

EDUCARE

EDUCERE

Ano XI · Especial 2006 - Outubro de 2006

ISSN nº 08 3-0504

o lúdico e a criatividade

II Encontro
das

Áreas Artísticas

na Educação



REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO



ATITUDES CRIATIVAS E COMPETÊNCIAS LÚDICAS NO JOGO DRAMÁTICO

*Maria Madalena Leitão**

Resumo: Todo o acto de ensino-aprendizagem é um encontro entre um professor e um conjunto de alunos, cujo implícito diálogo pressupõe, por parte do professor, dois conhecimentos: o da competência a adquirir, ou do saber a apreender e o conhecimento acerca dos alunos, o que estes já dominam, os seus interesses e as suas resistências psicológicas, o que lhes falta, ainda, interiorizar.

Neste sentido, sugeri aos meus alunos de Didáctica da Expressão Dramática, disciplina do 3º ano dos Cursos de Educação de Infância e Profs.1ª Ciclo, um trabalho de observação sistemática dos seus respectivos alunos de Prática Pedagógica, quer ao nível do lúdico, quer da criatividade.

Nesta comunicação, pretendo reflectir sobre algumas das questões que estiveram na base desta proposta, nomeadamente: Será possível conhecer e avaliar as capacidades lúdica e criativa na criança / jovem? Poderemos estudar essas capacidades a partir da definição de algumas competências lúdicas e atitudes criativas? Como é que estas se podem revelar nas actividades de Faz de Conta e no Jogo Dramático?

Summary: The whole act of teaching-learning is a meeting between a teacher and a group of students, with an implicit dialogue which presupposes, on the part of the teacher, two facts: the ability to gain knowledge or to know how to learn; and realizing what they already know, their interests and psychological resistance, and that which they have not yet learned.

Bearing this in mind, I suggested to my 3rd year students of the Teaching Dramatic Expression course, one of the Nursery Education and Primary School Teachers Training courses, to undertake systematic observation of their students in Teaching Practice, noting either their level of play or of creativity.

In this talk I want to consider some of the questions that were behind this proposal, namely: Is it possible to know and evaluate the level of play and creativity in a child/teenager? Can these abilities be studied on the basis of definitions of skills in games and of creative attitudes? How are they revealed in Role Play and Drama Game activities?

INTRODUÇÃO

Grande parte dos professores atribui maior relevância aos conhecimentos que os alunos detêm, do que às competências que eles realmente podem e devem adquirir. Competências que pressupõem capacidades, atitudes, aptidões e saberes, na definição apresentada pelas **Competências Essenciais para o Ensino Básico**. Torna-se muito mais

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

simples para o professor organizar as unidades de ensino em função de um conteúdo disciplinar, porventura até seguir à risca um manual escolar, assim como é mais fácil, também para este, elaborar fichas avaliativas ou testes de avaliação de frequência que permitem reconhecer se o aluno domina ou não a matéria ensinada. Todavia a utilização exclusiva deste tipo de instrumentos de avaliação não permite verificar eficazmente se o conhecimento foi realmente apreendido e integrado pelo aluno, ou se foi memorizado naquele momento mas não perdura no tempo; se o aluno é capaz de aplicar de forma adequada esse conhecimento numa acção futura; se a resposta negativa do aluno demonstra falta de conhecimento, ou antes revela dificuldades de elaboração escrita ou de compreensão a nível da leitura. Através de um teste escrito bem construído poderemos, efectivamente, detectar, para além do saber memorizado do aluno, os seus problemas na linguagem escrita e na interpretação, as suas dificuldades na exposição de um tema, a sua capacidade de reflectir e de relacionar as matérias. No entanto, há muitas outras competências que não poderemos reconhecer através deste meio mais convencional.

Para se avaliar competências é preciso que haja uma incidência de trabalho nessa vertente e, conseqüentemente, que se escolham os instrumentos adequados à sua avaliação, sendo necessário que os professores definam as competências prioritárias em função das necessidades concretas do grupo de alunos com quem trabalham, a fim de perspectivar o âmbito da sua intervenção.

Neste sentido, o desafio que propus aos meus alunos de 3º Ano de Didáctica da Expressão Dramática, dos cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo, nestes últimos anos, foi o de se centrarem na observação de competências (para as quais a área dramática poderia contribuir) das crianças da turma que acompanham em prática pedagógica, a fim de se aperceberem das atitudes e aptidões já adquiridas ou ainda deficitárias e da necessidade de nestas últimas intervirem mais profundamente. No que concerne a observação, o livro *Teoria e Prática de Observação de Classes* de Albano Estrela (1984) tornou-se, para este trabalho, um auxiliar precioso.

Sugeri que seria interessante que alguns grupos se debruçassem

sobre a capacidade lúdica ou/e criativa, embora pudessem escolher outras competências que entendessem prioritárias para trabalhar com os seus alunos. De entre os vários temas por eles abordados, não tendo uma relação directa com as competências lúdicas ou criativas, contam-se os seguintes: Competências relacionais e gestão de conflitos; Liderança e relação de grupo; Concentração e atenção; Leitura expressiva; Expressividade oral.

Os trabalhos efectuados, respeitantes ao Lúdico e à Criatividade, visam o reconhecimento de competências nesses domínios, podendo ser estudados na sua inter-relação ou independência, numa abordagem mais geral ou mais específica, sendo apresentados, entre outros, os seguintes: Relação entre Ludicidade, Envolvimento e Criatividade; A Criatividade na actividade lúdica; O Jogo e a Criança -competências lúdicas; O Jogo Simbólico no Pré-escolar; Criatividade em crianças do Pré-escolar; A Criatividade e a Imitação de animais; A influência dos *Mass Media* e do meio quotidiano nas crianças de Jardim de Infância, relativamente às suas acções e discursos; A criatividade e o Espaço.

CONSTATAÇÕES PRÉVIAS E PRESSUPOSTOS DE BASE

Constatámos que muitos dos nossos alunos, e quiçá muitos professores já formados, revelavam, no respeitante ao desenvolvimento das capacidades lúdica e criativa, as seguintes principais fragilidades na sua intervenção:

1º Dificuldade de fundamentação dos seus julgamentos tácitos, quer sobre a criatividade dos alunos, quer sobre a sua competência lúdica.

2º Pouco entusiasmo ou mesmo desistência em estimular lúdica e criativamente os que, à partida, demonstram maiores dificuldades.

3º Pouca frequência na solicitação de respostas divergentes aos seus alunos e muita dificuldade em ajudar a construir motivações intrínsecas, a partir dos interesses e experiências dos alunos.

1º As crianças são rotuladas pelos estudantes, demasiado rapidamente, de criativas ou não criativas, sem os seus juízos de valor

serem fundamentados em critérios objectivos de verificação, ou, caso alguns sejam definidos, muitas vezes não correspondem à capacidade em estudo.

Na actividade dramática, por exemplo, confunde-se, frequentemente, criatividade com o à-vontade corporal ou oral dos alunos. A criança mais impulsiva, que responde imediatamente à solicitação de se apresentar perante os outros, é considerada, erroneamente, de muito criativa e até de possuir um grande "jeito" para actriz/actor. Ora, se é certo que a criatividade não pode nascer da inibição que impede o sujeito de se manifestar e, por consequência, de se revelar criativamente, também é certo que nem todas as pessoas desinibidas têm um bom nível de criatividade. Por outro lado, temos verificado que algumas crianças ou jovens, tímidos no relacionamento quotidiano, revelam grande concentração e criatividade em situação de jogo ficcional, aliás o que também pode ser verificável em alguns actores, mesmo profissionais.

2º Muitos professores e estudantes têm a noção implícita de que a criatividade, assim como outras capacidades do ser humano, sendo fruto de factores genéticos e ambientais, com predominância do ambiente familiar e social onde o sujeito se insere, não pode ser desenvolvida ou é quase inútil a sua estimulação em crianças com muitas dificuldades de base. Deste modo, preferem apoiar os alunos que crêem ter uma maior abertura nesta dimensão, desistindo de estimular os que não tiveram um meio familiar e social favorável a esse desenvolvimento.

Esquecem-se, todavia, de que os menos estimulados pelo meio necessitam mais da Escola, pois, precisamente, só têm a Escola como espaço para o seu aperfeiçoamento em certos domínios. Por outro lado, não reconhecem que mesmo os meios mais pobres podem desenvolver a criatividade em certas áreas, apesar de não serem as mais valorizadas pela Escola 1.

3º Os estudantes têm dificuldade, também, em propor actividades que impliquem respostas divergentes por parte dos seus alunos, porque

isso pressupõe da sua parte uma maior abertura e capacidade de resposta científica e criativa e pode significar, na sua insegurança, a perda de autoridade e do controlo da situação.

Raramente, se aproveitam os interesses e experiências vividas pelos alunos para explorar certos aspectos das diferentes linguagens ou do conhecimento do meio, ou para promover as relações interpessoais e a estruturação autónoma de valores. Daí que, sobretudo no Ensino Básico, se parta, geralmente, de estimulações extrínsecas lançadas pelo professor e pouco da mobilização ou incentivo de motivações intrínsecas nas crianças.

Definimos, então, para este estudo os seguintes pressupostos prévios:

1º A criatividade está presente em todos os domínios da actividade humana.

A capacidade criativa não é pertença exclusiva de alguns "iluminados" ou "eleitos" das áreas artísticas, da investigação científica ou da invenção tecnológica. Em todas as áreas a criatividade é importante para a resolução adequada e original de problemas já existentes ou para intervir em problemas que se colocam pela primeira vez. Ela está presente em todos os domínios da actividade humana, desde os mais quotidianos aos mais experimentais.

A. Maslow (1972) e C. Rogers (1970) acentuam, inclusivamente, a importância de que se reveste a capacidade criativa na auto-constituição da pessoa e na sua realização pessoal, se bem que Maslow estabeleça uma distinção entre a criatividade específica de uma arte que produz obras e a criatividade requerida para a realização de si, que está presente nas actividades habituais da vida e que diz respeito mais à personalidade do que às realizações exteriores (1972, pp.153-165).

Anne Craft (2004) refere o papel atribuído à criatividade no sector económico, quer ao nível das empresas ou instituições que se querem competitivas, quer ao nível da definição de programas educativos que pretendem formar futuros profissionais mais autónomos e criativos, apresentando o exemplo da Grã Bretanha.

Nos últimos tempos, o que se pede aos profissionais, em diferentes campos, não é somente o domínio dos conhecimentos científicos específicos, que uma formação tradicional pode facultar ao formando, mas exige-se que ele os saiba integrar em situações reais e que os saiba analisar em equipa e aplicar de forma criativa.

2º A Criatividade é uma capacidade que existe em estado potencial em todos os indivíduos, sendo passível de ser desenvolvida através da educação e do sistema escolar.

Sendo uma capacidade que existe, em maior ou menor grau em todos os indivíduos, pode e deve ser estimulada pela educação, mesmo escolar, como vários autores defendem e demonstram a sua pertinência, desde a intuição de Guilford, num artigo de 1950, que, chamando a atenção para a necessidade de mais investigação sobre a criatividade, assinalava a necessidade do seu desenvolvimento (1973). Os estudos que se lhe seguiram provaram que a criatividade pode ser estimulada, como a análise de Parnes (1973), mostrando os efeitos benéficos provocados por cursos de criatividade existentes em Universidades americanas, apresentando métodos e programas educacionais para estimulação da criatividade, ou as pesquisas de Torrence & Torrence (1974), propondo experiências de desenvolvimento criativo a partir da análise comparativa de diferentes processos, nomeadamente: artes criativas, métodos Osborn/Parnes para a solução criativa de problemas, recursos e programas de leitura destinados ao ensino e prática do pensamento criativo, entre outros; pretendendo medir a evolução verificada nos índices de criatividade dos sujeitos a diferentes níveis.

3º Não se podem hierarquizar no domínio da criatividade, áreas diferentes, nem manifestações correspondendo a idades diferentes.

No âmbito da criatividade, não se pode dizer que certas áreas de actividade são de nível superior a outras, apesar de algumas delas terem um maior reconhecimento social, nem se podem comparar os actos criativos de uma criança com os actos criativos de um adulto.

O chefe de cozinha que inventa um novo prato encontra-se ao mesmo nível do artista que cria uma nova escultura ou do cientista que descobre um novo planeta, assim como o que introduz um novo conceito de cozinha se situa ao mesmo nível do que elabora uma nova perspectiva sobre a arte, ou do que propõe uma nova teoria científica. Apesar das actividades artística e científica terem adquirido um estatuto social de nível criativo superior à actividade culinária, qualquer delas pode denotar a mesma qualidade criativa de base.

Do mesmo modo, a criança que descobre por si algo que já foi descoberto por outros anteriormente, mas que para ela constitui novidade, não pode deixar de ser considerado um acto criativo, depois de verificadas as suas premissas de partida.

Como as primeiras investigações sobre a criatividade se centraram na pesquisa das características e processos criativos dos génios criadores ou de pessoas que se revelaram com uma grande capacidade criativa nas áreas das Artes, das Ciências e da Tecnologia e se verificou, posteriormente, que esta capacidade podia ser observada na generalidade das pessoas na sua actividade quotidiana, fosse qual fosse o seu campo de actividade, ultimamente há a tendência para designar esta segunda criatividade, de criatividade com c minúsculo, segundo Morais (2004) designação atribuída a Treffinger para a distinguir da primeira (Big/Little C). Ora, no meu ponto de vista, a capacidade criativa que está presente nos grandes artistas, ou nos grandes cientistas, é de natureza semelhante à que está presente no simples profissional que sabe responder de forma original aos problemas com que se depara. É certo que há criadores cujas respostas revelam um maior nível de complexidade, pressupondo níveis superiores de conhecimento específico ou multidisciplinar, mas isso pode não implicar, necessariamente, superioridade a nível criativo, pelo que não acho muito apropriada a distinção terminológica atrás referida, que já em si contém um pré-juízo hierárquico discutível.

SERÁ POSSÍVEL AVALIAR AS CAPACIDADES LÚDICA E CRIATIVA?

Para intervir na perspectiva do desenvolvimento de competências, o professor necessita de conhecer o que os alunos já detêm e quais as suas facilidades e dificuldades reais, nos domínios que pretende trabalhar, de forma a saber que direcção é que deve tomar e a escolher a actuação adequada ao problema a enfrentar.

Neste ponto, uma questão se nos levanta:

Será mesmo possível conhecer e avaliar as capacidades lúdica e criativa das crianças ou jovens?

Avaliar a capacidade criativa da criança ou jovem a partir de uma definição prévia de competências, como o demonstraram vários estudos sobre a criatividade, não só é possível como desejável.

Guilford procurou verificar, a partir de certas hipóteses sobre a natureza do pensamento criativo, que posteriormente designou por pensamento divergente, as aptidões primárias presentes em certos tipos de indivíduos criativos: cientistas, técnicos e inventores. Lowenfeld procurou percorrer um caminho de investigação semelhante, só que centrando-se na análise dos criadores artísticos.

Guilford e Löwenfeld, em pesquisas independentes (Gloton & Clero 1976) definiram as componentes psíquicas do pensamento criativo, coincidindo na apresentação de 8 aptidões: **sensibilidade aos problemas (Guilford)/ faculdade sensitiva (Lowenfeld)** em que o indivíduo se revela sensível ao que se passa à sua volta, ao que é fora de comum, às necessidades e problemas das pessoas; **abertura e fluidez de pensamento** que são verificadas, através de um processo de associação de ideias, na quantidade e variedade de respostas dadas num curto tempo limite; a **originalidade**, que é testada pela frequência de respostas não habituais, no entanto, pertinentes; **flexibilidade** ou **mobilidade mental** que lhe permite fugir a ideias ou comportamentos rotineiros e adaptar-se a novas ideias e situações; **aptidão para transformar e redefinir**, a faculdade de estabelecer novos conjuntos organizados a partir da atribuição de novas

funções a materiais pré-existentes, ou do estabelecimento de novas relações entre materiais, à partida não previsíveis; a aptidão para sintetizar e a aptidão analítica, comuns ao pensamento convergente, desempenham um papel não negligenciável na operação anterior e na organização coerente, que harmoniza a complexidade ou a combinação das estruturas conceptuais que o indivíduo possui num todo coerente. Lowenfeld acrescenta que o princípio da economia é essencial nesta organização coerente, explicando que na actividade criadora, a preocupação é "Expressar o máximo com o mínimo de esforços e de meios, de tal modo que nada reste de supérfluo" (Gloton & Clero, 1976).

Lowenfeld afirmou no Congresso internacional de Educação Artística, em 1958 (Gloton & Clero, 1976), que esta coincidência de dados veio pôr em evidência "que as forças criadoras no domínio da arte e no domínio da ciência estão submetidas aos mesmos princípios", o que "é particularmente importante do ponto de vista da educação, porquanto sabemos hoje que quando desenvolvemos as forças criadoras no domínio da arte, desenvolvemo-las simultaneamente no que respeita ao domínio das ciências e do ser humano em geral."

Rogers (1970), por seu turno, assinalou, no respeitante às condições internas da emergência da criatividade no desenvolvimento do indivíduo, as seguintes características: a abertura à experiência, em que o sujeito está receptivo ao mundo exterior, a todas as dimensões da experiência, é capaz de aceitar informações contraditórias, e tem consciência de si; a avaliação interna, que o torna capaz de fazer uma apreciação sobre por si próprio; habilidade em jogar com os elementos e conceitos, que se traduz na aptidão para explorar conceitos, palavras, objectos ou outros materiais, experimentar possibilidades inusitadas, estudar hipóteses não previsíveis de relacionar ideias ou factos.

Torrance & Torrance (1974) procuraram, durante vários anos, medir a capacidade criativa em crianças e jovens, baseados em 5 critérios principais: fluência, flexibilidade mental, originalidade, elaboração verbal, elaboração não verbal.

Martine Mauriras Bousquet (1984) pergunta-se na Introdução do

seu livro *Théorie et pratique ludiques*: "Existe-t-il la 'créativité' d'un côté et 'le ludique' de l'autre, celui-ci aidant ou suscitant celle-là? Ou, bien, plutôt, créativité, découverte, détachement, libération, ne sont-ils pas différents aspects de cette énergie ludique?" (pag5). No referente à atitude lúdica, a autora releva que os jogadores terão que se abandonar suficientemente ao jogo, mas sem se deixar absorver demasiado por ele, porque correm o risco de tornar essa actividade séria e deixar de ser lúdica.

No próximo capítulo, vamos analisar as relações que se podem estabelecer entre o lúdico e a criatividade, se bem que no respeitante à especificidade do Jogo Dramático.

COMO SE REVELAM AS COMPETÊNCIAS LÚDICAS E CRIATIVAS NO JOGO DRAMÁTICO

Uma outra questão se coloca para análise: Como é que as competências lúdicas e criativas se podem revelar nas actividades de Jogo Dramático?

Dominique Oberlé (1989) avança com a tese de que o Jogo Dramático é, por um lado, espelho onde se reflecte a criatividade dos alunos e, por outro, espaço para o seu desenvolvimento, não só pessoal como de grupo, com a ajuda do elemento lúdico que é fundamental para a criatividade.

Richard Courtney (1974) e Lola Poveda (1995) acentuam, igualmente, essa íntima relação entre a exploração lúdica e o desenvolvimento da criatividade dos participantes no Jogo Dramático.

Poveda (1995, p.74 e segs.) apresenta quatro características das actividades dramáticas que lhe permitem esse desenvolvimento:

1) Como jogo, a actividade dramática a nível educacional tem um carácter espontâneo, não reproduzível, de sentido fugaz que favorece a acção rápida, a agilidade imaginativa e o encontrar de soluções variadas e criativas; 2) o jogo dramático, pela experimentação constante, abre novos caminhos para a expressão e adapta-se às possibilidades pessoais da criança, actuando como regulador das suas experiências criativas; 3) A linguagem dramática é mais conotativa: "es más forte lo que se expresa en

él que lo que se representa, y tanto el desarrollo de la acción como la definición de personajes, la distribución en el espacio, etc. tiene el valor de un símbolo. Como cualquier lenguaje poético, el mensaje está abierto a innumerables sugerencias, no es unívoco, y en este sentido permite toda clase de combinaciones y elaboraciones.”; 4) a expressão dramática, como toda a expressão, parte sempre de experiências próximas e vivenciais da criança, mesmo que se afaste dessa realidade na sua construção poética, tornando a sua expressão cada vez mais enriquecida e criadora.

Na perspectiva de Diane Saint-Jacques (1991), segundo o esquema apresentado na ilustração 1, a atitude criativa está ligada ao maior ou menor grau de abertura à experiência e ao maior ou menor investimento subjectivo e implicação no Jogo. Baseia-se na proposição de Bousquet de que a criatividade está intimamente ligada à experiência lúdica, tendo com ponto de partida algumas das condições internas da criatividade propostas por Rogers e apontadas por Maslow, No mesmo sentido, Pierre Gosselin (1987) acentua a importância de que se revestem para a educação artística as propostas destes dois autores.

No ponto de vista de André Marechal (1989), a aptidão criativa nas actividades dramáticas revela-se na capacidade do participante exercer os seus recursos criativos na relação e exploração dinâmica entre os seus meios de expressão e o desenvolvimento da ficção: seja no acesso à ficção (relação ficção/realidade); seja na concretização da ficção (relação meios de expressão/ ficção); seja na representação da ficção (relação ficção/público). Ele define dois parâmetros de análise, numa primeira fase, a **Atenção ao Jogo** - com duas modalidades: Acção neutra (os meios de expressão utilizados são fracos e a presença é marcada por uma certa passividade face ao desenrolar da acção); Acção Específica (há uma exibição dos seus meios de expressão sem que estes consigam criar uma coerência na acção) e numa 2º fase a **Intenção Dramática** - com duas modalidades: Acção Qualificada (nota-se já uma intenção dramática mais clara, mesmo se não evolui ainda para uma plena coerência expressiva ou alargamento de imagem); Acção Dramatizada (nota-se uma cumplicidade activa entre os meios utilizados e as imagens produzidas, havendo uma nítida circulação entre os meios escolhidos e a ficção produzida).

**CARACTÉRISTIQUES DES MODALITÉS DE
L'ATTITUDE CRÉATIVE EN ACTIVITÉS DRAMATIQUES**

Ouverture à l'expérience		Investissement subjectif
Rejet de l'expérience Stimuli repoussés	DÉSIR DE FUITE	Jugement menaçant "Je" se retire
Refus de l'expérience Stimuli inatteignables	INDIFFÉRENCE	Jugement contraignant "Je" s'oblige
Mise à distance de l'expérience Stimuli perçus négativement	DÉPRÉCIATION	Jugement entravant "Je" se fige
Filtre entre soi et l'expérience Stimuli perçus comme limite	DIFFICULTÉ	Jugement interférant "Je" se limite

Accès à l'expérience Stimuli facilitants	FACILITÉ	Jugement stimulant "Je" contrôle son jeu
Valorisation de l'expérience Stimuli perçus positivement	APPRÉCIATION	Jugement valorisant "Je" investit affectivement
Absorption dans l'expérience Stimuli affectivement investis	IMPLICATION	Jugement suspendu "Je" se laisse aller au ressenti
Adhésion à l'expérience Stimuli ré-investis	APPROPRIATION	Surprise substituée au jugement "Je" s'affirme pleinement

Ilustração 1 Saint-Jacques, D. (1991). L'Attitude Créative en Activités Dramatiques et Description d'une Pratique de Recherche Qualitative.

Landier & Barret (1993), quando estudam a evolução das crianças, no projecto de intervenção dramática "Teatro em Jogos", utilizam os seguintes critérios, no respeitante à avaliação da criatividade: **Curiosidade de espírito**, com os seguintes indicadores de comportamento: procurar o porquê das coisas, aprofundar os seus conhecimentos; nunca colocar a si mesmo questões; **Pensamento crítico** com os seguintes itens: questionar as coisas; aceitar as coisas como elas são; **Pensamento divergente**: produzir muitas ideias, estar apto a passar de um campo de percepção para um outro; ter poucas ideias, não saber associar ou tirar partido das dos outros. **Originalidade**: produzir ideias novas e originais; repetir as palavras dos outros, ser convencional. De assinalar que os autores esclarecem o sentido desta avaliação. Para estes autores não se trata de medir e comparar os alunos entre si, mas de estabelecer uma avaliação formativa, que os momentos de retroacção ajudam a fortalecer. Para os autores, qualquer processo de aprendizagem deve necessariamente pressupor uma avaliação que favoreça uma melhoria da prática educativa: "Ela não é um objectivo em si, mas um meio: não se intervém para avaliar, mas avalia-se para melhor intervir." (1993, p.241 e segs.).

Será, precisamente, nesta perspectiva de compreensão do problema, que foi proposta aos estudantes a observação de certas competências dos seus alunos de Prática Pedagógica, tendo sido elaboradas grelhas de observação como recurso instrumental.

O trabalho foi então delineado em função de alguns critérios e seus indicadores comportamentais, de acordo com o que se pretendia observar, tendo sido definidos, também, os tempos e as situações de observação, criando-se grelhas para registar as observações efectuadas sobre o comportamento manifestado pelas crianças em turmas do Jardim de Infância ou do 1º Ciclo do EB.

Alguns dos diferentes critérios usados para avaliar as atitudes ou aptidões criativas, foram: Abertura ao Novo; Sensibilidade aos problemas; Confiança em si e convicção; Produção de ideias; Combinação de elementos heterogéneos; Atitude crítica; Empenhamento e Implicação; Relação criativa com os objectos; Criação de papéis/personagens; Adequação do Jogo ao espaço Imaginário; Manifestação corporal; Manifestação oral;

Adaptação às propostas dos colegas e colaboração criativa; Originalidade.

Em relação às competências lúdicas foram verificados, predominantemente, os seguintes aspectos: Atenção e Concentração no Jogo; Participação espontânea; Empenhamento pessoal; Persistência; Energia; Respeito pelas regras estabelecidas à partida; Aptidão para criar novas regras e novos jogos; Iniciativa para propor e organizar actividades lúdicas; Autonomia e liderança no jogo; Cooperação com o grupo.

A finalidade deste tipo de observação é de ordem formativa e avaliativa; é uma observação sistemática; o autor da observação é participante, sem ser notado pelos alunos como observador; incide sobre factos e não sobre representações; é uma observação mais atributiva do que narrativa; nalguns casos, a situação de observação é criada expressamente para o efeito, enquanto noutros se parte de situações que naturalmente decorrem. Pedi-lhes que se limitassem simplesmente ao registo do que era observado, sem grandes inferências. A anotação da observação podia ser efectuada imediatamente, enquanto o processo de observação decorria, ou em momento imediatamente posterior, poderia cingir-se a uma observação alospectiva ou poderia incluir uma observação introspectiva, de forma a perceber que consciências têm os alunos de algumas das suas atitudes e aptidões (Damas & Ketele, 1985).

CONCLUSÃO

Esta observação deu a conhecer os problemas concretos de cada grupo de crianças, referentes às competências em estudo, a fim de serem projectadas intervenções pedagógicas que pudessem agir sobre o que foi detectado, bem como, em alguns dos trabalhos, permitiu comparar ainda: situações mais favoráveis à liberdade expressiva e menos favoráveis; situações respeitantes a actividades dramáticas e a outras áreas; actividades livres e dirigidas pelo professor; situações no recreio e na sala de aula; crianças de meios mais desfavorecidos social e economicamente com outros mais favorecidos; comparação ao nível de idades e género.

Através dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e da análise que deles foi feita em colectivo, constatámos algumas limitações, nomeadamente: a dificuldade de manter um grau de inferência fraco no momento do registo das ocorrências, alguns aspectos não poderem ser observados por condicionantes do próprio estágio, algumas grelhas serem demasiado extensas não possibilitando o registo continuado dos comportamentos de todos os alunos, alguma insegurança na observação de alguns itens, certa dificuldade em analisar os dados obtidos e tirar conclusões objectivas, entre outros.

No entanto, penso que os estudantes ficaram sensibilizados para alguns aspectos essenciais no acto de ensino-aprendizagem: 1) a necessidade de se focalizar a acção pedagógica sobre as competências; 2) a importância do estudo prévio acerca da competência a observar, a fim de serem seleccionados os comportamentos e as atitudes; 3) uma maior atenção aos juízos de valor emitidos, procurando primeiro verificar bem para poder justificá-los; 4) o reconhecimento da observação sistemática como um instrumento fundamental para avaliação de certas competências; 5) a compreensão da avaliação como processo de progressão na aprendizagem; 6) e finalmente, um melhor entendimento das capacidades Lúdica e Criativa e da sua complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOUSQUET, M. M. (1984). *Théorie et pratiques ludiques*. Paris : Ed. Económica.
- COURTNEY, R. (1974). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva. Edição original de 1968.
- CRAFT, A. (2004). A Universalização da Criatividade. In *Criatividade e Educação. Cadernos de Criatividade* nº 5, pp. 9-30.
- DAMAS, M. J. & KETELE, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ESTRELA, A (1984). *Teoria e Prática de Observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- GLOTON, R. ; CLERO, C.(1976). *A Actividade criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa. Edição original de 1971.
- GOSSELIN, P. (1987). Créativité et Développement Personnel: Quelques observations tirées de la Psychologie Existentielle. *Attitudes*, nº 2 été, pp32-43.
- GUILFORD, J.P. (1973). La Créativité. in BEAUDOT, A. *La Créativité* :

- Recherches Américaines*. Paris: Dunot Texto original de 1950.
- LANDIER, J.-P. BARRET, G. (1993). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Porto Editora.
- MARÉCHAL, A. (1989). L'Attitude et L'apptitude créatives en activives dramatiques. *Attitudes*, n° 7 Octobre, pp 76-87.
- MASLOW, A.H. (1972). *Vers une Psychologie de L Etre*. Paris: Fayard. Edição original 1968.
- MORAIS, M. DE F.(2004). O Educador e a Personalidade Criativa – algumas considerações. In *Criatividade e Educação. Cadernos de Criatividade*, n° 5, pp. 33-45.
- OBERLÉ, D. (1989). *Créativité e Jeu Dramatique*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- ROGERS, C. (1970) *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora. Edição Original de 1961.
- PARNES, S. J. (1973). Éducation et Créativité in BEAUDOT, A. *La Créativité: Recherches Américaines*. Paris: Dunot. Texto original de 1963.
- POVEDA, LOLA (1995). Ser o no Ser. Reflécción antropológica para un programa de pedagogia teatral. Madrid: Narcéa S. Editions.
- SAINT-JACQUES, D. (1991). *L'Attitude Créative en Activités Dramatiques et Description d'une Pratique de Recherche Qualitative*. Montréal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation- Université de Montréal.
- TORRANCE, E.P.& TORRANCE,J.P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. Edição original de 1973.

(Footnotes)

1 Nota: (1) No desenvolvimento de actividades artísticas com crianças de um bairro da lata de Lisboa, em 1978/1979, pude constatar que a criatividade destas crianças não se manifestava tanto na criação ficcional ou na variabilidade dos meios expressivos, mas sim na resolução de pequenos problemas que surgiam, por exemplo, na adaptação do espaço às actividades ou a questões práticas a que era preciso dar uma resposta. A variedade e a quantidade de sugestões para solucionar o problema, denotavam não só conhecimento e experiência na matéria, mas também a busca de soluções adequadas e originais.