

TIVITY IN THE BRAZILIAN URE: A DECADE OF STUDIES

act — Creativity must be recognized on its
ies in each nation. Therefore, procedures have to be
ed in order to identify its characteristics and
n in each country. This paper presents a ten-year
f studies carried through theses on creativity in the
culture. Two main research trends can be identified
investigations, being the first one related to creativity
ion and the second to creativity in the work place.
ns coming out from these studies have indicated the
ce of creativity in the classrooms, not only for
; creativity thinking but also to its important tool for
g study motivation, career expectation and life
n. Results related to creativity in the work place
ut the need for clarifying creative leaders, cognitive
nality qualities as well as the characteristics which
rove the creative climate in organizations.
ndations are made for greater investment on the
of new tools for identifying creativity on various
sidering it as a multidimensional concept.

PROJECTO “CRIA-SE” OU A CRIATIVIDADE NA ESCOLA DE TODOS OS DIAS

Agostinho Ribeiro, Amélia Lopes & Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo — Procurando identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano, o projecto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar) foi desenvolvido em duas comunidades da cidade do Porto, envolvendo, cada uma, uma escola primária e um jardim de infância. O processo de investigação foi realizado em grupos de projecto (constituídos por professoras do 1º CEB e Educadoras de infância mais o orientador/orientadora da equipa coordenadora do projecto) onde eram discutidos e reflectidos relatos escritos pelas professoras/educadoras sobre as suas actividades educativas consideradas, por elas, criativas. A formação de professoras/educadoras tornou-se um lugar de construção colectiva de uma noção de criatividade concordante com a escola e originou um currículo de Educação para a Criatividade constituído por três tipos de programas: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa. Conceito, investigação, formação e currículo de uma Educação para a Criatividade são as principais dimensões resultantes do desenvolvimento do projecto. Este artigo refere-se a estas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Escola; Investigação-acção
KEY WORDS: Creativity; School; Action-research

1. INTRODUÇÃO

O projecto CRIA-SE — Criatividade e Sucesso Escolar — (cf. Ribeiro *et al.* 1997) foi financiado pela JNICT, desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE — UP), em colaboração com o Instituto Irene Lisboa (IIL), e perseguiu os objectivos de integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e de verificar os seus efeitos no desenvolvimento dos alunos, abrangendo duas escolas primárias e duas pré-escolas distribuídas por duas comunidades situadas na área urbana do Porto.

A definição da sua problemática central resultou de uma reflexão sobre o estado do conhecimento relativo à criatividade e sua integração nas dinâmicas escolares. A identificação

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Agostinho Ribeiro, Rua do Campo Alegre 1021/1055, 4169-004 Porto, Portugal. Telef.: (22) 6079733, Fax: (22) 6079726, E-mail: fpce@psi.up.pt

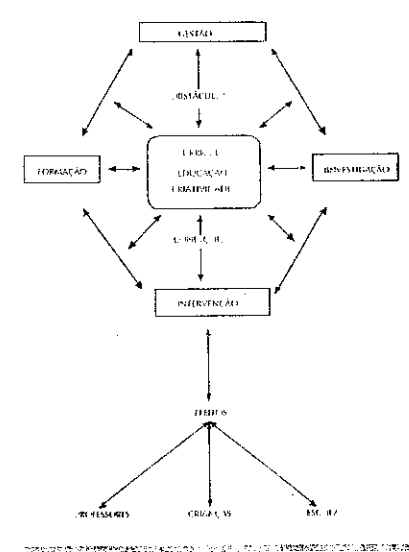
estratégias e lugares chave para a acção a desenvolver decorreu da reflexão sobre a profissionalidade docente subjacente à problemática central do projecto (Lopes e Ribeiro, 1998). Com esta reflexão, introduziam-se novos sentidos para a inovação ativa: por um lado, ela passaria pela reinvenção do núcleo da actividade pedagógica — criação de saber e socialização de comportamentos — e não pelas margens deste; por outro devia incidir na dimensão colectiva da profissionalidade, traduzida num projecto ativo de escola adequado às diversidades e realidades locais e produto de consensos criados pelos professores sobre meios e fins da acção pedagógica.

O projecto desenvolveu-se ao longo de três fases:

- a primeira (1993), de caracterização e formação dos intervenientes e de elaboração de projectos de escola, incluiu a avaliação inicial, dois módulos de formação — um no domínio das áreas de expressão e outro no domínio do trabalho em equipa — e ainda sessões do grande grupo para elaboração de projectos de acção;
- a segunda fase (1994/1995), de experimentação e dinamização dos projectos de escola/jardim de infância, traduziu-se na formação de grupos de projecto (GP) constituídos por professoras/educadoras de uma mesma instituição e por um elemento da equipa coordenadora com funções de orientação - e na elaboração de projectos de grupo. Nestes grupos, dois de educadoras e três de professoras, a acção consistiu na reflexão sobre registos escritos de actividades que as docentes consideravam adequadas a uma educação para a criatividade;
- a terceira fase que decorreu ao longo de 1995/1996, foi de desenvolvimento do projecto, de avaliação e de verificação das mudanças ocorridas em consequência da integração da criatividade.

Ao longo das suas fases, em função dos apelos dos contextos e dos participantes, o projecto sofreu alterações e ajustamentos que fizeram com que acabasse por se definir, finalmente, como "um projecto que se cria". Essas alterações e ajustamentos, traduzidos por novas ênfases num mesmo campo, tornaram-se produtos do próprio projecto, refiguraram a sua metodologia global e, em certa medida, o seu objecto central de acção. Porque a referência à criatividade parecia requerer a alteração de um sistema mais de acção e pensamento que, embora dizendo respeito aos processos de ensino e aprendizagem — enquanto fonte de obstáculos e condições —, e a sociedade em geral — enquanto portadora de uma dinâmica cultural e educativa global —, o projecto CRIA-SE tornou-se essencialmente, um meio de estudo, por identificação e implementação colectivas, de processos de trabalho escolar adequados a um modelo de Educação para a Criatividade enquanto ativo a um modelo prevalecente de Educação para a Conformidade.

O projecto resultou, assim, num percurso e num modelo que a figura seguinte representa



O processo de formação prosseguido, o conceito de criatividade construído e o currículo criado são os principais produtos do projecto CRIA-SE e os principais componentes deste modelo. A formação, em sentido lato, é o motor do modelo que proporcionou a construção do conceito e a criação do currículo. Ela estrutura-se em quatro dimensões assim definidas:

Gestão: princípios fundamentais que inspiram e organizam a acção dos investigadores externos em geral ou o trabalho do orientador para o seu grupo ou dos orientadores numa escola ou comunidade.

Investigação: realização de registos (pelos investigadores externos e internos) e reflexão que sobre eles é realizada.

Formação (em sentido estrito): o que se faz para fazer emergir a reflexão e facilitar a intervenção.

Intervenção: o efectivamente realizado ou o frequentemente e consensualmente falado com vista à intervenção.

O tópico "efeitos" refere-se às mudanças provocadas pelo projecto, do ponto de vista colectivo de investigação, nas crianças, nos formadores e educadores e nas instituições. O tópico "condições e obstáculos" diz respeito aos aspectos identificados ao longo do processo,

Nas páginas seguintes expomos sobre o espírito deste modelo, o conceito de criatividade, o dispositivo de investigação, o dispositivo de formação e o currículo de uma cação para a criatividade nele produzidos

2. PROJECTO "CRIA-SE": O ESPÍRITO E O MODELO

A Criatividade tem perto de 50 anos: oficialmente nasceu em 1950, e Guilford foi seu pai (ou pai, segundo alguns). Quem a conheceu no passado, misteriosa e elitista, hoje que ela se reciclou e democratizou (achamos que até se banalizou). Já não se dá só com os como antigamente, nem trabalha só em artes; anda com todos (embora com uns mais com outros), e faz de tudo (às vezes até o que não devia). O certo é que é em geral muito ciada, ora pela beleza que irradia, ora pelo proveito que traz.

Dizem que gosta muito das crianças, e que vai com elas para o jardim de infância anos que às vezes a confundem com a Espontaneidade ou com a Ingenuidade, que têm os traços de semelhança com ela). Quanto ao que consta de a não deixarem entrar na la, isso há muito tempo era verdade, porque não havia vagar — diziam — para o que hoje chamamos expressões; mas agora dizem — pelo menos dizem-no — que tudo o que as crianças aprendem de aprender pode ser aprendido criativamente, e até que para todos os problemas adultos há soluções criativas. Ora nós, os que lançámos o Projecto CRIA-SE, acreditávamos (e acreditamos) nisso.

Aqui começa a história do modelo, e este é o primeiro traço do seu desenho. Podíamos começar por apresentar um projecto acabado e conquistar adesões, demonstrando a validade das nossas ideias, dos nossos objectivos e das nossas estratégias. Mas preferimos (estrategicamente) abster-nos de exercer à partida qualquer espécie de pressão: não afirmamos o nosso conceito de criatividade, não identificámos *a priori* os modos de inserção da criatividade na escola, nem avançámos com um modelo de gestão do Projecto. Fazer isso em nosso entender, negar de facto às pessoas o que decididamente queríamos oferecer-lhes: a capacidade de caminharem pelos seus próprios pés. As nossas crenças em criatividade e sobre formação não nos consentiam outra atitude; mas além disso, dado o isolamento das situações e dos processos, acreditávamos também estar já, agindo desta forma, a modelar o comportamento dos próprios educadores e professores na interacção com as crianças.

Os adultos, por regra, julgam-se capazes de tomar conta de si próprios, assumem a responsabilidade das suas decisões, e até suportam mal que os outros não reconheçam esta sua capacidade de auto-gestão ou lhes limitem a autonomia. Todavia, como nota Malcolm Leves (1990: 71) (e a experiência de todo o formador o confirma), "a partir do momento em que entram numa actividade marcada com o sinal 'educação', 'formação' ou outro sinónimo

que estranhar as auto-atribuições de ignorância ou de incompetência por parte de alguns professores a justificar pedidos de apoio ao longo do projecto e de formação prévia sobre "criatividade". A resposta-promessa da equipa coordenadora relativamente a estes dois pedidos não só restabeleceu a tranquilidade das pessoas como selou os compromissos pessoais com o Projecto.

Quando se fala em formação, a questão da teoria e da prática vem sempre ao de cima, quase sempre posta em termos de prioridade num nexo de causalidade linear, como na velha metáfora do ovo e da galinha. Mas, quando se reduz o problema a uma opção estratégica entre incutir ideias para mudar comportamentos ou induzir comportamentos para mudar ideias, esquece-se uma lição da experiência que Monteil (1989: 142) exprime nestes termos: "a maior parte das vezes, são as circunstâncias e não as atitudes, convicções e crenças que levam o indivíduo a comportar-se desta ou daquela maneira". Por outras palavras (do mesmo autor), frequentemente "o comportamento actual é consequência de um comportamento inicial empenhado" (ibid.); o que equivale a dizer (agora por palavras nossas) que uma boa maneira de provocar mudanças de comportamento é obter compromissos comportamentais, suposta a condição de serem livremente assumidos.

Quando demos o 1.º passo abordando educadores de infância e professores do 1.º ciclo de duas "comunidades educativas" da cidade do Porto, o que concretamente lhes propúnhamos era, de facto, o seu empenhamento num projecto que visava fomentar uma "cultura" de criatividade nas práticas educativas. Com a proposta passávamos a nossa crença em que a adesão traria benefícios pessoais (em termos de competência acrescida) e para as crianças (em termos de sucesso educativo). O 2.º passo já foi dado pelos candidatos (voluntários) a participantes, ao reclamarem desde logo "formação" para poderem responder ao desafio; e sobretudo ao reclamarem-na nas áreas das "expressões", onde obviamente (para eles) se situaria a "educação para a criatividade". Estava decerto presente no seu espírito o "espírito" de jardim de infância, a avivar continuamente na educação pré-escolar e a transferir daí para o ensino básico.

Também na nossa mente estava presente essa ideia. Mas a nossa perspectiva abarcava mais que as "expressões": do nosso ponto de vista as atitudes e estratégias "geradoras de criatividade" eram para estender a toda a acção educativa, e o seu alvo preferencial deveria ser até o "núcleo duro" do currículo, ou seja as aprendizagens ditas "instrumentais". Mas começar por "acções de formação" na área das expressões teve enormes vantagens: além de se dar resposta a um sentimento de urgência, proporcionou-se o encontro continuado de educadores e professores numa actividade partilhada com prazer. Oportunidade excelente para clarificar conceitos e transferir saberes, ensaiar consensos, cimentar solidariedades e aprofundar inter-subjectividades. Assim se criou o "clima favorável" ao desenvolvimento do Projecto "CRIA-SE" (sigla de "Criatividade e Sucesso Escolar") como "O PROJECTO CRIA-SE" (forma verbal reflexa: o projecto cria-se a si próprio). E assim se gerou a dinâmica que determinaria a estrutura que sustentaria a dinâmica do Projecto.

tipa coordenadora. Os grupos de projecto fazem auto-formação e investigação "em acção"; mesmo tempo que reflectem sobre as suas práticas tendo como referencial a criatividade. Trabalham e operacionalizam os conceitos-chave (educação, criatividade, currículo). Não são tanto apenas núcleos de formação ou equipas de investigação: são também observatórios de práticas, grupos de reflexão, e finalmente laboratórios de inovação. O orientador assegura ao grupo o apoio constante da equipa coordenadora a qual é mais do que um órgão de coordenação, supervisão. De facto, a equipa coordenadora, sendo constituída, afinal, pelos "orientadores" dos diferentes grupos (mais o director do Projecto), assume-se, acima de tudo, como um grupo de reflexão e inovação de segunda instância.

O projecto CRIA-SE circunscreveu-se a duas "comunidades educativas" (entendendo-se comunidade educativa um conjunto de jardim de infância e escola do 1.º ciclo situados na mesma área), e nem sequer contou com todos os seus professores. A nossa preocupação pelo melhoramento em inteira liberdade e em regime de estrito voluntariado era incompatível com a adesão em massa. Mas para nós um pequeno grupo empenhado era mais importante do que uma maioria qualquer. É sabido que as crenças e acções maioritárias são tendencialmente rígidas e estereotipadas; e por isso, como nos recorda Monteil (1989: 147), induzem à conformidade superficial e obstam à mudança real. Ao contrário um grupo minoritário que se destaca pela originalidade e pela flexibilidade das suas posições, ainda que não gere mudanças visíveis de imediato, sempre produz algum efeito latente que a seu tempo se manifestará em mudança verdadeira.

3. PROJECTO "CRIA-SE": O CONCEITO

3.1. O conceito

Como já dissemos, o termo criatividade surgiu na linguagem científica há quase 50 anos. Entre estudiosos dos processos mentais mais ou menos interessados em questões de criatividade, Guilford (1950) foi o primeiro a usá-lo (num discurso proferido na American Psychological Association, em 1950), para designar uma componente da "estrutura do pensamento", aparentada com o "pensamento divergente", que ele incluiu entre as "operações" (Guilford, 1967). Neste meio século de história da Psicologia (e das outras ciências, das ideias e das mentalidades) numerosos investigadores fizeram um esforço assinalável no sentido de definir conceitos e definir critérios, de caracterizar a personalidade criadora e de descrever o processo de criação.

É curioso que os primeiros investigadores, que falavam ainda de "talento criador", se tenham mostrado desde logo interessados em identificá-lo fora do domínio das características

(McKinnon, 1962). Desde os anos 60 estudam-se os meios de intervenção no processo de criação e desenvolvem-se técnicas para aumentar a capacidade de criar (Torrance, 1962); e dão-se mesmo passos importantes no sentido de construir uma "pedagogia da criatividade" (Torrance, 1963; Beaudot, 1969), baseada na convicção de que em todo o ser humano existe um certo potencial criador "educável".

Hoje sabe-se que a criatividade — como a inteligência ou os afectos, a identidade e toda a experiência vivida — não é um fenómeno exclusivamente individual, nem independente do tempo e do espaço. A capacidade criadora e o acto de criar inserem-se ao mesmo tempo numa biografia pessoal e num contexto social, eventualmente num "clima" institucional, e sempre numa História e numa Cultura. Quer isto dizer que nenhuma explicação exclusivamente psicológica ou exclusivamente sociológica "explica" cabalmente uma personalidade criadora, um acto ou um processo de criação.

O actor-criador é um elemento necessário mas não o elemento único, nem sempre certamente o elemento determinante. O seu acto é um acto contingente, num contexto extremamente complexo de acasos e de necessidades em que se inscrevem as suas decisões e realizações. Quer a sensibilidade aos desafios das situações, quer a possibilidade de lhes responder de modo inovador, quer a aceitabilidade social dessa resposta — numa palavra, todas as componentes da criatividade efectiva — não são apenas biológica e psicologicamente determinadas: são também tributárias do contexto, ou histórico-sócio-culturalmente contextualizadas. Em contrapartida, ao longo das últimas décadas, a ideia de criatividade não cessou de fazer fortuna. Identificada como uma "boa coisa", a criatividade passou, de objecto de investigação para cientistas curiosos, a objecto de desejo para pessoas comuns; e o que era uma qualidade psicológica de interesse mais propriamente individual impôs-se cada vez mais como um valor social de importância inequívoca. Assim a criatividade se fez objectivo da escola, estratégia da indústria e da publicidade, e até chave mágica da política. Nela põem hoje as sociedades do Ocidente a sua última esperança, face a velhos problemas que têm resistido a todas as tentativas de solução, e a problemas novos, já identificados uns, outros que apenas se adivinham (West & Farr, 1990).

3.2. Banalização

O conhecimento científico, quando passa para o grande público, sofre um duplo processo de "banalização", de modo a poder ser assimilado e integrado nos repertórios do saber comum: o que é abstracto concretiza-se (processo de objectivação), o que se apresenta estranho é incorporado numa estrutura categorial familiar (processo de ancoragem). Assim, o que uma proposição científica evoca na mente de um leigo que a "assimilou" já não é necessariamente o saber dos cientistas, mas uma mistura em que sobressaem idiosincrasias

por via deste fenómeno de banalização que o termo criatividade evoca ainda hoje, em mentes, a imagem romântica do grande "salto de imaginação", apanágio do génio, que surge pela sua originalidade (posição conservadora); ou, em alternativa e por oposição à imagem, o seu avatar abastardado que é a pura expressão livre, por definição ao alcance e comum (posição populista). Qualquer destes estereótipos esconde, de facto, um jogo primeiro porque liberta da obrigação de criar quem quer que não se tenha por génio; e segundo porque, atribuindo a todos uma criatividade natural, a todos dispensa de fazer esforço para a inteligência.

É dado há muito adquirido nos meios científicos que a criatividade não é um "talento" exclusivo de privilégio de alguns — como dom gratuito de um deus-pai ou magia de uma adrinha — mas antes uma característica comum do ser humano, se bem que inicialmente distribuída. É sabido também que a criatividade não irrompe selectivamente nos domínios das artes, antes se manifesta em qualquer campo da actividade inteligente. Sabe-se, que as capacidades criativas, "nascendo" com os indivíduos numa grande diversidade quantitativa e qualitativa, podem ser estimuladas ou inibidas pela interacção com o meio; e já sabemos, também, que, quer as estratégias para "educar" a criatividade, quer no sentido de induzir e promover processos de criação, quer no de desenvolver as próprias capacidades criadoras.

Incompatibilidade

A Escola dificilmente poderia ignorar o desafio. Mas, embora o sonho venha já dos pioneiros dos anos 50 e 60 (Guilford, Torrance), a nova fé no "pensamento livre" não logrou, até hoje, mudar muitas atitudes individuais, e de modo algum o sistema: a instituição escolar permanece dominada pela lógica tradicional, supostamente apoiada em valores "perenes" e de saberes "eficazes". Aparentemente as hierarquias rígidas e os agentes no terreno temem que a divergência — com a flexibilidade, a autonomia e a liberdade que se lhe associam — desoriente as pessoas, desregule o sistema, e que venha a perverter os valores e desorganizar a própria sociedade. E até muitos dos que defendendo o valor educativo da expressão livre, a adoptaram por ser a "criatividade" na escola, acabaram por arrumá-la em áreas marginais do currículo, ou mesmo extracurriculares.

Os jardins de infância, claro, são (ainda) um oásis; oxalá possam continuar a resistir à pressão para a escolarização. Claro que há excepções, também, na escola, honra lhes seja que se existe um senso-comum na instituição escolar, ele parece incluir a crença numa compatibilidade radical entre a criatividade e o objectivo central do processo educativo, ou pelo menos o objectivo concreto da Escola que temos. E isto independentemente de se definir a criatividade segundo a ideia elitista de processos mentais extraordinários para pessoas

3.4. Compatibilização

Do que hoje se sabe sobre o fenómeno criatividade, o que é verdadeiramente relevante para a Escola pode sintetizar-se em menos de meia dúzia de proposições: 1.ª a criatividade, enquanto capacidade de inovar com função adaptativa ou de resolução de problemas, distribui-se normalmente pela população humana; 2.ª o potencial criador de cada indivíduo reparte-se desigualmente pelas diversas formas de pensamento e áreas de acção; 3.ª a inovação eficaz não se verifica apenas na resolução de problemas já equacionados, mas mais ainda na identificação de problemas nunca antes percebidos; 4.ª variáveis do contexto social podem favorecer ou inibir tanto o incremento das capacidades criadoras como a sua actualização em processos de criação; 5.ª são condições essenciais da criatividade activa a liberdade de imaginar e de experimentar, a curiosidade investigativa, o espírito crítico, a interacção.

Mas não se instala a "cultura" da criatividade numa escola injectando-lhe um conjunto de ideias feitas. A regra da congruência entre comportamentos, atitudes e crenças impõe que o novo seja compatibilizado com o já existente, de modo a evitar-se a rejeição. Partir do que se sabe ou se faz, para além de constituir um normal dispositivo de segurança psicológica, é condição essencial de êxito. Como explica Crozier (1976), as capacidades actuais não são um obstáculo à mudança, antes são o ponto de partida para a mudança eficaz. A própria experiência revelará o "ponto certo" (e o momento certo) das indispensáveis rupturas; e proporcionará a cada um reconhecer e desenvolver a sua própria criatividade do mesmo passo que trabalha a criatividade dos outros.

Há que reconhecer que a ideia de criatividade está presente, em operacionalizações diversas, em vários modelos de ensino-aprendizagem aqui e ali implantados, e que de facto é possível desenvolver capacidades criativas mediante práticas inspiradas nesses modelos, salvaguardadas certas condições:

- na "aprendizagem pela descoberta", desde que se promova a iniciativa, se respeite a liberdade e se privilegie a divergência;
- na "aprendizagem pela resolução de problemas", desde que se tenha em conta que não há uma solução única, e que as incógnitas têm mais potencial heurístico do que os dados;
- na "aprendizagem pela investigação", desde que não se imponha nem o ponto de chegada nem o percurso;
- na "aprendizagem pela experiência" (reflectida), desde que não se iniba a liberdade de experimentar antecipando a reflexão à experimentação.

Não se esqueça, porém, que, qualquer que seja o modelo, um processo educativo focado na criatividade é, ele próprio, um processo de criação no qual estão igualmente

um caminho no desconhecido — "no campo dos provisoriamente possíveis e oriamente impossíveis" — só no regresso poderá reconhecer verdadeiramente o seu o (Moles, 1990:26)

Mas este reconhecimento — ou controle racional a posteriori — é absolutamente ensável, se se quer que a descoberta não se torne inútil, nem o esforço vão. Os caminhos rção têm sempre ida e volta, que é como quem diz exploração e reconhecimento, ou o e confirmação da ideia. Na ida (em busca da ideia nova) pode ser aconselhável evitar inabilidade que, como "polícia do espírito", sempre empurra para os caminhos "seguros", já abertos e mil vezes percorridos; mas no regresso (na posse da ideia nova) o nento racional deve ser convocado primeiro para fazer a crítica retrospectiva que ará (ou não) a inovação, e depois para pensar nas suas implicações e desenvolvimentos. DeBono (1981) diz que os processos lógicos são bons para desenvolver ideias, não para leias. Mas supõe-se que quem gera uma ideia se obriga a submetê-la à razão para que ue e desenvolva. Criar não é dispensar-se de pensar. Nem educar criativamente é sar-se de intervir.

4. A INVESTIGAÇÃO

Os diversos produtos do projecto CRIA-SE convergem numa ideia fundamental: fazer da dade uma finalidade da educação — tornando-a mais adequada à resolução de nas sócias vagos e mal definidos com que se confrontam as gerações actuais e com que rontarão as gerações futuras — é encetar um caminho que engendra e requer alterações das no sistema escolar e em todo o sistema social. É a esta ideia básica que nos os quando dizemos ter-se tornado objectivo do projecto a identificação de um modelo cação orientado para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo, prevalecente, do para a Conformidade.

Nesta ecologia social sustentadora incluímos a própria prática científica enquanto social. Com efeito, possuindo um punhado de "ideias reguladoras", o projecto foi-se lo a si próprio, também, como investigação criativa, a qual no dizer de Newman *et al* (11-12) "vai para além dos estudos muito enquadrados de comprovação de hipóteses idem) a aperfeiçoar tanto a investigação até fazê-la morrer". Assim, não fazíamos mais ticipar no que, cada vez mais, se considera ser o estilo próprio da investigação em i sociais e humanas, onde a prática metodológica se define como "campo constituinte" rpo de criação", resultando a cientificidade de um empreendimento progressivo que endo a um critério interno de orientação (...) aparece como estando, ele próprio, à das suas próprias normas" (Bruyne *et al*, 1991: 12-13). Entretanto tendo a pretensão

e quase por definição, nesse quadro. No entanto, a referência à criatividade parecia obrigar, mais que qualquer outra, a assumi-lo em todas as suas consequências. De facto, o próprio processo, ao permitir a especificação do objecto central de indagação resultou numa construção metodológica própria. Esta pode ser analisada a partir do jogo dos três vértices do mesmo triângulo que, segundo Kurt Lewin, orientam toda a investigação-acção: a investigação, a formação e a acção.

No projecto CRIA-SE, como já dissemos, pretendia-se, inicialmente, estudar o efeito no desenvolvimento das crianças de um percurso tendente a recriar o núcleo do processo de ensino — aprendizagem intervindo na organização do trabalho pedagógico da escola e favorecendo as relações entre o pré-escolar e o 1º CEB. Considerava-se que essa recriação se traduziria em novos modos de organização do trabalho escolar e sabia-se, por isso, que uma tal tarefa implicaria um certo processo de aprendizagem dos próprios educadores.

No entanto, a formação era concebida como um ponto de passagem, transitório, para um objectivo central de construção do conhecimento a partir da operacionalização da acção. Se o trabalho em equipa e o trabalho de projecto eram as suas estratégias, o projecto não se orientava, preferencialmente, para a formação, ou seja, para a mudança (aperfeiçoamento) das pessoas, práticos ou investigadores (cf. Goyette e Lessard-Hébert, 1988). A formação resultaria do uso de técnicas no campo da prática e se traduziria na colaboração dos práticos na planificação da investigação, na elaboração de instrumentos de medida, na recolha de dados e na análise de resultados, de modo a integrar os práticos no trabalho de investigação,

Assim, considerando-se os três vértices da investigação-acção, mas enfatizando-se a acção — enquanto mudança de uma estrutura de acção — para a construção do conhecimento, dava-se à formação um carácter essencialmente técnico, sendo objectivo último do projecto prosseguir no conhecimento sobre a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e suas repercussões no desenvolvimento das crianças. Tratava-se, essencialmente, de uma investigação de tipo operacional onde a colaboração entre práticos e investigadores, embora passando pela troca de informações com vista a um objectivo de investigação comum, não passava, obrigatoriamente, pela negociação para a construção de uma obra colectiva, sendo o próprio objecto de investigação construído nessa base.

O início da segunda fase do projecto, conhecida por fase de "concretização", provocaria alterações profundas a este nível. Se o trabalho desenvolvido na primeira fase havia sido independente dos contextos de inserção dos envolvidos, agora, os grupos esforçavam-se por conceber e levar a cabo planos de acção. É então que a postura adoptada pelas professoras e educadoras, manifestada em aceitação, recusas, medos, entusiasmos e interpretações próprias, permitiram evidenciar, uma profunda discrepância, geradora de ansiedades várias, entre expectativas e recursos. Tudo se passava como se, iniciando a saída do sistema actual de

elava estar principalmente em causa no projecto: mudanças relativamente profundas, mais profundas do que se pensava, dos adultos envolvidos e dos seus sistemas de acção profissional.

Esta incidência necessária no vértice de formação originou uma reconfiguração do projecto na qual a identificação de modos de trabalho pedagógicos adequados a uma acção para a criatividade, a partir de um processo de formação específico centrado nos aspectos de projecto, passa a ser um objectivo em si, e prioritário. Esta mudança de ênfase retanto fazia-se acompanhar de outra: a ideia de fundar o desenvolvimento do projecto em projectos de instituição com a comunidade manifestava-se precoce; a referência à instituição e à comunidade enquanto lugares de projecto comum era um objectivo e não um modo de entrada.

Assim redefinido, o projecto vai abrir-se "sem cartas na manga", à participação dos actores na diversidade das suas circunstâncias. De facto, para além das mudanças gerais das ideias há, de tipo diverso, que expõem as especificidades das comunidades, das instituições e dos grupos em causa.

5. A FORMAÇÃO

Instituir um dispositivo de formação, simultaneamente securizante e capaz de permitir o diálogo sobre representações e seu impacto nas práticas, tornou-se uma condição essencial ao desenvolvimento do projecto e um dos modos de integrar a dimensão criativa no trabalho quotidiano.

A constituição desse dispositivo baseou-se, por um lado, na consideração da pessoa do actor — seus anseios, fantasmas, medos e projectos — como uma realidade incontornável e, por outro lado, no princípio de que a mudança efectiva de práticas é incrementada num processo de aprendizagem colectivo (partilhado). Em consequência, os grupos de projecto (GP) são definidos como lugares privilegiados do suporte social necessário à gestão das tarefas pessoais e à construção partilhada de novas práticas. Elaborar um projecto do género a ser levado a cabo pelos seus elementos no trabalho com as crianças e a ser gerido em grupo — colocando-se os seus elementos pela partilha de um mesmo projecto, simultaneamente, para além da sua actualidade e do seu isolamento — foi a primeira tarefa a ser realizada por esses grupos com o apoio da orientação.

Paralelamente, o projecto assumia-se como um processo colectivo de construção de um modelo de Educação para a Criatividade, necessariamente associado ao desenvolvimento profissional — pessoal e colectivo — dos envolvidos. O trabalho a realizar pelos GP passou-se como "investigação-acção deliberativa" e o trabalho a efectuar pelos elementos da equipa coordenadora como "investigação-acção de segunda ordem". A primeira consiste na "investigação-deliberação com impacto no desenvolvimento do currículo" — baseada no diálogo

pelo qual um grupo de práticos autodetermina as suas próprias práticas"; a segunda diz respeito às condições facilitadoras da reflexão e do diálogo — condições de tipo psicológico e de organização — que a equipa coordenadora se devia esforçar por fornecer (cf. Elliott, 1990).

Os registos escritos, das educadoras/professoras, a propósito das actividades realizadas, e não as actividades em si, e das orientadoras relativos às sessões de GP, tornaram-se o "manual" fundador da formação e da investigação. Estas "narrativas" escritas são simultaneamente meios de "dar conta" de um caminho que se quer alternativo, de manter a segurança pessoal abrindo-a ao novo e de dar início, na pessoa, a um processo reflexivo que, fundando-se nas possibilidades dadas pela escrita, é, simultaneamente, estruturante e desenvolvimental. Mas elas são também "objectos transaccionais" portadores das imagens de si que se vão tornando partilháveis e acessíveis aos outros.

O fim de um tal processo é a emergência, em cada profissional, a partir da escrita e da reflexão em grupo, de uma teoria própria sobre a sua acção educativa na escola, teoria que é, ao mesmo tempo, uma versão personalizada de várias teorias profissionais e consciência do lugar que ela ocupa no contexto da cultura profissional global da escola (O'Hanlon, 1993).

A formação, definiu-se, assim, genericamente, como resultante (pessoal e colectiva) da acção e da reflexão e, particularmente, como produto do esforço de facilitação da intervenção e da reflexão por parte da orientação em grupo, realizada com o fim de, finalmente, se tornar desnecessária.

Ao nível da gestão, revelaram-se de uma importância formativa ímpar os procedimentos tendentes a tornar visível um caminho que se faz fazendo. Estes procedimentos disseram respeito ao registo, organização, divulgação e arquivo dos produtos inovadores da intervenção, à elaboração e distribuição de actas de todas as sessões de GP — expondo os debates, as reflexões e as conclusões a elas inerentes — e, ainda, à realização de narrativas, orais ou escritas, sobre o próprio percurso de formação das pessoas, do grupo e destes na instituição. Construía-se, assim, o sentido de um processo que, por ser um processo humano total, atingiu, por vezes, um nível elevadíssimo de complexidade.

Revelaram-se também de grande efeito os momentos de conversação não estruturada — por vezes sessões inteiras — em que se forjava a partilha dos afectos, de uma filosofia e de uma prática.

A facilitação da reflexão começou por consistir na conversação sobre a utilidade dos registos, no debate sobre eles e na leitura e reflexão de textos sobre educação e criatividade, escolhidos pelos envolvidos. Nos anos seguintes, a generalização da adesão aos registos e a identificação, cada vez mais apurada, dos problemas que eles transportavam abrem, definitivamente, o campo de problematização da profissionalidade própria de uma Educação para a Criatividade: aumentou a carga pessoal/emocional presente nos registos, as temáticas destes alargaram-se a novos "lugares" escolares e tomou-se consciência da importância de

lidades pretendidas) das acções projectadas. Se, no primeiro ano, essa facilitação se tornou — seguindo as representações dos actores — no desenvolvimento individual do currículo na sala de aula (o ensino criativo) nos anos seguintes, ela centrou-se, também nos lugares curriculares, progressivamente perspectivados como pertinentes: o intercâmbio escola criativa!

Neste processo, os grupos foram-se tornando, cada vez mais, grupos (criativos), ou seja, res de desenvolvimento através: do hábito criado de demonstrar aprovação e entusiasmo em relação aos trabalhos de cada um e de todos; do clima de segurança afectiva gerado que permitiu expressar necessidades, desejos, pontos de vista diferentes e aceitar os riscos (riscos) necessários ao desenvolvimento; da aprendizagem conjunta, que possibilitou que o currículo de toda a escola se desenvolvesse.

Foi assim que, no sentido inverso ao inicialmente previsto, o centro de atenção se deslocou pela mão dos actores à escola no seu conjunto, enquanto inserida numa comunidade e numa sociedade particulares. Configurara-se, então, um verdadeiro processo de acção centrado e baseado na escola em que o desenvolvimento do currículo se associa ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento institucional.

6. O CURRÍCULO

Falar em currículo numa educação para a criatividade é, antes de mais, assumir que as escolas, os jardins de infância, as professoras, as educadoras e os alunos podem, apesar da existência de um currículo centralmente definido, transformar e propor novos conteúdos, assumir o controlo dos processos pedagógicos, experimentar e decidir sobre novas formas de organização da vida escolar. É dar visibilidade às margens de autonomia de que os actores ativos sempre podem tirar partido para criar alternativas que, simultaneamente, desafiam o sistema e tornam possível a construção de respostas para os problemas com que se confrontam as escolas, os professores e a sociedade em geral.

Falar-se de currículo é, não só, falar-se do que se ensina e se aprende com referência aos programas escolares, mas é também falar-se das vivências e das interações que ocorrem na escola e no jardim de infância e que põem em confronto diferentes lógicas de acção, diferentes valores, diferentes "histórias de vida" pessoais e profissionais (cf. Sacristán, 1988).

Por isso, na procura de conciliar a criatividade com o quotidiano escolar, foi necessário encontrar tempos e espaços onde se desocultassem, confrontassem e esclarecessem os valores e os princípios educativos que orientavam a acção pedagógica das participantes neste projecto. Só assim foi possível produzir-se uma dimensão de entendimento que apesar de não generalizar os modos de agir permitiu, com base na reflexão sobre as práticas, que as professoras e as educadoras definissem alguns princípios de procedimento:

- enfatizar mais os processos do que os produtos;
- ter em conta a dimensão holística das situações pedagógicas

Estes princípios de procedimento viriam a revelar-se verdadeiros factores transformadores do desenvolvimento curricular. Como refere Stenhouse (1987, cit. in Ribeiro *et al.*, 1997: 3), as especificações ou princípios de procedimento "expressam ideias ou grupos de ideias em termos da prática que se encontram submetidas à sua crítica e modificadas por ela" o que favorece uma intervenção dinâmica e mais esclarecida no domínio do desenvolvimento curricular.

Ao dar-se a vez e a voz às crianças e assumindo-se essa atitude como um hábito pedagógico possibilitava-se:

- que o trabalho escolar tivesse em conta as diferentes realidades culturais e sociais das crianças, respeitando a sua individualidade;
- que os conteúdos da aprendizagem emergissem das suas ideias e propostas de actividades deslocando-se assim a acção pedagógica de um ensino transmissivo para uma aprendizagem centrada nas crianças

À professora ou educadora competia estar atenta, de modo a que todas as crianças tivessem «voz activa» nas decisões da turma ou do grupo, observar as suas atitudes e comportamentos para melhor estimular a sua capacidade criativa, provocando a vivência de situações pedagógicas diversificadas, a exploração de diferentes materiais e técnicas, saídas para o meio e procura de recursos para as actividades.

Se a actividade criativa implica o prazer, a curiosidade, a predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe, ela implica também saberes e competências. Para se criar é preciso conhecer, e quanto mais diversificado for o domínio da percepção e do conhecimento há também maiores probabilidades de combinar ideias, de propor soluções novas para os velhos problemas, de descobrir novos problemas que requerem acções inovadoras, de tirar partido da capacidade criadora de cada um e de todos, incluindo das professoras e das educadoras (cf. Woods, 1991).

À semelhança do processo criativo, que após uma fase diversificadora e exploratória procede uma fase unificadora, também no quotidiano escolar e nesta investigação se tornou necessário que as diversas práticas convergissem no sentido da visibilidade da sua utilidade pedagógica, da sua capacidade de transformar a acção educativa, não se limitando às áreas ditas «marginais» do currículo ou a actividades esporádicas e desintegradas da acção global.

A tendência a que hoje se assiste, em determinados sectores com responsabilidades na educação, para que a pretexto do insucesso das «novas pedagogias» também chamadas pedagogias da criatividade se defenda o regresso ao passado, viria a ser totalmente posta em causa, no desenvolvimento deste projecto.

Os modos de integrar a dimensão criativa no dia a dia escolar, não só abrangeram as áreas ditas «marginais» do currículo, mas também evidenciaram que as crianças são capazes de

Estas transformações só aparentemente poderão parecer simples e lineares. Com efeito, a convicção de que é necessário mudar os procedimentos pedagógicos e a adopção de novos recursos educativos não é suficiente para que as práticas se possam efectivamente mudar. Viviam em causa rotinas profissionais reforçadas ao longo dos anos e a educação para a atividade implicava rupturas e desestruturas que era necessário compensar. Por outro lado, partilhando a ideia de Crozier, 1977 (cit. in ibid. 34) de que "as capacidades actuais não são um obstáculo à mudança, mas são o ponto de partida para a mudança eficaz", os saberes profissionais das professoras e das educadoras constituíram-se como um recurso fundamental para a inovação curricular.

O trabalho de projecto salientou-se então como a metodologia mais adequada para criar condições para a participação, experimentação e descoberta necessárias ao processo criativo. O trabalho de projecto possibilitava uma organização pedagógica alternativa permitindo, simultaneamente, que não se pusessem em causa as aprendizagens escolares e os saberes profissionais mas, antes pelo contrário, se lhes melhorasse a qualidade. Tratava-se de construir o entendimento de que o conhecimento é algo já feito para o considerar um recurso a fazer.

Com a preocupação educativa de evitar a homogeneização do trabalho escolar, os projectos realizavam-se de modo diferenciado em cada pequeno grupo de crianças. O seu envolvimento forçou a saída da sala de aula, provocou o intercâmbio entre os grupos da turma e de turmas diferentes e o intercâmbio com a comunidade, pois o entusiasmo que as crianças assumiram os seus trabalhos gerou a vontade de querer partilhar e trocar experiências, informações, saberes e descobertas.

Os processos de avaliação eram produzidos, fundamentalmente, pelas crianças no interior dos grupos e nos intercâmbios onde a divulgação, com recurso a diversas formas de comunicação, dos produtos parciais ou finais dos trabalhos constituía oportunidade para uma avaliação prospectiva e para a emergência de novos projectos.

Esta dinâmica provocou transformações na vida escolar, pois a realização dos projectos das crianças e dos intercâmbios só era possível a partir da negociação na turma e da participação na escola e no jardim de infância.

O trabalho de conceptualização que entretanto se ia produzindo, quer nas sessões de trabalho de Projecto quer nas da equipa coordenadora, permitiu definir-se, no final do segundo ano, um programa de acção. Este programa, embora não contemple exaustivamente as diversas realidades que constituíram o CRIA-SE, corresponde a um consenso sobre os vectores principais do currículo de uma Educação para a Criatividade.

REFERÊNCIAS

- Beaudot, A. (1969) *La créativité à l'école*. Paris: P.U.F.
- Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M. (1991) *A dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Debono, E. (1981) *The use of lateral thinking*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (Ed.) (1993) *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Goyette, G.; Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción-funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Guilford, J. P. (1950) *Creativity*. *American Psychologist* 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Knowles, Malcolm (1990). *L'apprenant adulte: Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lopes, A. (1998) Contributos do estudo da identidade para a reinvenção da profissão docente — o caso do 1º CEB. In: *Professor/a: uma profissão em mutação*. Lisboa: Forum Educação, 233-246.
- Lopes, A.; Ribeiro, A. (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. In: *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino*. SPCE. 133-143.
- McKinnon, D. W. (1962). *The nature of creative talent*. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Moles, A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil.
- Monteil, Jean-Marc (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- O'Hanlon, C. (1993). *The importance of an Articulated Personal Theory of Professional Development*. In: Elliott, J. (Ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Ribeiro, A. et al. (1997). *Reinventando CRIA-SE*. Educação
- Sacristán, G. (1988). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Torrance, E. P. (1962) *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hill.
- Torrance, E. P. (1963) *Education and the creative potential*. Minneapolis. Univ. Minnesota Press.
- West, M.; Farr, J. L. (1990) *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Nóvoa, A. (Ed.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

"CRIA-SE" PROJECT OR CREATIVITY IN EVERYDAY SCHOOL

Abstract — Aiming to identify modes of integrating creative dimension in the daily schoolwork, the CRIA_SE (Creativity and School Improvement) project was developed in two communities, involving a primary school and a kindergarten in both of them.

The research process was carried out in project groups (with primary and kindergarten teachers and a supervisor of the project coordination team) within which the teachers' written reports of developed activities perceived as creative were discussed and reflected. Teacher training has become a place for collective construction of a creativity notion accordant with school and originated a curriculum of education for creativity constituted by three types of programs: creative teaching and learning, interchange, creative school.

Concept, research, training and curriculum are the main dimensions of the education creativity model resulting from the project development. This article is about these dimensions.



IMPULSIONAR O SUCESSO

Departamento de INVESTIGAÇÃO E PUBLICAÇÕES PSICOLÓGICAS

• EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE:

- ✓ Testes psicológicos e programas de intervenção adaptados à população portuguesa
- ✓ Testes e material estrangeiro

• DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL NECESSÁRIO À PRÁTICA DA PSICOLOGIA

- ✓ Aparelhos de Correção da Enurese
- ✓ Cronómetros
- ✓ Aparelhos de Biofeedback
- ✓ Diversos Equipamentos de Laboratório

• TESTES MAIS SOLICITADOS EM VERSÃO PORTUGUESA

- ✓ NEO PI-R - Questionário de Personalidade
- ✓ JPP - Inventário de Interesses e Preferências Profissionais
- ✓ GATB - Bateria de Testes de Aptidões
- ✓ ECO - Escolha de Cartões Ocupacionais
- ✓ 16PF-5 - Questionário Factorial de Personalidade
- ✓ DCC - Programa de Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas

• NOVOS TESTES EM FASE DE INVESTIGAÇÃO E ADAPTAÇÃO À POPULAÇÃO PORTUGUESA

- ✓ WISC-III - Escala de Inteligência para Crianças
- ✓ WPPSI-R - Escala de Inteligência Pré-Escolar
- ✓ SPV - Questionário de Valores Pessoais de Gordon
- ✓ SIV - Questionário de Valores Interpessoais de Gordon
- ✓ PPG-IPG - Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon
- ✓ BAS 3 - Bateria de Socialização (Auto-Avaliação)
- ✓ DSA - Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo
- ✓ GMA - Bateria para Avaliação de Qualrus Médios e Superiores



PARA GARANTIR UMA UTILIZAÇÃO ADEQUADA E RIGOROSA DOS TESTES
ESTES SÓ PODERÃO SER ADQUIRIDOS POR PSICÓLOGOS

Para mais informações, contacte o Departamento de
Investigação e Publicações Psicológicas da CEGOC-TEA LDA
Av. António Augusto Aguiar nº 21 - 2º

1050-012 LISBOA

Telefone: 21 319 19 60

Fax: 21 319 19 99

www.cegoc.pt

Aterias, Barcelona
Mantimentos

Director

Pedro B. Albuquerque

Directores Associados

Miguel Gonçalves
Rui Abrunhosa Gonçalves
Teresa Freire

Conselho Editorial

Angela C. Maia	José F. Cruz
Artur P. Mesquita	Leandro S. Almeida
Bárbara F. Figueiredo	Mª Conceição Nogueira
Carla C. Machado	Maria do Céu Faveira
Carlos F. Silva	Maria de Fátima Moraes
Eugénia Fernandes	Maria Graça Pereira
Isabel C. Soares	Maria Iolanda Ribeiro
João Lopes	Oscar F. Gonçalves
Jorge A. Santos	Paulo P. Machado
José B. Keating	Pedro Rosário
José F. Alves	Teresa McIntyre

Psicologia: Teoria, Investigação e Prática é editada semestralmente (em Fevereiro e Outubro) pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

ISSN: 0873-4976

Assinaturas (2 números):

Individual - 3.000\$00 (Portugal), USD \$40 (Europa),
USD \$50 (Países não europeus)

Institucional - 5.000\$00 (Portugal), USD \$80 (Europa),
USD \$100 (Países não europeus)

Número avulso: 2.500\$00

Execução gráfica e Fotocomposição: Teknodesign

Capa e "design" gráfico: José Pedro Costa

Impressão: Lusogala

Tiragem: 1.250 exemplares

Depósito legal: 28847/96

Redacção, Administração e Publicidade: "Psicologia: Teoria
Investigação e Prática", Instituto de Educação e Psicologia,
Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga
Portugal. Telefone: (253)604240/1; Fax: (253)678987

Os artigos desta revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO da American Psychological Association (APA).

ÍNDICE

Apresentação

- 5 A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica
Ana Cristina Silva, Margarida A Martins & Leandro S. Almeida
- 25 Líderes docentes universitários uma abordagem comportamental
Arménio Rego
- 45 Promoção do auto-conceito e prática de ginástica de academia
Luísa Faria & Sandra Silva
- 59 Distúrbios emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes com deficiência mental
Susana Cristina Moreira Marinho
- 79 Os grupos de adolescentes na escola: percepções intra e intergrupais
Francisco Peixoto, M. Alves Martins, M. Pereira, V. Amaral & I. Pedro
- Secção Temática - Criatividade**
- 97 Criatividade como (re)conciliação: indivíduo, cultura e acaso
Mª de Fátima Moraes
- 123 Los procesos del pensamiento creador
Manuela Romo
- 135 Criatividade, aprendizagem implícita e profundidade de processamento
Edward Necka e Aneta Kalwa
- 149 Diferenciação cognitiva de realizações criativas extremas
Mª de Fátima Moraes, José Maia &

Inteligência e criatividade: duas
teóricas alternativas para as crianças
desprivilegiadas?
Marcelino Pereira

Atividade e eficácia no ensino
superior: percepções de estudantes e
professores
Fernando Cardoso de Sousa

Atividade na cultura brasileira: uma
análise de estudos
Solange Muglia Wechsler

Objecto "cria-se" ou a criatividade na
rotina de todos os dias
*Agostinho Ribeiro, Amélia Lopes &
Fátima Pereira*

Contribuições aos autores

A ESCRITA ANTES DA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL E AS SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ana Cristina Silva & Margarida A. Martins
Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

Leandro S. Almeida
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo – O objectivo deste estudo é o de estabelecer uma análise da evolução das capacidades fonológicas em função do nível conceptual das crianças em relação à escrita. A amostra foi formada por 145 crianças de idade pré-escolar que foram submetidas a uma prova de ditado seguindo uma metodologia de entrevista piagetiana. Em função dos resultados nesta tarefa as crianças foram classificadas em três níveis quanto às suas conceptualizações sobre a escrita: pré-silábico, silábico sem fonetização e silábico com fonetização. Às mesmas crianças foram passadas um conjunto de seis provas fonológicas (Classificação com base na Sílabas Inicial; Classificação com base no Fonema Inicial; Supressão da Sílabas Inicial; Análise Silábica; e Análise Fonémica). As crianças pré-silábicas obtiveram resultados inferiores aos dos seus pares silábicos nas provas de Análise Silábica e Supressão da Sílabas Inicial. Por outro lado, as crianças que produziam escritos silábicos fonetizados apresentaram resultados superiores aos seus pares pré-silábicos nas provas de Classificação com base no Fonema Inicial e Supressão do Fonema Inicial. Não se verificaram diferenças nos resultados destas tarefas em função das crianças silábicas fonetizarem ou não os seus escritos. Também não se encontraram diferenças nos três grupos de crianças na prova de Análise Fonémica.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência fonológica; Escrita inventada; Desenvolvimento psicológico
KEY WORDS: Phonological awareness; Invented writing; Psychological development

INTRODUÇÃO

Compreender o princípio alfabético é apreender a natureza do processo de codificação subjacente à escrita, ou seja, perceber que os signos gráficos representam segmentos sonoros

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Cristina Silva, Instituto Superior de