de recolha de dados de ordem informal: diário de bordo dos SAMos para a 1ª e 2ª ocasião e registo fotográfico do artefacto lúdico e de criatividade para a 3ª ocasião.

Para a codificação dos dados recolhidos e posterior análise, utilizaram-se os instrumentos diferencial semântico e representação multivectorial, apresentados no ponto 4.7.4. (cf. Pp 124)

5.2.1 Categoria práticas experienciadas de rotina de criatividade

Para a dimensão de análise capacidade criativa, estipulou-se a categoria práticas experienciadas de rotina de criatividade, definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) que aqui se relembra: “avaliar se os SAMos demonstraram capacidades de fantasia, imaginação, invenção e expressividade, através de práticas concretas ao longo do processo”.

Para a codificação dos dados definiu-se quatro atributos que permitem verificar e validar a capacidade criativa de cada um dos SAMos ao longo do percurso da metodologia de design de criatividade.

Assim, os atributos definidos foram:

- fantasia - faculdade que pode não ter em conta a viabilidade ou o funcionamento daquilo que pensou. Tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível. (Munari, 1987)
- imaginação - flexibilidade para relacionar as vivências e experiências. (Bellon, 1998)
- invenção - pensamento de qualquer coisa que anteriormente não existe mas que se relaciona com o que se conhece, e tem o objectivo de uma utilização prática, porém não se preocupa com o aspecto estético. (Munari, 1987)
- expressividade – qualidade do que é expressivo, que expressa bem o que pretende dizer ou transmitir (Houaiss, 2002, T. III: 1671)

i) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na dimensão de análise capacidade criativa, na categoria práticas experienciadas de rotina criativa.

Na 1ª ocasião de análise de dados, recolhido através do instrumento de ordem formal registo do pensamento criativo, registou-se as seguintes frequências para cada um dos atributos a seguir enunciados: fantasia – 10; imaginação – 15; invenção – 2; expressividade – 5.

Na 2ª ocasião de análise de dados, recolhido através do instrumento de ordem formal reflexão sobre os artefactos lúdicos e de criatividade, registaram-se as seguintes frequências: fantasia – 3; imaginação – 16; invenção – 12; expressividade – 16.

Na 3ª ocasião, ocasião de análise de dados, recolhido através do instrumento de ordem formal diário de bordo, registou-se as seguintes frequências: fantasia – 3; imaginação – 15; invenção – 10; expressividade – dezassete.

		Ocasões	palavras-chave					
			Data	fantasia	imaginação	invenção	expressividade	instrumentos
formal	1			10	15	2	5	Reg PC
	2			3	16	12	16	Ref ALC
	3			3	15	10	17	Ref DB

Tabela 23 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão capacidade criativa, categoria práticas experienciadas de criatividade

Com base nesta sistematização e análise de dados aqui apresentada, pode inferir-se que os SAMos apresentaram ao longo das três ocasiões, consciência dos conceitos associadas à capacidade criativa, embora se possa salientar a consistência da assimilação desses mesmos conceitos na 2ª e 3ª ocasião. É de salientar, igualmente, que a recolha de dados efectuada para a análise desta categoria, foi realizada depois de iniciar o metodologia Design de Criatividade.

Esta inferência realizada é claramente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Capacidade criativa**

Categoria de análise: **práticas experienciadas de rotina da criatividade**

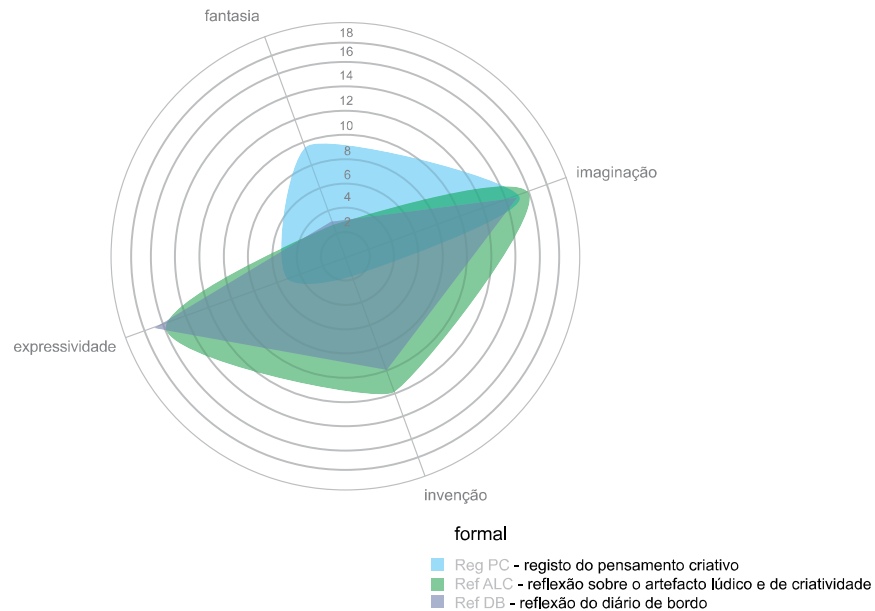


Fig 25- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão capacidade criativa, categoria práticas de experiência de rotina de criatividade

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise capacidade criativa, na mesma categoria práticas experienciadas de rotina criativa.

Na 1ª ocasião, cujos dados foram recolhidos no instrumento de recolha de dados diário de bordo dos SAMos, verificou-se que para o atributo fantasia a frequência foi 4; para o atributo imaginação a frequência foi 7; para o atributo invenção a frequência foi 0 e para o atributo expressividade a frequência foi 4.

Na 2ª ocasião de análise de dados, recolhido no instrumento de recolha de dados representação gráfica do projecto artefacto lúdico e de criatividade, registaram-se as seguintes frequências para os respectivos atributos: fantasia – 9; imaginação – 13; invenção – 8; expressividade – 15.

Na 3ª ocasião de análise de dados, recolhido no instrumento de recolha de dados registo fotográfico dos artefactos lúdicos e de criatividade, registaram-se as seguintes frequências: fantasia – 0; imaginação – 15; invenção – 10; expressividade – 16.

	Ocasões	palavras-chave	fantasia	imaginação	invenção	expressividade	instrumentos
		Data					
informal	1		4	7	0	4	DB
	2		9	13	8	15	DB
	3		0	15	10	16	RF ALC

Tabela 24 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão capacidade criativa, categoria práticas experienciadas de criatividade

Com base na sistematização aqui apresentada, pode inferir-se que o conjunto dos SAMos parece demonstrar, igualmente nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal na 1ª e 2ª ocasião, uma consciência dos conceitos associados à capacidade criativa.

No instrumento de registo fotográfico dos artefactos lúdicos e de criatividade, ocorrido na 3ª ocasião, pode verificar-se, através da frequência obtida, que a capacidade criativa é bastante significativa.

Esta inferência pode ser claramente perceptível no registo multi vectorial a seguir apresentado.

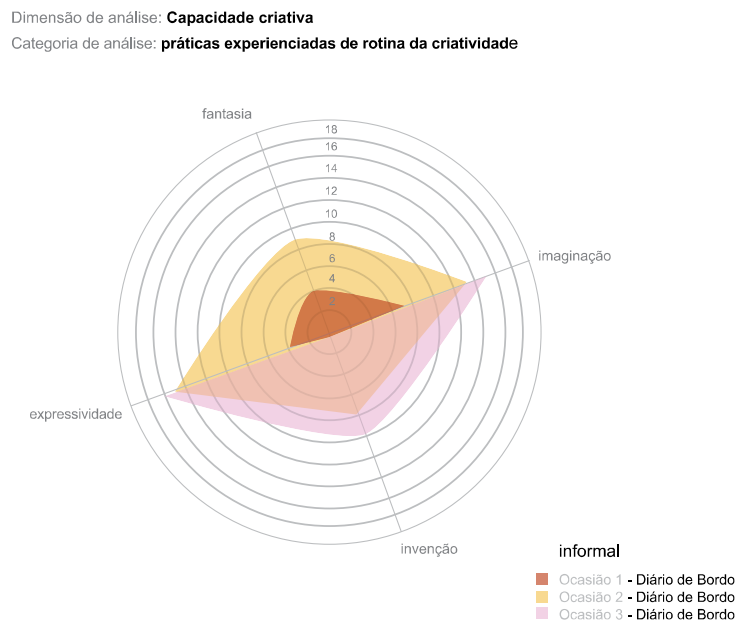


Fig 26- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão capacidade criativa, categoria práticas de experiência de rotina de criatividade

Estabelecendo-se uma relação dos dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, parece aludir que houve uma prática experienciada através da rotina de criatividade, ao longo da metodologia Design de Criatividade, pelo crescendo evidenciado através da frequência registrada, parecendo aludir que se verificou a existência de manifestações da capacidade criativa no conjunto dos SAMos.

5.3. Dimensão de análise atitude criativa

Para a dimensão de análise atitude criativa definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: “Diz respeito à maneira de agir dos sujeitos-alvo mediados em relação a pessoas, objectos e situações, ditado pela disposição interior”, definiram-se sete categorias de análise, descritas igualmente no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133), que se apresentam de seguida os resultados obtidos, pretendendo-se verificar dados que aludam ao desempenho e à disposição interior que pressuponham uma agir criativo.

Para a recolha de dados aqui referida foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados de ordem formal: registo do pensamento criativo na 1ª ocasião, reflexão escrita sobre o artefacto lúdico e de criatividade na 2ª ocasião, e reflexão do diário de bordo na 3ª ocasião.

Foram igualmente utilizados os instrumentos de recolha de dados de ordem informal: diário de bordo dos SAMos para a 1ª e 2ª ocasião e registo fotográfico do artefacto lúdico e de criatividade para a 3ª ocasião.

Para a codificação dos dados recolhidos e posterior análise, utilizaram-se os instrumentos diferencial semântico e representação multivectorial, apresentados no ponto 4.7.4. (cf. p 124)

5.3.1 Categoria desempenho de criatividade

Para a dimensão de análise atitude criativa, estipulou-se a categoria desempenho de criatividade, definida no ponto 4.7.5 (cf. Pp 128-133) e que aqui se relembra: “analisa e avalia o comportamento criativo dos SAMos no decorrer da metodologia Design de Criatividade, em função da eficiência e rendimento demonstrado”.

Para a codificação dos dados definiu-se cinco atributos que permitem verificar e validar a existência de rotinas, geradoras a atitude criativa.

Assim, os atributos definidos foram:

- Divergente – capacidade de exploração mental de soluções várias, diferentes e originais para um mesmo problema (Guilford, 1974)
- Convergente - existência de uma resposta ou conclusão que surge como única: o pensamento é orientado em direcção a essa resposta que surge como a melhor. É um pensamento dominado pela lógica e objectividade. (Guilford, 1974)
- Flexível – revela aptidão para várias actividades e capacidade de ser transigente e de se adaptar a mudanças de estratégia na resolução de problemas. (Guilford, 1974)
- original – modo pessoal de elaborar os conteúdos do pensamento (Bellon, 1989)
- sistémico - que olha para o todo sem o dividir, em oposição a uma visão analítica, que corta o todo em partes sem conseguir uma visão holística. (Bertalanffy, 1954)

i) Resultados da análise de dados obtidas por ocasião, através dos instrumentos de ordem formal, na dimensão de análise atitude criativa, na categoria desempenho de criatividade.

Na 1ª ocasião de análise de dados de ordem informal, observados no instrumento de recolha de dados registo do pensamento criativo, na fase inicial do processo DC, obtiveram-se as seguintes frequências para os respectivos atributos: divergente – 13; convergente – 10; flexível – 12; original – 5; sistémico – 2.

Na 2ª ocasião de análise de dados, observado no instrumento de recolha de dados reflexão sobre o artefacto lúdico e de criatividade, obteve-se a seguinte frequência: divergente – 15; convergente – 10; flexível – 8; original – 12; sistémico – 13.

Na 3ª ocasião de análise de dados, recolhidos através do instrumento de recolha de dados reflexão do diário de bordo, as frequências que se registaram foram: divergente – 15; convergente – 9; flexível – 9; original – 15; sistémico – 14.

		Ocasões	palavras-chave	divergente	convergente	flexível	original	sistémico	instrumentos
			Data						
formal	1	04-02-2004	13	10	12	5	2	Reg PC	
	2	03-03-2004	15	10	8	12	13	Ref ALC	
	3	28-05-2004	15	9	9	15	14	Ref DB	

Tabela 25 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem formal na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

Com base na sistematização aqui apresentada, pode inferir-se que o conjunto dos SAMos demonstraram, através da recolha de dados nos instrumentos de ordem formal, possuir consciência dos conceitos associados à atitude criativa, ao longo da metodologia Design de Criatividade, não havendo alteração significativa na frequência obtida nos diferentes atributos, considerados para o efeito.

Esta inferência efectuada é claramente perceptível no gráfico de registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Atitude criativa**

Categoria de análise: **desempenho da Criatividade**

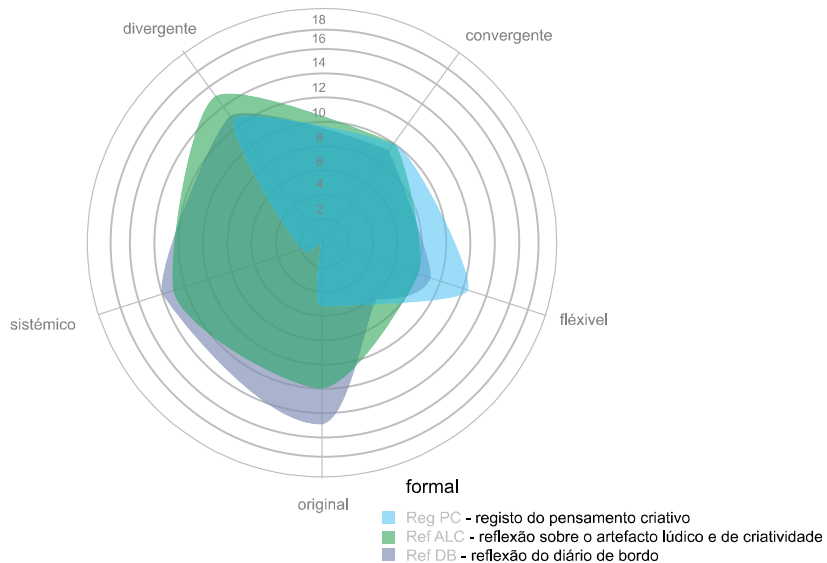


Fig 27- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem formal, na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

ii) Resultados da análise de dados obtidos por ocasião, através dos instrumentos de ordem informal, na mesma dimensão de análise atitude criativa, na mesma categoria desempenho de criatividade.

Na 1ª ocasião de análise de dados, recolhido no instrumento de recolha de dados diário de bordo, registaram-se as seguintes frequências para cada respectivo atributo: divergente – 9; convergente – 9; flexível – 11; original – 12; sistémico – 8.

Na 2ª ocasião, recolhido igualmente, no instrumento de recolha de dados diário de bordo, as frequências registadas foram as seguintes: divergente – 12; convergente – 11; flexível – 12; original – 12; sistémico – 10.

Na 3ª ocasião de análise de dados, recolhido no instrumento de recolha de dados de ordem informal registo fotográfico dos artefactos lúdicos e de criatividade, as frequências que se registaram foi as seguintes: divergente – 15; convergente – 16; flexível – 15; original – 12; sistémico – 12.

	Ocasões	palavras-chave Data	divergente	convergente	flexível	original	sistémico	instrumentos
informal	1	04-02-2004	9	9	11	12	8	DB
	2	03-03-2004	12	11	12	12	10	DB
	3	28-05-2004	15	16	15	12	12	RF ALC

Tabela 26 - Sistematização dos resultados obtidos na análise ocorrida nas três ocasiões de ordem informal na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

Com base na sistematização aqui apresentada, pode inferir-se que o conjunto dos SAMos parece demonstrar, igualmente nos instrumentos de recolha de dados de ordem informal na 1ª e 2ª ocasião, possuir uma consciência dos conceitos associados à atitude criativa, tendo havido, contudo uma ligeira alteração de frequência entre a 1ª e a 2ª ocasião de recolha de dados.

No instrumento de registo fotográfico dos artefactos lúdicos e de criatividade, ocorrido na 3ª ocasião, pode verificar-se, através da frequência obtida, que a atitude criativa é generalizada em todos os SAMos.

Esta inferência pode ser claramente perceptível no registo multi vectorial a seguir apresentado.

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

Dimensão de análise: **Atitude criativa**

Categoria de análise: **desempenho da Criatividade**

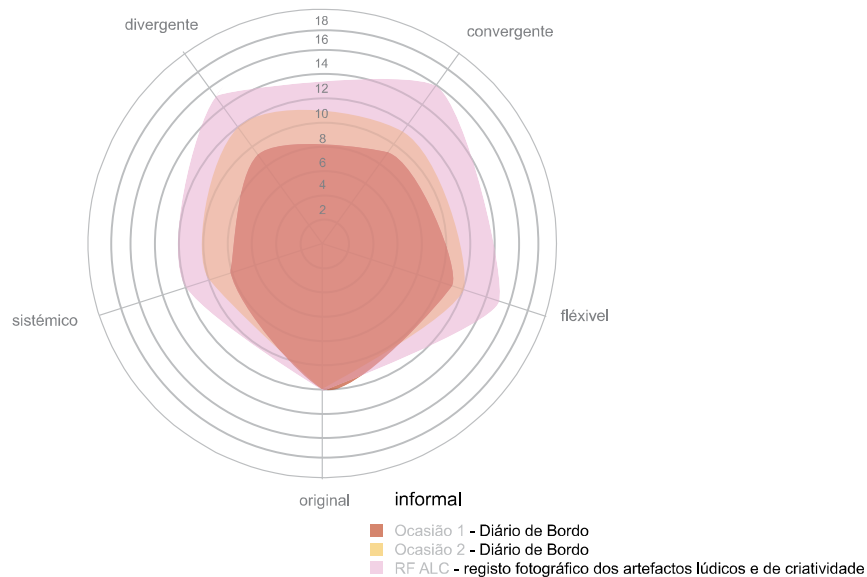


Fig 28- Resultados da análise de dados, por ocasião, no eixo de ordem informal, na dimensão atitude criativa, categoria desempenho de criatividade

Estabelecendo-se uma relação entre os dados analisados através dos instrumentos de análise de ordem formal e informal, destaca-se aqui os mesmos resultados, parecendo apontar que houve desempenho de criatividade, ao longo de todo o processo de design de criatividade, pelo crescendo evidenciado através da frequência registada, possibilitando aludir que se verificou a existência de uma atitude criativa no conjunto dos SAMos.

5.4 Sujeitos Alvo Mediador SAMr

Para a realização da análise do desempenho do sujeito alvo mediador, como dinamizador e promotor do desenvolvimento da criatividade dos SAMos, utilizaram-se como instrumentos de registo o diário de bordo elaborado pelo sujeito-alvo mediador, bem como o diário de bordo dos SAMos e a reflexão sobre a narrativa autobiográfica de uns e outros, pretendendo-se com isso, identificar dados que aludem à metodologia Design de Criatividade, através dos eixos estruturantes: conteúdos transmitidos; estratégias de Comunicação utilizadas pelo sujeito-alvo mediador; reflexão autobiográfica sobre conteúdos transmitidos, orientações e estratégias; alusão às práticas de metacomunicação, definidos no ponto 4.7.1. (cf. p 116)

5.4.1 Conteúdos transmitidos e experienciados na operacionalização da metodologia de intervenção Design de Criatividade

Através das narrativas autobiográficas elaboradas pelo SAMr, no diário de bordo, pode observar-se que os conteúdos conceptuais transmitidos mais citados são a comunicação, a ludicidade e a criatividade, embora o conceito de cidadania também atravesse todo o processo, denotando-se que há uma progressão do geral para o particular na abordagem dos mesmos conteúdos. Assim, no contexto situacional – oficina – CS-Of - nº 3, na descrição dos conteúdos abordados, pode ler-se “Iniciou-se o estudo dos conceitos de comunicação Humana, de criatividade e de artefactos lúdicos e de criatividade”; no CS-Of nº 5, relativamente à descrição dos conteúdos abordados, pode ler-se “abordou-se novamente o conceito de Comunicação Humana, focalizando-se o estudo em: condição Humana, inter-compreensão e relação; o conceito de ludicidade, enquanto condição do Humano, e as manifestações a si associadas: brincar, jogar, lazer, recrear”. No CS-Of nº 7 pode ler-se, ainda relativamente a estes mesmos conteúdos, o seguinte: “Mais uma vez se abordou os conceitos de Comunicação – a partilha, interacção e relação; e relativamente ao conceito de ludicidade, abordou-se os efeitos decorrentes das diversas manifestações”.

Ainda, relativamente aos conteúdos conceptuais a cima descritos, realça-se o que o SAMo Inês Nunes Oliveira diz na sua reflexão do diário de bordo: “Durante o semestre, as aulas teórico-práticas e as teóricas permitiram que houvesse uma evolução da noção dos conceitos de comunicação Humana, ludicidade Humana, criatividade, artefacto lúdico e de criatividade e cidadania e da atitude crítica perante os mesmos. Em relação ao pensamento que tinha inicialmente sobre estes conceitos houve uma grande evolução conseguida com a matéria exposta nas aulas teóricas e teórico-práticas e posta em prática nas aulas TP e nas situações vividas em contexto de vida real.” E, ainda, o que relata o SAMo Eva Gomes Oliveira na sua reflexão do diário de bordo “Penso que desde que começamos a disciplina de CL até agora, fim do ano, o nosso pensamento e a nossa atitude crítica em relação aos conceitos de comunicação,

ludicidade, criatividade, artefactos lúdicos e de criatividade e cidadania, evoluíram de uma forma significativa.”

No que diz respeito aos conteúdos relacionados com questões técnicas, pode-se observar que estes conteúdos foram abordados essencialmente a partir dos CS/Of nº5 e dizem respeito à qualidade formal e à funcionalidade, tendo sido fornecido elementos concretos na utilização das técnicas e da utilização dos diferentes materiais. Relativamente a esta questão, escreve o SAMo Andreia Gouveia no diário de Bordo do dia 3 de Março “No início da aula de hoje, a docente Inês começou por nos dar uma breve explicação de como deveríamos desenhar na espuma, qual a forma mais adequada de cortar e colá-la para que cada um individualmente pudesse prosseguir ou dar início ao seu trabalho. (...) As explicações da professora foram muito úteis para a realização desta primeira etapa do nosso trabalho.” E escreve, igualmente o SAMo Eva Oliveira no diário de bordo, relativo à mesma data “A professora Inês deu algumas dicas gerais como trabalhar a esponja e como colar. (...) Como foi a primeira aula a trabalhar a esponja e como ainda não sabemos bem como as coisas funcionam, ainda não se fez muita coisa, mas lá chegaremos. Contudo, foi uma aula ótima, onde me senti, como em todas as outras, muito à vontade, livre e bem-disposta, animada. Foi muito interessante e elucidativas as indicações da professora.”

Relativamente aos conteúdos de criatividade foram abordados conceitos de acordo com os estádios e fases da metodologia Design de Criatividade em que se encontrava cada CS-Of.

No CS-Of nº 5 pode ler-se “criatividade - conceito de fantasia, imaginação e invenção”. No CS-Of nº 7 pode ler-se, ainda relativamente a este mesmo conteúdo, o seguinte: “Hoje abordou-se o conceito de originalidade e flexibilidade do pensamento, associado à criatividade”.

No diário de bordo do SAMo Andreia Gouveia refere-se à questão da criatividade, no dia 11 de Fevereiro: Foi-nos dado um folha em branco e uma outra que continha tópicos que teríamos que resolver com base no nosso tema. (...) Esta foi uma sem sombra de dúvida uma aula que me marcou pela positiva pois achei espectacular todo

o processo de reflexão, de processamento da criatividade que antecedeu a construção do artefacto.”

Pode, então, sistematizar-se que os conteúdos abordados nos diferentes CS/Of e ao longo de toda a metodologia Design de Criatividade, tiveram como princípio abordar tanto conceitos teóricos, que permitissem ao SAMo utilizar na prática esses mesmos conceitos de uma forma consciente e programada, como abordar igualmente conteúdos técnicos que facilitasse e permitisse que cada um dos SAMos tivesse as ferramentas necessárias para a eficácia da resolução dos desafios que lhes foi colocado na construção e realização dos diferentes artefactos lúdicos e de criatividade e, ainda, conteúdos específicos relativos à criatividade, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais como de aspectos mais conceptuais.

5.4.2 Estratégias de comunicação promovidas e desenvolvidas pelo sujeito-alvo mediador - SAMr

Analisando-se igualmente as narrativas elaboradas pelo SAMr no seu diário de bordo, ao longo de toda a metodologia Design de Criatividade nos vários CS-Of, pode observar-se que a estratégia de comunicação iniciou-se dirigida para o grande grupo e foi tornando-se individualizada para cada SAMo de acordo com o estágio e a fase da metodologia design de criatividade em que se encontrava.

Assim, nos primeiros CS-Of em que decorria a fase de identificação do tema dos direitos humanos em que cada um dos SAMos ia trabalhar, e ainda nas fases de produção de novas ideias e de questionamento dos estereótipos individuais e sociais que cada um possui, o SAMr provocava o pensamento divergente, promovia e estimulava a fantasia e a imaginação de cada um, através de “sugestões orais e trocas de impressões entre os diferentes sujeitos-alvo, em grande grupo. Utilizou-se o exemplo do conto Branca de Neve, pedindo a cada SAMo que indicasse qual era a primeira sensação ou emoção que lhe ocorria quando pensava na história; seguidamente pediu-se que, em função desse sentimento ou emoção, caracteriza-se qual era o elemento da história que simbolizava esse mesmo sentimento; depois como o representaria, e assim, todos em voz alta encontramos soluções muito diversificadas e muito interessantes. Foi uma experiência muito participada” (CS-OF nº 4). Ilustra-se o que se acabou de dizer com a transcrição que aqui se faz do escrito no diário de bordo do SAMo Andreia Gouveia “Foi impressionante a forma como a docente estimulou a criatividade dos alunos e a sua capacidade de abordagem de diversas formas sobre diversas vertentes de um mesmo problema, de uma mesma situação.” (11 de Fevereiro)

Nas fases da metodologia Design de Criatividade de representação plástica das ideias e na transposição das representações plásticas para o projecto do artefacto lúdico e de criatividade, o SAMr promovia a análise e reflexão individualmente com cada um dos SAMos, no sentido de apoiar e clarificar as ideias que surgiram e discutir questões de ordem formal e técnicas para a concretização dos artefactos, tal como se pode ler no

CS-Of nº6 “O SAMr analisou e discutiu com cada um dos sujeitos alvo mediados os desenhos e esquemas realizados, a sua viabilidade na concretização do artefacto, assim como os aspectos técnicos e estéticos para a sua concretização”.

Na fase posterior de concretização e realização do artefacto lúdico chapéu, o SAMr interagiu individualmente no sentido de resolver questões técnicas práticas e eficazes.

Nos CS/Of da concepção e construção dos artefactos lúdicos e de criatividade realizados em grupo para o Labirinto, a metodologia e a estratégia definida e assumida por o SAMr foi semelhante à utilizada na fase da concepção e construção do artefacto lúdico e de criatividade chapéu, contudo a tónica estava centrada nas questões da interacção nos pequenos grupos, resolvendo questões pontuais de confrontos de ideias ou mesmo de pequenas desavenças entre os SAMos.

Podemos afirmar que em todo o percurso da metodologia Design de Criatividade o SAMr fomentou uma aprendizagem constante, estabelecendo simultaneamente um clima de descontração e bem-estar no uso do espaço e do tempo.

Ilustra-se o que se acabou de dizer transcrevendo o que um dos SAMos diz na sua reflexão do diário de bordo: “A capacidade da professora Inês conseguir atender a todos, a capacidade dela se “dividir” entre todos os alunos e grupos é fantástico, assim como a forma como dá apoio e fala com os alunos, pois sem tal apoio não conseguiríamos, uma vez que tudo o que realizamos e aprendemos era completamente novo para nós. Outro factor que acho relevante é o facto do à vontade que se sente nas aulas de Comunicação e Ludicidade. Para mim todas as aulas foram estimulantes, onde ao trabalhar, ao mesmo tempo nos distraíamos, conversávamos e convivíamos.” (Anabela Ramos). Transcreve-se, ainda, um excerto do diário de bordo o SAMo Carla Teixeira “(...) De seguida a professora foi ver a cada aluno o desenho que tinha realizado de maneira a dar a sua opinião, ajuda e algumas ideias de modo a ajudar cada e todos os alunos”.

Sistematizando o que se acabou de afirmar, relativamente às estratégias de comunicação desenvolvidas pelo SAMr, pode inferir-se que as estratégias foram

diversificadas, centradas no SAMo individualmente, criando a “espiral positiva” de interação, num processo circular dinâmico, criando um clima favorável à troca de informação, um local de prazer e alegria, onde o entusiasmo e o êxtase acompanham a experiência da espontaneidade e da harmonia, a acção, a comunicação, a produção, a conclusão.

5.4.3 Reflexão autobiográfica sobre conteúdos transmitidos, orientações, estratégias e promoção de condições de experiência

No que diz respeito às experiências de aprendizagem dos SAMos, descritos pelo SAMr no seu diário de bordo, podemos verificar, através da análise da narrativa, que as experiências de aprendizagem ocorreram através de um percurso diversificado e estruturado em função da metodologia Design de Criatividade e estruturado, igualmente, com a preocupação que as experiências vividas contivessem a teorização das problemáticas envolvidas, tais como a comunicação, a criatividade e a ludicidade e práticas que abrangessem a comunicação essencialmente não verbal, mais especificamente a comunicação visual, de uma forma bi e tri dimensional.

Assim, este mesmo percurso iniciou-se com o contacto com a Caderneta dos Direitos Humanos em Acção e, simultaneamente, com o início da construção do pensamento e atitude crítica perante os direitos humanos e a cidadania, tendo que realizar uma reflexão escrita sobre o problema que seleccionaram e sua possível resolução. Passaram depois a uma nova situação de aprendizagem que consistiu na utilização da comunicação visual. “neste exercício, o SAMr teve que descrever a situação, o problema e a sua resolução sem utilizar a comunicação verbal” (CS-OF nº 2).

Num momento seguinte a experiência recaiu no entendimento do que significa o conceito criatividade e as suas implicações na prática, exposto teoricamente pelo SAMr, para que pudessem utilizá-la de uma forma correcta, tal como se pode ler na descrição feita no CS-Of nº 3 “os SAMos tiveram a oportunidade de reavaliarem os conhecimentos que cada um possuía sobre o conceito de criatividade, através da interacção entre os pares e o SAMr, sobre este conceito para os puderem utilizar de uma forma correcta”. A esta experiência seguiu-se uma nova experiência de perceber de um modo singular os problemas e ser capaz de os associar a emoções e sensações, relacionando-as com as vivências de cada um, questionando, simultaneamente, imagens e informações estereotipadas, de forma a adquirir novas ideias. A aprendizagem que se seguiu foi o de encontrar soluções criativas, técnicas e viáveis para transformar o projecto bidimensional em tridimensional, cumprindo a

funcionalidade pré-determinada. As experiências que se seguiram foram a concretização do projecto individual em artefacto lúdico e de criatividade chapéu. Ainda viveram a experiência da aprendizagem de trabalhar em grupo, de confronto de ideias e gestão e divisão de tarefas entre todos os SAMos que constituíam o grupo para uma melhor eficácia do trabalho. De acordo com o que se acabou de dizer pode ler-se no CS-Of nº 13: “Discutir no grupo as ideias de cada um aceitando de um modo aberto as ideias dos outros e tentando encontrar soluções que abarquem todas as sugestões apresentadas.” E no CS-Of nº 14 “Interagir entre todos e decidir o que cada um faz respeitando o gosto e a vontade de cada um, tentando, ao mesmo tempo, encontrar uma maior eficácia no desenvolvimento do trabalho.” A este propósito, transcreve-se o que um dos SAMos escreve no seu diário de bordo no dia 18 de Fevereiro: “A aula hoje consistiu num exercício muito interessante. A professora Inês distribuiu uma folha A4 de desenho por todos os alunos. O objectivo do trabalho era o seguinte: os alunos tinham de desenhar na folha o chapéu relacionado com o tema de cada um. Esse chapéu seria aquele que mais tarde cada um iria fazer em esponja.” (Carla Teixeira)

5.4.4 Práticas de metacomunicação

No diário de bordo elaborado pelo SAMr, pode, ainda, analisar-se o que foi relatado em cada contexto situacional-oficina (CS-Of) ao longo de todo o processo, sobre o conhecimento que o SAMr tem do processo de aprendizagem dos SAMos e ainda das estratégias de comunicação do próprio.

i) Aprendizagem dos Sujeitos-alvo medidos - SAMos

Ao longo do processo do design de criatividade pode verificar-se que a aprendizagem dos SAMos foi do nível II “aprender a aprender” (Bateson1980) pois as respostas às questões colocadas não correspondem a uma resposta sistemática a um estímulo, mas à transferência da aprendizagem efectuada para outras situações. De acordo com o que se acabou de afirmar, pode ler-se no CS-Of nº 2 “o exercício hoje colocado promoveu a capacidade de cada um dos SAMos em organizar a nova informação, a capacidade de síntese e a imaginação para ser utilizada num novo contexto – a comunicação e expressão visual”. No CS-Of nº7 o SAMr descreve que “hoje os SAMos tiveram um novo desafio: associarem ao problema da Caderneta dos Direitos Humanos seleccionado por cada um, emoções e sensações que lhes despertavam, tendo que, posteriormente, exprimi-los utilizando a linguagem plástica. Notou-se que alguns SAMos tiveram alguma dificuldade neste exercício, pois o que lhes estava a ser pedido era a transposição do que sabiam e conheciam e das suas vivências para uma nova linguagem e um novo meio de expressão”. Ainda no diário de bordo do SAMr, no CS/Of nº 9 “a descoberta de ser capaz de realizar o que lhe parecia irrealizável e a satisfação da concretização de um artefacto concebido e projectado pelo próprio era notória pelo envolvimento de cada um na sua realização, bem como pelas suas expressões corporais e verbais.”

Transcreve-se, agora, um pequeno excerto de um dos SAMos na sua reflexão do diário de bordo: “As aulas de CL foram uma autêntica descoberta de mim própria aula após aula. Isto, porque adquiri todos os conceitos essenciais e interiorizei-os, mas o mais importante de tudo foi a experiência que ganhei com todos os projectos efectuados nas aulas teórico-práticas (artefactos lúdicos e actividades lúdicas para o labirinto). (...)

No meu caso, além de adquirir e evoluir os meus conhecimentos sobre os conceitos de comunicação Humana, ludicidade, criatividade e cidadania, evolui também a nível da participação nos vários projectos. No início estava um pouco retraída, mas com o decorrer das aulas fui ficando mais à vontade e desenvolvendo as actividades com mais segurança. Consequentemente desenvolvi também a minha autonomia, pois se me sinto segura a fazer alguma coisa, não necessito tanto de ajuda para o fazer.” (Andreia Gouveia) E, transcreve-se ainda um outro excerto de um outro SAMo retirado do diário de bordo do dia 10 de Março: “A construção do artefacto lúdico prosseguiu. (...) É de realçar a inter-ajuda que surgiu entre todos os colegas que não hesitam em ajudar aqueles que podem estar mais atrasados. Observo que nestas aulas não só aprendemos a construir artefactos, a enriquecermo-nos para a realização futura da nossa profissão, como também nos enriquecemos como pessoas pois desenvolvemos o espírito de solidariedade e inter-ajuda.” (Filipa Nunes)

ii) Estratégias de comunicação do Sujeito-alvo mediador - SAMr

A reflexão que o SAMr faz das estratégias de comunicação que seleccionou e utilizou, nomeadamente a metodologia de design de criatividade, os quadros de reflexão e o clima que estabeleceu nas oficinas, permite perceber como foram importantes na promoção e desenvolvimento da criatividade. Assim, relativamente ao ocorrido no CS-of nº 2, pode ler-se “Os SAMos tiveram alguma dificuldade em se exprimir, por não ter a capacidade crítica e de síntese, bem como, a flexibilidade e fluidez do pensamento, suficientemente treinadas. Para ultrapassar esta situação revelou-se como sendo fundamentais os suportes criados pelo SAMr de apoio, de forma a promover e desenvolverem as suas capacidades criativas e expressivas”. No CS-of nº 4 o SAMr descreve que “os exercícios que promovem uma nova forma de pensar e questionar o que parece evidente, facilita a promoção da capacidade criativa”. Ainda a este propósito, no CS-of nº 9, diz o SAMr que “promover a auto-confiança e metacognição através da interacção entre o SAMr e os SAMos na procura de soluções que os satisfaçam e cumpram os objectivos do projecto bidimensional é fundamental”. No CS-Of nº 11 o SAMr refere-se à importância do clima de liberdade e bem-estar, mas também de orientação que imprimiu nos contextos situacionais/oficina: “hoje ouvia-se

rir, conversar e, ao mesmo tempo, via-se imenso trabalho espalhado pela sala e todos os SAMos numa grande azáfama. Havia uma actividade imensa e eu estava sempre a ser solicitada aqui e ali, para ajudar num ou noutro aspecto ou para resolver uma questão prática ou alguma pequena discórdia do grupo. O pensamento criativo não flui se não houver liberdade de pensamento e, simultaneamente, um estímulo e um acompanhamento permanente”.

Retomando o pensamento de De Masi sobre o papel do líder e transpondo para o papel do sujeito mediador, que considera que o líder deve envolver todos os sujeitos do grupo de um forma entusiástica e emotiva através do objectivo proposto a alcançar, mas também através das estratégias, da gestão do tempo e da organização do espaço e, que deve igualmente, manter a equipa equilibrada sem, contudo, perderem as suas características individuais e a sua autonomia, tendo a capacidade de transformar o trabalho e a aprendizagem num local de lazer, poder-se-ia afirmar, como síntese do que se acabou de expor, que a estratégia de comunicação assumida pelo SAMr, demonstrou características de um líder, dinamizador das aprendizagens e da promoção do desenvolvimento da criatividade dos SAMos.

5.5. Conclusões

Os resultados obtidos nas páginas anteriores, demonstram a validade da hipótese definida à priori, apresentada no capítulo introdutório e que se recorda: se um sujeito-alvo mediador promover estratégias de criatividade, comunicação e ludicidade, nomeadamente, na concepção e realização de artefactos lúdicos e de criatividade, em contextos situacionais específicos e diversificados, pode contribuir para a construção da atitude criativa dos sujeitos mediados, resultante da aprendizagem e mudança operada, numa perspectiva de desenvolvimento humano.

No que diz respeito às orientações que os sujeitos-alvo mediados demonstraram acerca dos conceitos comunicação, ludicidade, criatividade e artefactos lúdicos, registou-se a ocorrência de mudança significativas em todas as dimensões alvo de análise (dimensão conhecimento, capacidade criativa, atitude criativa) e ao longo das três ocasiões de recolha de dados, denotando-se que na 1ª ocasião as suas orientações eram imprecisas e na 3ª ocasião revelarem uma aproximação ao conceito transmitido e experienciado, demonstrando que os conceitos estavam definitivamente assimilados pela aprendizagem em acção e que a mudança ocorreu.

O mesmo se verificou acerca do reconhecimento que os sujeitos-alvo mediados tinham das manifestações de comunicação, ludicidade e de criatividade na 1ª ocasião e no que foram capazes de identificar na 3ª ocasião, vindo então a demonstrar uma maior consistência nas suas respostas.

Esta mudança ocorrida nas orientações e no reconhecimento dos SAMos acerca dos diferentes conceitos e suas manifestações, implica uma aprendizagem de nível III “aprender como se aprendeu à aprender” (Bateson, 1977-1980), pois só atingindo este nível de aprendizagem é que o sujeito-alvo mediado tem a probabilidade de reorientar os seus comportamentos e gerar novos ou mais adequados, fomentando/gerando a possibilidade de questionar os hábitos, os papéis, os desempenhos, os valores, os modos de se pensar a si próprio, aos outros e ao mundo.

Se as novas orientações dos SAMos sobre os diferentes conceitos abordados são importantes para que o processo da mudança ocorra, não menos importante é capacidade criativa que os SAMos foram progressivamente demonstrando ao longo de todo o processo da metodologia Design de Criatividade, essencialmente, na produção dos artefactos lúdicos e de criatividade desde a sua concepção até à sua divulgação. Tal foi possível verificar, através da análise dos registos escritos dos SAMos e da análise aos artefactos realizados, assim como, na interacção em contextos reais mediados pelos artefactos e situações lúdicas concebidas para o efeito.

A premissa definida na hipótese diz respeito às estratégias de comunicação do sujeito-alvo mediador.

Assim, da análise realizada, pode concluir-se que os objectivos desenhados por este foram largamente atingidos, demonstrando que as estratégias foram diversificadas, tendo havido a capacidade de gerar uma espiral positiva de interacção, num processo circular dinâmico, criando um clima favorável ao desenvolvimento da criatividade, tendo tornado os diversos contextos num local de prazer e alegria, onde o entusiasmo acompanharam a experiência da espontaneidade e da harmonia, a acção, a comunicação e a produção.

Esta afirmação é visível nas declarações do conjunto de SAMos nas narrativas autobiográficas, quando afirmam que o sujeito-alvo mediador demonstrou uma grande capacidade de apoio e orientação a cada um dos SAMos individualmente e em grupo, como, ainda, quando manifestam o bem-estar e a liberdade sentida nos diferentes contextos situacionais.

Todas as estratégias definidas e utilizadas ao longo de todo o trabalho de investigação tiveram como grande finalidade promover e desenvolver a criatividade de cada um dos SAMos, na perspectiva de fomentar e expandir a atitude criativa, Ora, estabelecendo-se uma comparação entre as capacidades demonstradas pelos SAMos no início e no fim do processo da metodologia Design de Criatividade, pode afirmar-se que a capacidade de questionar os estereótipos, a capacidade de questionar o que parecia uma realidade incontornável, a capacidade de olhar para si, para os outros e para o

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

mundo de uma forma crítica mas positiva, foi largamente demonstrada pelo conjunto dos SAMos.

6. Comentários finais

A metodologia Design de Criatividade desenvolvida e validada neste contexto de formação inicial de educadores, não sendo generalizável para outros contextos de formação ou de profissão, nomeadamente seja ele professor, empresário, médico, tecnólogo de comunicação ou designer, contudo considera-se que tem condições para desenvolver estudos futuros em contextos situacionais e profissionais diversificados que tenham a preocupação de promover a participação activa dos cidadãos criativos com autonomia e solidariedade e que é passível de poder ser aplicável a diversos contextos institucionais e organizacionais como empresas e escolas.

Bibliografia

- Agüera, I. (1997). *Ideas Prácticas para un Currículo Creativo*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Aguiar, C. (2002) *Em busca do Design para o século XXI*, comunicação apresentada in II Jornadas de projectos de Doutoramento, promovidas pela Lopes, na Universidade de Aveiro, em Fevereiro de 2002. Departamento de Comunicação e Arte.
- Aguiar, C. (1997). *O desenho, o método e o resto... O projectar em design Industrial enquadrado no processo de desenvolvimento de novos produtos*. Texto policopiado. Porto, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.
- Alencar, E. (1996). *A Gerência da Criatividade. Abrindo as Janelas para a Criatividade Pessoal e nas organizações*. S.Paulo, Makron Books.
- Almeida, P.N. (1998). *Educação lúdica – Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo, Edições Loyola.
- Amabile, T. M. (1998) *Como não matar a criatividade*. HSM Management.. ed. São Paulo.
- Amabile, T. (1996) *The Motivation for Creativity in Organizations*: Harvard Business Scholl.
- Alencar, E. M. L. S.(1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makrom Books, 1996.
- Alencar, E. M. L. S.; Denise S.(2003). *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psic.: Teor. e Pesq.
- Arieti, S. (1993) *Creativity: The Magic Synthesis*. N.Y., Basic Books, Inc., Publishers
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educacion Artística*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Atkinson, R. & Hilgard, E. (1983). *Introduction to Psychology* . NY, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Baptista, M.M.; (2004). *Estereotipia e Representação Social – uma abordagem psico-sociológica*, in: A Persistência dos Estereótipos, BARKER, A. (ed.),Aveiro, Universidade de Aveiro. pp.103-116.
- Bardin, L. A. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Ed. 70.
- Barron, F. (1969). *Crative Person and Cretive process*. N.Y., Holt, Rinnehart & Winston.
- Bateson, G. (1935). *Culture Contact and Schismogenesis*. Man, 35, pp.178-183.
- Bateson, G. (1977). *Vers Une Écologie de L’Espirit*. Tome I. Paris, Ed Seuil.
- Bateson, G. (1980). *Vers Une Écologie de L’Espirit*. Tome II. Paris, Ed Seuil.

- Bateson, G. (1984). *La Nature et la Pensée*. Paris, Ed Seuil.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Belliard, F. K. (2004) *Do Desejo ao Prazer de Mudar*. S.P., Manolo.
- Bellon, F. (1998). *Descubrir la Creatividad*. Madrid, Ed. Pirámide.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bisquerra, R. (1990). *Educacion Emocional e Bienestar*. Barcelon, Praxis.
- Boden, M., (1999). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre, Artmed.
- Bruyne, P. et al. (1991). *Dinâmicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editores.
- Cadernos de Criatividade. (2000) nº1. Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Cadernos de Criatividade. (2002) Educação Emocional. nº 4. Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Cadernos de Criatividade. (2004) Criatividade e Educação.. nº 5. Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Capacchione, L. (1998). *El Diario Cretivo: Um Método Revolucionario para Desarrollar la creatividad*. Madrid, Gaia Ediciones.
- Castillo, A.G. (1987). *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento – Un estudio experimental, realizado con escolares malagueños*. Malaga, Universidad de Malaga.
- Criativa 98-II Encontro de Criatividade. 4 a 6 de Fevereiro. Livro de Resumos das Comunicações. Beja: Escola Superior da Educação.
- Cronen, E. Vernon (1995). *The Consequencialiy of Communication*. In: Sigman (1995) ob. Citada.
- Csizkszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad- El Fluir y la Psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Csizkszentmihalyi, Fluir (2002). *Fluir – A Psicologia da Experiência. Óptima Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. Portugal, Relógio D'Água Editores.
- Diaz, C. (1997). *La Creatividad en La Expression Plástica* – Madrid, Narcea. S.A
- Dicionário Houassis da Língua Portuguesa. (2003). Lisboa, Círculo de Leitores. Tomo I, II, III, IV, V e VI.

- De La Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación*. México, Trillas.
- De Masi, D., (2000). *O Ócio Criativo - Entrevista a Maria Serena Palieri*; Rio de Janeiro: Sextante.
- De Masi, D. (2003). *Grupos Criativos*. Rio de Janeiro: Sextante
- Egan, K. (1994). *Fantasia e Imaginação: su poder en la Ensañanza* . Madrid, ediciones Morata, S.L.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a Cidadania – Motivações, princípios e Metodologias*. Porto, Porto Editora.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Gardner, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Gloton, R.; Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na criança*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d' Interaction*. Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- Goleman, D.; Kaufman, P.; Ray, (2000). M. *O Espírito criativo*. São Paulo, Editora Cultrix.
- Grandmont, N. (1995). *Le Jeu Éducatif*. Montréal, Les editions Logiques.
- Grandmont, N. (1995). *Le Jeu Ludique*. Montréal, Les editions Logiques.
- Guilford, J.P. (1958). *Order and Continuity in Human Relationships: A Social Communication Approach to Defining "Relationship"*. In: Leeds-Hurwitz, W. *Social Approaches to Communication*. NY, The Guilford Press, pp. 188-200.
- Guilford, J.P. et al. (1971). *Creatividad Y Educacion*. Barcelona, Paidós Educador
- Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- Hall, E. T. (1993). *A linguagem Silenciosa*. Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- Hall, E. T. (1996). *A Dança da Vida, a outra dimensão do tempo*. Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- Huizinga, J. (1951). *L'Homo Ludens, Essai sur la Fonction Social du Jeu*. Paris, ed Gallimard.
- Kneller, G.,F. (1978) *Arte e Ciência da Criatividade*. S.P. Ibrasa.
- Koestler, K. (1989). *The Acto f Creation*. London, Arkaya.
- Kishimoto, T.M. (1994). *O jogo e a educação Infantil*. S. P., Livraria Pionira Editora.

Kishimoto, T.M. (1996). *Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação*. S.P., Cortez Editora.

Kishimoto, T.M. (org).(1998) *O Brincar e as suas Teorias*. S. Paulo, Editora Pioneira.

Lima, M. M. (1997) *Considerações em torno do conceito estereótipo: uma dupla abordagem*.

Lopes, Dramaturgia da Comunicação Humana, Relatório da Unidade Curricular de Dramaturgia da Comunicação Humana , dos 1ºs Ciclos dos Planos de Estudos dos Cursos em Design. Ensino de Música. Novas Tecnologias da Comunicação. Universidade de Aveiro|Dep. de Comunicação e Arte, Aveiro, Universidade de Aveiro,(realizado no âmbito do Concurso para o lugar de Associado, 2004.

Lopes, Comunicação Institucional, Manual de apoio ao estudo dos alunos da Unidade Curricular de Comunicação Institucional, do 1º Ciclo do Plano de Estudos do Curso em Novas Tecnologias da Comunicação, da Universidade de Aveiro | Dep. de Comunicação e Arte, Aveiro, Universidade de Aveiro, in www.ua.pt/e-learning, blackboard, ano lectivo de 2007/2008.

Lopes, Sociologia da Comunicação, Manual de apoio ao estudo dos alunos da Unidade Curricular de Sociologia da Comunicação, do 1º Ciclo do Plano de Estudos do Curso em Novas Tecnologias da Comunicação, da Universidade de Aveiro |Dep. de Comunicação e Arte, Aveiro, Universidade de Aveiro, in www.ua.pt/e-learning, blackboard, ano lectivo de 2005/2006.

Lopes, Teoria dos Media, Manual de apoio ao estudo dos alunos da Unidade Curricular de Teoria dos Media, do 2º Ciclo do Plano de Estudos em Comunicação Multimédia, da Universidade de Aveiro | Dep. de Comunicação e Arte, Aveiro, Universidade de Aveiro, in www.ua.pt/e-learning, blackboard, ano lectivo de 2007/2008.

Lopes, Teorias da Comunicação, Relatório da Unidade Curricular de Teorias da Comunicação, dos 1ºs Ciclos, dos Planos de Estudos dos Cursos em Design e em Novas Tecnologias da Comunicação, da Universidade de Aveiro |Dep. de Comunicação e Arte, Aveiro, Universidade de Aveiro, edição policopiada, 2007.

Lopes, M.C.O. (1995). *O brinquedo como Médiun de Comunicação*. In Para Intervir em Educação. José Tavares (ed.) Aveiro, CIDInE, 47-63.

Lopes, M.C.O. (1996). *O Lado Oculto do Brincar Social Espontâneo*. In Cadernos de Educação de Infância. Lisboa, Ed. APEI.

Lopes, M.C.O. (1998). *Comunicação e Ludicidade na Formação do Cidadão Pré-Escolar*- Vol. 1 Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Lopes, M.C.O. (2000). *Florestas em Movimento. Projecto de Intervenção e Formação para as Aprendizagens do Convívio com as Florestas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Lopes, M.C.O. (2003) *Direitos Humanos em Acção – Cidadania Activa*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Lopes, M.C.O. (2004) *Comunicação Humana*. Aveiro, Universidade Aveiro.

Lopes, M.C.O. (2004) *Ludicidade Humana*. Universidade de Aveiro.

Lopes, M.C.O. (2005) *Design de criatividade: domínio da emoção no desejo, à racionalidade do desígnio, ao continuum equifinal do desenho e à confiança que a interacção social gera*. In, actas do 4ºcongresso SOPCOM – Repensar os media: novos contextos de comunicação e de informação, 20-21 Outubro. Aveiro.

Lowenfeld, V.; Brittain, W.L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade Criadora*. São Paulo, Editora Mestre Jou.

Machado, J.P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa, Soc. De Língua Portuguesa. Vol. Ia, II b. Amigos do Livro. Ed. Lda.

MaCLUhan, M. (1976). *Pour Comprendre les Média. Les Prolongements Technologiques de l'Homme*. Paris, Seuil.

Macrae et al. (1994). *Out of Mind but Back in Sight: Stereotypes on the Rebound*. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 5, 808-817. (ob. cit.por Baptista, M. M.).

Marc, E.; Picard, e. (1994). *L'École de Palo Alto*, France, Retz.

Martinez, A. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. S.Paulo, Papirus Editora.

Maslow, A. (1983). *La personalidad Creadora*. Barcelona, Kairós.

Mead (1942), *Mind, Self & Society*. London, The University of Chicago Press, Ltd.

Meirinhos, *Aplicação do Modelo da Probalidade de Elaboração no Estudo das Atitudes em relação aos Jornais Electrónicos Portugueses*, <http://home.utad.pt/~letras/ELM-JDEP.pdf>.

Menéres, M.A. (1993). *Imaginação*. Lisboa, Difusão Cultural.

Morais, F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma Abordagem Criativa*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Muccielli, A. (1991). *Les Situations de Communication*. Paris, Eyroles

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação*. Lisboa, Editorial Presença.

Muntañola, T. J. (1974). *La Arquitectura como lugar. Aspectos Preliminares de una Epistemologia de la Arquitectura*. Ed. Gustav Gili, S.A.

- Neto, C.; Pedro, M.C. (1994). *O Jogo e a Exploração do Espaço Lúdico*. In Ludens, vol 14, (1), 23-27.
- Netto, S. P. (1972). *Comunicação de Massa: Natureza, Modelos, Imagens; Contribuição para o estudo da psicologia da comunicação de massa*. S. Paulo, Pioneira Editora da USP.
- Osborn, A. (1972). *O Poder Criador da Mente*. S.P. Ibrasa.
- Osgood, C. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Ostrower, F. (1991). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal editores.
- Prado, D. D (2000). *Educrea: La creatividad, motor de La renovación esencial de La educación*. Publicación de La Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania*. Porto, Edições Asa.
- Quintás, A. L. (2003). *Inteligencia Creativa: El Descubrimiento Personal de Los Valores*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- QUINTÁS, A.L. (1998). *Estética de la Creatividad*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Renn, J. & Calvert. S. (1993). *The Relation Between Gender Scemas and Adult's of Stereotyped and Counterstereotyped Television Information*. *Sex Roles*, 28, 7/8, 449-459. (ob. cit. por Baptista, M. M.).
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa, Editorial Caminho.
- Rodrigues, A. D. (2001) *Estratégias da Comunicação: Questão Comunicacional e Formas de Sociabilidade*. Lisboa Editorial Presença.
- Rodrigues, A. D. (1995). *As dimensões da Pragmática na Comunicação*. Brasil, Diadorim.
- Rodrigues, A. D. (2005). *A Partitura Invisível: Para uma abordagem Interactiva da Linguagem*. Edições Colibri.
- Rodrigues, A. D. (1994). *Comunicação e Cultura: A Experiência Cultural na Era da Informação*. Lisboa, Editorial Presença.
- Rodrigues, A.D. (2003-2004) *Para uma Teoria da Experiência*. Texto policopiado, Conferência na UA, 2003-2004 no âmbito do ciclo de conversas sobre comunicação humana.
- Rodrigues, A.D. *Comunicação e Experiência*. Universidade Nova de Lisboa. <http://bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-comunicacao-experiencia.html>.

- Rodrigues, A.D. (1999). *Experiência, Modernidade e Campos de Media*. Universidade Nova de Lisboa. <http://bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-expcampmedia.html>.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editores.
- Rogers, C.; FREIBERG, H.J.(1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Roquette, M. (1973). *A Criatividade*. Lisboa, Livros do Brasil.
- Rosa, J.C. (1998) *Educação para os Valores*, in Rev. Colóquio/Educação e Sociedade, Lisboa, S.E.F.C.G,nº3 Nova Série.
- Sá-Chaves, I. (2000) *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000) *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Seltzer, K.;Bentley,T. (2000). *La Era de La Creatividad – Conocimientos y Habilidades para una Nueva Sociedad*. Madrid, Aula XXI/ Santillana.
- Shannon, C.; Weaver (1975). *Theorie Mathématique de la Communication*. Paris, Retz. (ob.cit. MCOLpes).
- Sherman, J. & Klein. (1994). *The Development and Representation of Personality and Social Psychologi*, 67,7, 972-983.
- Sigman, S.J. (1995). *The Consequentiality of Communication*. USA, Ed. Lawrence E. Ass. Ltd.
- Sternberg, R.J.; Williams, W.M. (1999). *Como Desenvolver a criatividade do aluno*. Porto, Asa.
- Sternberg e Lubart (1996). *Defying the Crowd*. N.Y., Free-Hall Inc.
- Tajfel (1980). *Comportamento Intergupo e Psicologia Social da Mudança*. In A. Barroso, et al. (Comunicações Apresentadas ao Simpósio sobre Mudança em Psicologia Social – Lisboa 20-22 de Outubro de 1980). Lisboa, Livros Horizonte.
- Taylor, C.W. (1976). *Criatividade: Progresso e Potencial*. São Paulo, IBRASA.
- Tremblay & DeVito (1993). *Les Fondaments de la Communication Humaine*. Canadá, Gaetan Mrin Editeur (ob. cit. Lopes).
- Valero, R.V.; Martínez, A.T.; Sagredo, F.J.(2000). *Jugar y Aprender: Talleres y Experiencias en Educacion infantil*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Vigostki, L.S. (1996). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid, Ediciones Akal.
- Watzlawick, P. (1988). *L’Invention de la Réalité*. Paris, Ed Seuil.

- Watzlawick, P. et al. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns. Pathologies and Paradoxes*. EUA, W.W. Norton & Company.
- Watzlawick, P.(1992). *A realidade é Real*. Lisboa, Relógio d'Água.
- Watzlawick, P.(1983). *The Situation is Hopeless But Not Serious*. W.W. Norton & c^a. (ob. Cit. por Lopes).
- Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana*. Ed. Cultrix.
- Watzlawick, P.; Weakland, j: (1977). *The Interactional View*. Norton & C^a.
- Wiener, W. (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. N.Y. J.W. & Sons.
- Winkin, Y. (eds) (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris, Seuil.
- Winnicott, D.W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro, Imago Editora.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado lógico-Filosófico*. Lisboa, Ed. FCG.
- Witzeaele, J-J; García, T.: (1992) *A La Recherche de L' École de Palo Alto*. Paris, Editions du Seuil.

Anexos

Anexo 1

Comunicação e Ludicidade

Licenciatura em Educação de Infância | 1º ano | 2ºSemestre | 2003/04

4 de Fevereiro de 2004

Por favor responda a este questionário. A sua opinião é essencial para podermos avaliar o processo de aprendizagem ao longo do semestre nesta disciplina.

Objectivos:

1. Identificar as expectativas dos alunos face ao curso e à disciplina.
2. Recolher as orientações dos alunos acerca dos conceitos-chave que orientam a escolha das Unidades Temáticas do programa da disciplina aos alunos no primeiro dia de aulas e antes de apresentar o guião da disciplina.

Bloco 1 | Identificação

Nome

Idade

Das questões que se seguem coloque uma cruz na resposta certa

1.1. De que distrito é? Aveiro

Outra localidade Qual?.....

1.2. A sua área do secundário foi: Artes

Científico-natural

Economia

Humanidades

Escolha do curso e do seu porquê?

1.3. A licenciatura em Educação de Infância foi a sua 1ª escolha do curso no ensino superior

Sim Porquê?

Não Então qual foi?.....

Bloco 2 | Conceitos

Para si o que é:

2.1. Ludicidade

.....

2.2. Criatividade

.....

2.3. Comunicação

.....

2.4. Artefacto

.....

2.5. Cidadania

.....

2.6. Criança

.....

2.7. Infância

.....

2.8. Educação de Infância

.....

2.9. Educador de Infância

.....

2.10. Centro de Infância

.....

Bloco 3 | Inter-relações entre conceitos

Para si há alguma relação entre:

	Sim	Não
3.1. Ludicidade/Criatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.2. Ludicidade/Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.3. Ludicidade/Artefacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.4. Ludicidade/Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.5. Criatividade/Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.6. Criatividade /Artefacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.7. Criatividade /Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.8. Comunicação/Artefacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.9. Comunicação /Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		
3.10. Artefacto/Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porquê?		

Bloco 4 | Manifestações associadas a cada um dos conceitos

Dê um exemplo de manifestações de:

4.1. Ludicidade

.....

4.2. Criatividade

.....

4.3. Comunicação

.....

4.4. Artefacto

.....

4.5. Cidadania

.....

Bloco 5 | Práticas associadas a cada um dos conceitos que promovem a qualidade da vida humana e social

Dê um exemplo de práticas de:

5.1. Ludicidade

.....

5.2. Criatividade

.....

5.3. Comunicação

.....

5.4. Artefacto

.....

5.5. Cidadania

.....

Bloco 6 | Efeitos

Na sua opinião, qual os efeitos de um comportamento:

- 6.1. Lúdico
-
- 6.2. Criativo
-
- 6.3. Comunicativo
-
- 6.4. de Cidadania Activa.....
-

Bloco 7 | História de vida / Memórias de Infância

7.1. Pessoas que recorda como importantes para a sua infância e porquê?.....

.....

.....

.....

7.2. Um brinquedo que recorda como importante para a sua infância e porquê?.....

.....

.....

.....

7.3. Um jogo que recorda como importante para a sua infância e porquê?.....

.....

.....
.....
7.4. Um lugar que recorda como importante para a sua infância e
porquê?.....
.....
.....
.....

.....
7.5. Uma situação que recorda como importante para a sua infância e
porquê?.....
.....
.....
.....

Muito obrigada pela sua colaboração,

As professoras

Conceição Lopes

Inês Guedes de Oliveira

Anexo 2

Comunicação e Ludicidade

Licenciatura em Educação de Infância | 1º ano | 2ºSemestre | 2003/04

DeCA

Docentes: Conceição Lopes; Inês Guedes de Oliveira

3 de Março de 2004

Responda às seguintes questões:

I - Conceptualizações

1. Apresente e explique o conceito de comunicação
2. Apresente e explique o conceito de ludicidade
3. Apresente e explique o conceito de criatividade
4. Apresente e explique o conceito de artefacto lúdico e de criatividade

II - Apresente a inter-relação existente entre cada um dos conceitos enunciados em I (comunicação, ludicidade, criatividade, artefacto lúdico e de criatividade)

III - Apresente tipos de manifestações e de práticas associados aos conceitos enunciados em 1.

IV - Dê exemplos de resultados de práticas associados aos conceitos enunciados em I

As docentes,
Conceição Lopes
Inês Guedes de Oliveira

Anexo 3

Comunicação e Ludicidade

Licenciatura em Educação de Infância | 1º ano | 2º semestre | 2003/04

DeCA – UA

Docentes: Conceição Lopes | Inês Guedes de Oliveira

31 de Maio de 2004

Guião de apoio à reflexão sobre a narrativa do Diário de Bordo (de formação em Comunicação e Ludicidade)

Finalidade:

Pretende-se, com este exercício, que o aluno faça uma reflexão autobiográfica a partir do Diário de Bordo das aulas Teórico/Práticas (T/P) e das situações vividas em contextos de vida real na disciplina de Comunicação e Ludicidade.

Objectivos:

1. Tomar consciência e identificar o que considera que aprendeu nas aulas T/P;
2. Tomar consciência e identificar o que considera que aprendeu nas situações vividas em contextos de vida real;
3. Tomar consciência e identificar como foi construindo o seu pensamento e a sua atitude crítica perante a Comunicação Humana, a Ludicidade Humana, a Criatividade, o Artefacto Lúdico e de Criatividade e a Cidadania;
4. Tomar consciência e identificar as representações que tem, no final do semestre, dos conceitos Comunicação Humana, Ludicidade Humana, Criatividade, Artefacto Lúdico e de Criatividade e Cidadania;
5. Tomar consciência e identificar a capacidade crítica e a capacidade de autonomia que considera ter adquirido, perante a Ludicidade Humana, a Criatividade e a Comunicação Humana.

Em função dos objectivos descritos, sugere-se que o aluno siga os seguintes eixos para a construção da narrativa autobiográfica:

- i) **Eixo - Frequência:** Levantamento dos conteúdos que referiu com maior frequência no Diário de Bordo;
- ii) **Eixo - Relevância:** Levantamento dos conteúdos que considera mais relevantes descritos no Diário de Bordo;
- iii) **Eixo - Evolução do pensamento:** Reflexão sobre a evolução do pensamento perante os conceitos.- Comunicação Humana, Ludicidade Humana, Criatividade, Artefacto Lúdico e de Criatividade e Cidadania, descritos no Diário de Bordo;
- iv) **Eixo – Evolução da atitude crítica:** Reflexão sobre a evolução da atitude crítica perante os conceitos.- Comunicação Humana, Ludicidade Humana, Criatividade, Artefacto Lúdico e de Criatividade e Cidadania, descritos no Diário de Bordo;
- v) **Eixo - Evolução da participação activa:** Reflexão sobre a evolução e qualidade da participação activa, no percurso de aprendizagem, desde a concepção até à intervenção realizada nas situações vividas em contexto de vida real, descritos no Diário de Bordo;
- vi) **Eixo - Evolução da autonomia:** Reflexão sobre a evolução e qualidade da autonomia no percurso de aprendizagem, desde a concepção até à intervenção realizada nas situações vividas em contexto de vida real, descritos no Diário de Bordo.

Anexo 4

Comunicação e Ludicidade - 1º ano 2003/04
Registo do pensamento criativo 11 de Fevereiro de 2004

Aluno
Nº Problema nº

Identificação do tema	sensações emoções	imagens novas do tema relação do tema com as sensações

Comunicação e Ludicidade - 1º ano 2003/04
Registo do pensamento criativo | labirinto 31 de Março de 2004 e 1 de Abril de 2004

Nº Grupo Turma nº.....
Nº Problema Tema Labirinto

Nº Mec.	Nomes	Previsão de situações lúdicas	Adequação dos cenários lúdicos às situações	Tipologia de artefactos lúdicos	
				Jogos	Brinquedos

Anexo 5

Comunicação e Ludicidade

Licenciatura em Educação de Infância | 1º ano | 2º semestre | 2003/04

DeCA - UA

Docentes: Conceição Lopes | Inês Guedes de Oliveira

24 de Março de 2004

Guião para a reflexão sobre o processo de criação e produção do artefacto lúdico e de criatividade - chapéu.

Pretende-se, com esta reflexão escrita que o aluno faça uma reflexão autobiográfica sobre todo o processo de criação e produção do artefacto lúdico e de criatividade – Chapéu.

Para organizar a sua narrativa, deverá seguir os seguintes itens:

I parte da narrativa:

1. Identificação do conto/problema da Caderneta que se viu como ponto de partida;
2. Identificação do(s) conceito(s) presente no conto/problema;
3. Descrição da associação de ideias que os conceitos lhe sugeriram;
4. Descrição da representação gráfica da imagem, resultado da associação de ideias;
5. Descrição da transposição gráfica para o projecto tridimensional do artefacto lúdico e de criatividade;
6. Descrição da realização e produção do artefacto lúdico e de criatividade, referindo:
 - Dificuldades na concretização do projecto;
 - Ocorrência de alterações do projecto;
 - Dificuldades técnicas na realização do artefacto.

II parte da narrativa – Análise crítica do artefacto

- a) O artefacto lúdico e de criatividade final corresponde às suas expectativas iniciais?
- b) Comente a qualidade formal, a qualidade funcional e a qualidade estética do artefacto produzido.

Anexo 6

Comunicação e Ludicidade

Licenciatura em Educação de Infância | 1º ano | 2º semestre | 2003/04

DeCA

Docentes: Conceição Lopes | Inês Guedes de Oliveira

23 de Setembro de 2004

Estrutura para a elaboração da narrativa autobiográfica das situações/oficinas de Comunicação e Ludicidade

Finalidade:

Pretende-se que o dinamizador faça uma reflexão autobiográfica de todas e de cada uma das situações/oficinas decorridas na disciplina de Comunicação e Ludicidade.

Objectivos:

1. Fazer uma descrição dos conteúdos conceptuais, técnicos e de criatividade desenvolvidos em cada Situação /oficina (S/Of);
2. Fazer uma descrição pormenorizada das estratégias de comunicação utilizadas pelo dinamizador em cada (S/Of);
3. Fazer uma descrição pormenorizada das experiências de aprendizagem vividas pelos aprendente em cada (S/Of);
4. Fazer uma análise reflexiva de cada (S/Of) da aprendizagem e da estratégia de comunicação do aprendente e dinamizador, respectivamente;
5. Fazer uma análise reflexiva de todo o processo do conjunto de todas (S/Of).

Em função dos objectivos descritos, sugere-se os seguintes eixos para a construção da narrativa autobiográfica:

1º Eixo – Conteúdos presentes na situação/oficina:

- a) Conceptuais- comunicação; ludicidade; cidadania; expressão visual; criatividade
- b) técnicos;
- c) Criatividade- Design de criatividade

Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa

2º Eixo – Estratégias de Comunicação do dinamizador;

3º Eixo – Experiências da aprendizagem na Situação/Oficina;

4º Eixo – Metacomunicação na Situação/Oficina

a) do aprendente;

b) do dinamizador

5º Eixo – Metacomunicação sobre a situação.

c) **Eixo - Evolução da participação activa:** Reflexão sobre a evolução e qualidade da participação activa, no percurso de aprendizagem, desde a concepção até à intervenção realizada nas situações vividas em contexto de vida real, descritos no Diário de Bordo;

d) **Eixo - Evolução da autonomia:** Reflexão sobre a evolução e qualidade da autonomia no percurso de aprendizagem, desde a concepção até à intervenção realizada nas situações vividas em contexto de vida real, descritos no Diário de Bordo.