



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**(DES)CONSTRUINDO HISTÓRIAS: PROCESSOS CRIATIVOS EM
CRIANÇAS REFERENCIADAS PARA DIAGNÓSTICO DE
SOBREDOTAÇÃO**

Relatório de projeto

Manuela Sofia da Conceição Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos, ESECS – Politécnico de Leiria

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro, ESECS – Politécnico de Leiria

Leiria, Setembro de 2023

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registado o meu reconhecimento aos meus orientadores, a Professora Maria João Santos e o Professor Luís Filipe Barbeiro, pelo interesse por este trabalho, pelas críticas sempre construtivas, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimento. À Vera Cortez-Pinto, responsável pelo Programa Investir na Capacidade, onde se concretizaram as oficinas de escrita criativa com crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação, pela colaboração e disponibilidade. Às crianças participantes nas oficinas de Escrita Criativa, pela alegria e motivação. À minha colega e amiga Ana Fontes, pelo incentivo e pela partilha das alegrias e das dores da investigação. Ao André Matias, pela amabilidade e disponibilidade, pela partilha de textos e por comungar da mesma paixão pela sobredotação e pela literatura.

Por último, mas não menos importante, à minha querida filha, pelas interrupções no escritório, trazendo amor, papéis, canetas e bonecos, puxando-me para brincar. Por ti, sou melhor. Aos meus pais, por serem quem são, exemplo de trabalho, amor e dedicação aos filhos e aos netos. A eles devo tudo quanto sou. Ao meu irmão, por tudo o que representa na minha vida e na da minha filha.

A todos e a todas, grata de coração!

Para (a criança que foi) o meu sobrinho, Filipe,

Para a minha filha, Maria Sophia,

Todos os meus dias são teus

Resumo

A sobredotação continua a ser objeto de interesse e debate no contexto académico, mas é sobretudo na escola que as crianças sobredotadas mais sentem a falta de respostas adequadas ao seu perfil. As atuais políticas educativas são insuficientes, tanto nas respostas escolares, como no diagnóstico de sobredotação. Acresce a falta de sensibilidade da comunidade educativa para esta problemática, com ideias pré-concebidas quanto às características da sobredotação. Estes fatores comprometem grandemente o desenvolvimento das crianças sobredotadas no nosso país. O potencial criativo do aluno sobredotado é, frequentemente, subaproveitado por falta de estímulo e de atividades promotoras do desenvolvimento da criatividade, sobretudo no contexto das humanidades e da expressão linguístico-literária – onde se enquadra a escrita criativa – entendidas como áreas menores e menos "úteis" para o desenvolvimento do sobredotado.

A presente investigação parte do reconhecimento da importância das atividades criativas para o desenvolvimento completo das crianças com sobredotação e da emergência de entender a escrita criativa como potenciadora das suas capacidades. A análise realizada incide sobre e tem como objetivo conhecer os processos criativos envolvidos na criação de narrativas, a partir de determinados elementos selecionados ao acaso por crianças apontadas como sobredotadas a frequentar o 3.º ano de escolaridade, no âmbito do Programa de enriquecimento curricular Investir na Capacidade (PIC). Pretende-se, outrossim, caracterizar os hábitos de leitura e escrita dos participantes; conhecer a tipologia textual que gostam de escrever; apreender o grau de motivação para a leitura e para a escrita e, finalmente, promover o prazer da escrita.

Optou-se por uma abordagem metodológica mista, quantitativa, para a análise das variáveis, relacionadas com os dados demográficos e a frequência com que leem e/ou escrevem e qualitativa para a análise de conteúdo dos registos escritos (o produto da escrita) e áudio (o

processo criativo). Assim, as técnicas de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário aplicados aos participantes, a observação direta, assim como a análise de conteúdo dos textos criativos e da interação no processo.

Os resultados obtidos permitem perceber que as crianças que constituem o grupo de estudo não se destacam por hábitos de leitura e escrita excepcionalmente elevados, apesar de referirem que gostam de ler e escrever e que o fazem com frequência. No que se refere aos processos de escrita criativa, de um modo geral, as crianças não planificam o texto, discutindo, brevemente, as ideias e passando automaticamente à textualização, sendo a revisão e reformulação feitas à medida que escrevem a história, notando-se, contudo, uma preocupação com a correção ortográfica e com a coerência dos textos produzidos.

Palavras-chave

Sobredotação; educação especial; criatividade; escrita criativa; narrativas;

ABSTRACT

Giftedness continues to be the subject of interest and debate in the academic context, but it is above all at school that gifted children most feel the lack of appropriate responses to their profile. Current educational policies are insufficient, both in terms of school responses and the diagnosis of giftedness. In addition, the educational community lacks sensitivity to this problem, with preconceived ideas about the characteristics of giftedness. These factors greatly compromise the development of gifted children in our country. The creative potential of gifted students is often underused due to a lack of stimulation and activities that promote the development of creativity, especially in the context of the humanities and linguistic-literary expression - which includes creative writing - which are seen as smaller and less "useful" areas for the development of the gifted.

This research is based on the recognition of the importance of creative activities for the full development of gifted children and the need to understand creative writing as an enhancer of their abilities. The analysis carried out focuses on and aims to understand the creative processes involved in the creation of narratives, based on certain elements selected at random by gifted children attending the 3rd year of school, within the scope of the curricular enrichment program Investing in Ability (PIC). The aim is also to characterize the reading and writing habits of the participants; to find out what type of text they like to write; to understand their level of motivation for reading and writing and, finally, to promote the pleasure of writing.

We opted for a mixed methodological approach, quantitative for the analysis of variables related to demographic data and the frequency with which they read and/or write, and qualitative for the content analysis of the written (the product of writing) and audio (the creative process) records. Thus, the data collection techniques used were the questionnaire survey applied to the participants, direct observation, as well as content analysis of the creative texts and interaction in the process.

The results show that the children in the study group do not have exceptionally high reading and writing habits, although they say they enjoy reading and writing and do so frequently. As far as creative writing processes are concerned, in general the children don't plan the text, they briefly discuss the ideas and automatically move on to textualization, with revision and reformulation taking place as they write the story, although there is a concern about the correctness of spelling and the coherence of the texts produced.

Keywords

Giftedness; special education; creativity; creative writing; narratives;

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	vi
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de anexos.....	xi
Abreviaturas	xii
Introdução.....	1
I Enquadramento teórico	6
1. Sobredotação: abordagens e concepções.....	6
2. Sobredotação, criatividade e escrita	26
II Estudo empírico.....	49
3. Metodologia	49
4. Apresentação e discussão de resultados.....	64
Considerações Finais	98
Referências bibliográficas	102
Anexos.....	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação gráfica da definição de sobredotação, de acordo com a teoria dos três anéis.....	12
Figura 2. Modelo Multifatorial da sobredotação de Mönks.....	13
Figura 3. Modelo Diferenciado da sobredotação e talento de Gagné.....	15
Figura 4. Esquema de criatividade na produção de um texto (Bach, 1991)	37
Figura 5. Sexo dos participantes.....	54
Figura 6. Idade dos participantes.....	55
Figura 7. Benefício de medidas educativas.....	57
Figura 8. Disciplina de que mais gostas.....	66
Figura 9. Disciplina de que menos gostas.....	67
Figura 10. Gostas de ler?	67
Figura 11. Gostas de escrever?	68
Figura 12. O que gostas mais de fazer nos tempos livres.....	69
Figura 13. Quando lêes?	70
Figura 14. O que mais gostas de ler?	72
Figura 15. Por que razão lêes?	72
Figura 16. Estás a ler algum livro?	73
Figura 17. Se sim, lembras-te do título e/ou autor do livro?.....	73
Figura 18. Quando escreves?	74
Figura 19. O que mais gostas de escrever?	75
Figura 20. Por que razão escreves?	76
Figura 21. Escreveste há pouco tempo algum texto/história sem ser por obrigação escolar?	76
Figura 22. Hábitos de leitura e escrita por iniciativa por género	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Sinais de alerta de sobredotação (instituto da Inteligência)	8
Quadro 2. Processo de identificação da sobredotação e respectivas limitações (a partir de Falcão, 1992)	9
Quadro 3. Características nucleares do aluno sobredotado (a partir de H. Serra, 2004)	16
Quadro 4. Participantes nas oficinas.....	56
Quadro 5. Textos da oficina de Escrita Criativa 1 (26/02/2022)	79
Quadro 6. Textos da oficina de Escrita Criativa 2 (12/03/2022)	80
Quadro 7. Cartões das narrativas 1 e 2 (Oficina de Escrita Criativa n. 01)	82
Quadro 8. Cartões da narrativa 3 (Oficina de Escrita Criativa n. 01)	83
Quadro 9. Cartões da narrativa 4 (Oficina de Escrita Criativa n. 01)	84
Quadro 10. Cartões da narrativa 5 (Oficina de Escrita Criativa n. 01).....	86
Quadro 11. Cartões da narrativa 6 (Oficina de Escrita Criativa n. 01).....	88
Quadro 12. Cartões da narrativa 7 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	90
Quadro 13. Cartões da narrativa 8 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	90
Quadro 14. Cartões da narrativa 9 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	92
Quadro 15. Cartões da narrativa 10 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	93
Quadro 16. Cartões da narrativa 11 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	94
Quadro 17. Cartões da narrativa 12 (Oficina de Escrita Criativa n. 02)	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Folheto do Programa PIC.....	110
Anexo 2. Questionário destinado às crianças com diagnóstico de sobredotação.....	111
Anexo 3. Consentimento informado, seguido de questionário aos Encarregados de Educação.....	115
Anexo 4. Contextualização do projeto, dirigido ao Município da região centro a desenvolver no âmbito do PIC.....	117
Anexo 5. Planificação das atividades de Escrita Criativa	120
Anexo 6. Cartões (atividade 1)	122
Anexo 7. Cartões + livro A4 (atividade 2)	123
Anexo 8. Textos criativos/histórias - Oficina de Escrita 1.....	125
Anexo 9. Textos criativos/histórias - Oficina de Escrita 2	132

ABREVIATURAS

APCS – Associação Portuguesa de Criança Sobredotadas

ANEIS – Associação Nacional, Estudo e Intervenção na Sobredotação

CM – Câmara Municipal

ESECS – IPLEIRIA – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

PIC – Programa Investir na Capacidade

QI – Quociente de Inteligência

INTRODUÇÃO

L'artiste n'est rien sans le don, mais le don n'est rien sans le travail.

Émile Zola

As crianças sobredotadas ou potencialmente sobredotadas destacam-se pela excecionalidade do seu desempenho académico, nas mais variadas áreas do conhecimento, mas também pela sua motivação e criatividade na apresentação de respostas e soluções a determinados problemas (Winner, 1996; Renzulli, 1976). No entanto, sobre esta problemática – amiúde pouco considerada e menos conhecida do que deveria pelos profissionais da educação, docentes e não docentes – para algum desconhecimento e ideias pré-concebidas de raridade, genialidade, adaptabilidade e sucesso escolar que importa clarificar.

Pesem embora estes mitos acerca da sobredotação, a literatura mostra-nos que a realidade é bem diferente e bem menos risonha para estas crianças, verificando-se, frequentemente, que experimentam o fracasso académico, as dificuldades de aprendizagem e o mau comportamento (Gauvrit, 2014; Siaud-Facchin, 2012, Terrassier, 1981; Winner, 1996).

Gauvrit (2014) refere que as crianças sobredotadas podem sofrer com o alto nível das suas capacidades, tornando-se este dom num "handicap" para o seu desenvolvimento, necessitando de um atendimento e de uma pedagogia adaptada. Siaud-Facchin (2011) refere-se a um modo diferente de pensar, de processar o conhecimento e de aprender das crianças sobredotadas, estas "zebras" tão mal-entendidas na escola, num sistema que não foi pensado para elas, nem se encontra adaptado às suas necessidades, compromete o seu sucesso escolar, acarretando igualmente a incompreensão por parte dos professores. Terrassier (1981), já em 1973, se insurgia contra a ideia pré-concebida de sucesso generalizada no próprio sistema educativo francês, acreditando-se que qualquer sistema seria bom para um aluno sobredotado, em virtude das suas altas capacidades. Com efeito, Terrassier também se refere à personalidade do aluno, ao seu modo de pensar diferente dos outros e às suas necessidades de aprendizagem, alertando para o efeito de Pigmalião negativo, em relação às expectativas que os

professores têm acerca do desempenho dos alunos. Se o professor desenvolver altas expectativas positivas em relação a determinado aluno, esse aluno irá render mais intelectualmente. Inversamente, se o professor não esperar grandes resultados do aluno, ele obterá resultados medíocres. Este efeito funciona, de certa forma, ao contrário, no caso das crianças sobredotadas, isto é, as elevadas expectativas que se colocam no aluno sobredotado são, muitas vezes, goradas, em virtude do próprio sistema escolar e do contexto de aula que travam a rapidez de pensamento e trabalho do aluno sobredotado, pedindo-lhe que "espere pelos colegas", que "dê oportunidade aos outros" para participarem, contribuindo para a frustração e desmotivação do aluno sobredotado. Assim, a escola, ao invés de proporcionar ambientes estimulantes e desafiantes para as capacidades destes alunos, coloca-os na situação em que "bien loin d'être poussés, sont freinés de façon anormale par la vitesse légale imposée. Même si l'enfant est em tête de classe, il reste dans um état normal de sous-stimulation" (1981, p. 36), ficando abaixo daquilo que são capazes de desenvolver e usando o mínimo das suas potencialidades. No estudo basilar de Winner (1996) são abordados os diversos mitos acerca da sobredotação e da criança sobredotada, referindo as questões da hereditariedade e do treino para o desenvolvimento da sobredotação, assim como as dificuldades e necessidades das crianças sobredotadas. Winner aborda, igualmente, a sobredotação numa perspetiva transversal a todas as áreas (académica, música, desporto, artes), desmistificando as ideias pré-concebidas de elevada inteligência. As inteligências múltiplas de Gardner (1983), por um lado, alargando a ideia de inteligência a outras áreas que não a do nível do Quociente de Inteligência (QI), medida por testes padronizados, essencialmente a partir da inteligência lógico-matemática; a teoria dos três anéis, apresentada por Joseph Renzulli (1976), por outro lado, elencando três elementos fundamentais para a sobredotação – capacidade acima da média, criatividade e envolvimento da tarefa – constituem um *apport* fundamental para o estudo e compreensão da sobredotação, que explanaremos mais adiante. A criatividade, no contexto da sobredotação revela-se, para nós, de um interesse fundamental, na medida em que se encontra intimamente relacionada com a escrita criativa e o desenvolvimento da imaginação nas crianças por meio da produção de histórias. Neste contexto, o presente relatório constitui o reflexo do nosso interesse pelo fascinante mundo da sobredotação e pelo gosto pessoal pela escrita criativa e de

ficção, área emergente na academia e que tem merecido um interesse crescente por parte dos académicos. Procurámos aliar estas duas áreas na dimensão de investigação, apresentada no presente relatório, tendo por base exercícios de escrita criativa, especialmente relacionados com a construção de narrativas, por nós propostos numa publicação, editada pela Psicosoma, em 2016, intitulada *Programa de Escrita Criativa para Sobredotados*.

Tendo isto em mente, desenhou-se um plano de trabalho para ser desenvolvido com crianças referenciadas para despiste da sobredotação, a partir da seguinte questão de partida: que processos criativos são utilizados pelas crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação na construção de narrativas/histórias? O objetivo principal é compreender os mecanismos e os processos de escrita criativa acionados na construção de narrativas, por parte dos participantes. Como objetivos específicos necessários à consecução do objetivo principal, estabeleceram-se os seguintes: caracterizar os hábitos de leitura e escrita dos participantes; conhecer o tipo de texto que os participantes gostam de escrever; apreender o grau de motivação dos participantes para a leitura/escrita; finalmente, promover o prazer da escrita.

Com efeito, interessa-nos perceber o modo como as crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação pensam e estruturam o seu pensamento e criatividade, quando convidadas a escrever uma história, mormente, quando se trata de uma tarefa conjunta, com determinadas regras, orientações e constrangimentos. A heterogeneidade das crianças sobredotadas, as suas vivências distintas, os seus gostos e hábitos influenciam o modo como percecionam e constroem o mundo, inclusive, o seu mundo fantástico, daí o interesse por esta área tão fascinante das histórias infantis, contadas e imaginadas pelas próprias crianças. Além disso, uma melhor perceção destes processos criativos, no âmbito da aprendizagem das letras, permite o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e, simultaneamente, proporciona aos participantes (com “diferenças individuais que são entendidas como ferramentas pessoais que os aprendentes possuem para retirar significados de novos conhecimentos e para facilitar a resolução de problemas que vão encontrando”, Matias, 2020, p. 91), a promoção das suas capacidades. Além disso, permite ao aluno sobredotado uma maior “compreensão e uma reflexão sobre o mundo que o rodeia” (p. 90), desmistificando o que Matias (2020) diz ser a “falácia da inutilidade” (p. 89) que é regularmente atribuída às áreas do

saber associadas às humanidades e às letras e indo ao encontro do preconizado pelas inteligências múltiplas de Gardner (1983). De facto, a presente investigação fundamenta-se nesta teoria, nomeadamente, em relação à inteligência linguística, relacionada com a capacidade de usar a palavra na construção do pensamento e de significados; à inteligência intrapessoal, envolvendo o autoconhecimento e a capacidade de se adaptar às circunstâncias; e à inteligência interpessoal, respeitante à capacidade de compreender o outro, no contexto da comunicação, da observação da ações e das reações do outro, em particular no género do trabalho de grupo/colaborativo, colocado em prática no âmbito do nosso estudo.

Posto isto, num primeiro momento, o enquadramento teórico deste trabalho centra-se na temática da sobredotação, inserida no âmbito da educação especial, assim como da criatividade e da escrita criativa. No que à sobredotação diz respeito, importa analisar as abordagens e conceções, em concreto as inteligências múltiplas e os modelos teóricos que lhe estão associados, daí autores como Gardner (1983), Renzulli (1976, 1986), Monks (1997) e Gagné (2004) serem considerados basilares para esta abordagem. As características do aluno sobredotado, as suas dificuldades em contexto escolar, bem como as políticas educativas destinadas à sobredotação em Portugal também serão contempladas no âmbito do nosso trabalho. Consideraremos, igualmente, a criatividade no contexto da escrita criativa, assim como as técnicas de escrita criativa, especialmente as dirigidas para a narrativa. A perspetiva em relação à escrita criativa incidirá primordialmente no processo de escrita, embora a perspetiva sobre o produto seja também considerada.

Num segundo momento, no estudo empírico, apresentaremos a metodologia e as opções tomadas para a concretização do plano de trabalho, posto em prática com crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação a frequentar o Programa Investir na Capacidade (PIC), numa parceria da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS -IPLEIRIA) e um Município da Região Centro. Retomaremos a questão de investigação e os objetivos estabelecidos. De seguida, apresentar-se-ão a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados, bem como as questões éticas tidas em conta.

Num terceiro momento, apresentar-se-ão os resultados, de acordo com as questões orientadoras, seguidas da sua análise e discussão. A fechar o trabalho, serão

apresentadas as conclusões, as limitações ao estudo, bem como sugestões para investigação futura nestas áreas.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. SOBREDOTAÇÃO: ABORDAGENS E CONCEÇÕES

*Porque eu sou do tamanho do que vejo
e não do tamanho da minha altura*

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Muito menos rara do que se supõe, a excecionalidade é uma realidade no contexto português, correspondendo a uma percentagem de 2 a 15 % da população se considerarmos apenas o critério de Quociente de Inteligência (QI) igual ou superior a 130. Porém, tendo em conta outros fatores essenciais ao diagnóstico de sobredotação, como a criatividade, a originalidade e a capacidade de relacionar, deduzir e extrapolar, estaremos em presença de 10 a 15% da população (cf. Comité Económico e Social Europeu SOC/445, janeiro de 2013). A maioria destes alunos, muitas vezes, não identificados, não recebe qualquer tipo de orientação pedagógica, nem frequenta qualquer tipo de programas de desenvolvimento, nem beneficia de aceleração escolar que correspondam às necessidades de desenvolvimento intelectual, pessoal e social destes alunos (Silva, 2016). Com efeito, parece verificar-se uma certa resistência por parte dos professores e do próprio sistema educativo português em lidar com alunos com altas capacidades, alicerçada em “suposições de que as crianças com elevado talento académico serão bem-sucedidas independentemente do ambiente educacional em que se encontrem” (Miranda & Almeida, 2019b, p. 21), quando, na realidade, estes alunos precisam de se sentir motivados, de serem estimulados e desafiados a potenciarem todas as suas capacidades, sob pena destas qualidades superiores e habilidades se esbaterem, igualando-se à média (Silva, 2016; Guenther, 2012).

A educação dos alunos sobredotados, com características de sobredotação, talentosos, intelectualmente precoces ou de elevada capacidade, para além de não ser clara a nível legislativo, tem sido não raras vezes negligenciada por professores e educadores, frequentemente por se encontrar associada a ideias pré-concebidas “de genialidade, adaptabilidade, comportamento exemplar e de sucesso escolar garantido” (Silva, 2016, p. 13). Além disso, associa-se, erradamente, e quase exclusivamente, a sobredotação a

um elevado quociente de inteligência, traduzida no sucesso acadêmico em todas as áreas, quando isso nem sempre se verifica, havendo outros domínios, designadamente das artes visuais ou musicais, ou do desporto, que se podem igualmente enquadrar na sobredotação. Na realidade, para além da capacidade intelectual superior à média, a criatividade para solucionar problemas, assim como a motivação intrínseca, a persistência, o empenho e a resistência à frustração na realização da tarefa, de acordo com a teoria dos três anéis de Renzulli (1976), como veremos mais adiante, são fundamentais para um diagnóstico de sobredotação.

O sobredotado, possuidor de uma potencial extraordinário, é caracterizado por Serra (2004), com os seguintes traços:

alguém que possui um conjunto de vincadas características pessoais, entre as quais se salientam: percepção e memória elevadas, raciocínio rápido, habilidade para conceptualizar e abstrair, fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade e rapidez na resolução de problemas, superior inventividade e produtividade, elevado envolvimento na tarefa, persistência, entusiasmo, grande concentração, fluência verbal, curiosidade, independência, rapidez na aprendizagem, capacidade de observação, sensibilidade e energia, auto-direcção, vulnerabilidade e motivação intrínseca (Serra, 2004, p. 17).

De um modo geral, são alunos que aprendem sem esforço e com rapidez, não apresentam problemas de aprendizagem, nem questões psicológicas, obtêm bons resultados académicos, portam-se bem e não incomodam os professores. Por isso, o aluno sobredotado passa facilmente despercebido, tornando-se frequentemente invisível na escola. No entanto, estes alunos podem também enfrentar o insucesso escolar, não por causa das suas capacidades, mas apesar das suas capacidades, e podem tornar-se, “por falta de apoio adequado, crianças com problemas específicos, bem característicos de uma inadaptação evidente” (Falcão, 1992, p. 15), isto é, por falta de atividades desafiadoras e estimulantes, correspondentes às suas necessidades, podem desenvolver problemas específicos associados às aprendizagens (Silva, 2016).

Neste sentido, a escola inclusiva, enquanto espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, deve minimizar a segregação, dando atenção aos alunos com incapacidade/deficiência ou com problemas de aprendizagem e aos alunos com potencial acima da média, oferecendo a todos ambientes criativos, atendimento

diferenciado e estímulo, de modo a permitir o desenvolvimento pleno das suas capacidades (Guenther, 2012).

1.1. A criança com diagnóstico de sobredotação

A criança potencialmente sobredotada ou talentosa será aquela que apresenta um desempenho acima do esperado para a sua idade e em comparação com os seus pares, experiências ou origem social. São crianças que sobressaem em certas áreas académicas, demonstrando altas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas ou, ainda, capacidades de liderança fora do comum que as distinguem dos outros.

Todavia, existe um conjunto de traços, que podemos denominar de sinais indiciadores de sobredotação, ‘de alerta’, segundo o Instituto da Inteligência (Silva, 2016, p. 28), que devem ser considerados por pais, educadores e professores quando encontrados numa criança:

Quadro 1.

Sinais de Alerta de Sobredotação (Instituto da Inteligência)

Precoce	Começa a andar e a falar antes da maioria das crianças da mesma idade.
Linguagem	Apresenta um vocabulário excepcionalmente extenso para a idade.
Contas	Revela interesse precoce por números.
Atenção	Expressa curiosidade a respeito de muitas coisas.
Vivacidade	Tem mais energia e vigor que as outras crianças da sua idade e sexo.
Liderança	Revela qualidades de chefia entre crianças da sua própria idade.
Amigos	Tende a associar-se a crianças mais velhas do que ela.
Aquisição	Tem boa memória e relaciona informações adquiridas no passado com novos conhecimentos.
Empenho	Demonstra mais interesse por iniciativas criadoras e por novas atividades do que por tarefas repetitivas e rotineiras. Persiste nos seus esforços face a dificuldades inesperadas.
Concentração	Concentra-se numa única atividade durante um período prolongado sem se aborrecer.
Inovação	Cria as suas próprias soluções para os problemas e manifesta um senso comum pouco vulgar.
Espírito	Tem sentido de humor avançado para a idade.
Solidário	Manifesta sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros.
Ecletismo	Tem interesse por várias atividades, como desenhar, cantar, dançar, escrever, tocar um instrumento musical.
Imaginário	Constrói histórias vividas e dramáticas e relata a sua experiência com grande quantidade de detalhes.

Fonte: Silva, M. S. (2016)

Importa salientar que a existência destes indicadores não constitui garantia de sobredotação, nem devem ser confundidos com precocidade. A precocidade, embora também possa ser entendida como um indício de sobredotação, relaciona-se mais com o tempo da aquisição das diversas aprendizagens, por isso deve ser entendida como mais um traço a ter em conta no diagnóstico de sobredotação. No entanto, quando isolado pode induzir em erro, já que a sobredotação, pelo contrário, indica “capacidades ou funções de natureza mais fundamental e permanente” (Falcão, 1992, p. 70). Por isso, se uma criança apresentar uma vivacidade fora do comum, pode induzir-nos em erro e levar-nos a considerá-la sobredotada, quando, na realidade, pode apenas ser uma fase do crescimento acelerado que desaparecerá, assim que o estímulo termina e o desenvolvimento se normaliza. A sobredotação, pelo contrário, está associada a traços da personalidade que tendem a manter-se ao longo do tempo (Silva, 2016).

Identificar um aluno com diagnóstico de sobredotação revela-se um processo bastante complexo e realiza-se essencialmente no momento da entrada para a escola. Porém, quanto mais precoce for a identificação do aluno sobredotado, menor serão as garantias da exatidão do diagnóstico (Pocinho, 2009).

A multiplicidade de instrumentos comumente utilizados na avaliação da sobredotação não leva em conta “o nível socioeconómico e outras variáveis que todo o processo de identificação pressupõe, como: idade, critérios de tiragem, adequação de instrumentos, diferenças do contexto socio-cultural” (Falcão, 1992, p. 83), isto é, a metodologia de avaliação compreende uma série de limitações e condicionantes à identificação do aluno sobredotado, como podemos ver na grelha abaixo, desenhada por Falcão (1992):

Quadro 2.

Processos de identificação da sobredotação e respetivas limitações (a partir de Falcão, 1992)

PROCESSOS	LIMITAÇÕES
Observação do Professor	Não são capazes de detetar problemas motivacionais, de privação cultural ou emocional de alunos com dificuldades de rendimento escolar, com atitudes ou comportamentos agressivos e apáticos no que se refere aos programas escolares. Por isso, será necessário aplicar testes suplementares padronizados e de aproveitamento escolar.
Testes individuais de inteligência	Trata-se do melhor método, mas o mais dispendioso, em função dos serviços e do tempo dos profissionais. Além disso, não é prático enquanto recurso de avaliação nas escolas que não dispõem de serviço de psicologia.

Testes coletivos de inteligência e baterias de aptidões diferenciadas	Válidos para selecionar estes alunos, no entanto, podem não identificar crianças que têm dificuldades na leitura, problemas emocionais ou motivacionais.
Testes de rendimento e desempenho escolar	Não identificam crianças sobredotadas com rendimento escolar inferior e apresentam limitações, em virtude do seu conteúdo.
Testes de criatividade	De validade não comprovada. Parecem identificar o pensamento divergente que não foi diagnosticado nos testes de QI. No entanto, são limitados quanto aos objetivos propostos, se não forem suplementados por outras medidas de avaliação.
Testes de pensamento divergente	Revelam-se limitados, ao proporcionarem apenas pistas para traços e interesses nesta área, não levando em consideração as diferenças entre imaginação científica e artística.
Informações dos pais	Podem ser afetadas pela afetividade.

Fonte: Silva, M. S. (2016)

1.2. As inteligências múltiplas e os modelos teóricos associados à sobredotação

As crianças sobredotadas constituem um grupo heterogéneo e a crença de que o sobredotado se distingue pela sua capacidade intelectual extraordinária e um Quociente Intelectual (QI) acima da média corresponde a uma atitude demasiado simplista e redutora do que representa, na realidade, a sobredotação, incorrendo numa falácia muito comum que acarretará, posteriormente, problemas de entendimento e atendimento a estes alunos. Cuidar o QI como um elemento exclusivo no diagnóstico e avaliação da sobredotação revela-se insuficiente pois este apenas poderá identificar áreas relacionadas com o desempenho académico, deixando de lado outras áreas como as artes, a criatividade, a capacidade de liderança, o desporto ou a música, onde estes alunos podem igualmente revelar alto potencial (Silva, 2016).

De facto, em 1983, os estudos desenvolvidos por Gardner permitiram distinguir não apenas uma inteligência, verificável através de testes de QI, mas várias, introduzindo o conceito de *inteligências múltiplas*, hoje amplamente aceite, num total de oito categorias. As inteligências identificadas por Gardner foram as seguintes: a primeira, a inteligência logico-matemática, relacionada com a utilização dos números, do cálculo, do raciocínio, com a capacidade de estabelecer padrões, categorizar, classificar,

generalizar e testar hipóteses, próprio dos matemáticos ou dos físicos. A segunda, a inteligência linguística, que se refere à capacidade de usar as palavras, tanto sob a forma oral, como sob a forma escrita, ao nível sintático, semântico e pragmático, sendo a capacidade presente nos grandes escritores e poetas. Estas duas formas de inteligência são as mais reconhecidas e valorizadas no contexto académico e escolar, além de serem as mais facilmente medíveis por testes de inteligência. A terceira, a inteligência musical, que supõe uma elevada sensibilidade ao som e ao ritmo e uma capacidade fora do comum para compreender, transformar e expressar formas musicais, próprio dos grandes compositores e músicos. A quarta, a inteligência visuo-espacial, associada à capacidade de perceber o mundo através das cores, das formas, das linhas e do espaço, por meio da pintura, visível nos artistas, nos pintores ou escultores. A quinta, a inteligência físico-cinestésica, relacionada com as atividades físicas, a velocidade, a força, a flexibilidade e a destreza física, característica dos atletas e desportistas. A sexta, a inteligência interpessoal, relacionada com a empatia, a percepção dos sentimentos, das emoções e dos estados de espírito dos outros. A sétima, a inteligência intrapessoal ou emocional que se caracteriza pelas altas habilidades relacionadas com a percepção das próprias emoções ou de outrem, com capacidade para refletir acerca delas e saber gerir-las (Bléandonu, 2004). Por fim, a oitava inteligência, é a naturalista e diz respeito aos indivíduos que se encontram em sintonia com a natureza, os animais e as plantas, numa preocupação clara com o meio ambiente e com a sustentabilidade (Silver et al., 2010). Esta multiplicidade de inteligências permitiu compreender melhor o sucesso escolar e pessoal, em função da variedade de altas capacidades, alargando, assim, o conceito de sobredotação e favorecendo a igualdade de oportunidades, na medida em que

uma criança sobredotada pode ser definida como aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das Inteligências Múltiplas, permitindo prognosticar um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos (Alves, 2014, p. 23).

Se a teoria das Inteligências Múltiplas favoreceu a compreensão da sobredotação, foi Joseph Renzulli (1978, 1986), que explicou a sobredotação à luz do que ficou conhecido como a teoria dos três anéis – The Three-Ring Conception of Giftedness (ver Figura 1). Segundo ele, a sobredotação seria o resultado da interação entre três aspetos que se

conservam relativamente estáveis ao longo da vida, em concreto: uma capacidade acima da média (e não necessariamente excepcional), criatividade e motivação/envolvimento na tarefa. Renzulli salienta que estas habilidades podem ser gerais (como o raciocínio lógico-matemático, a fluência verbal ou a memória) ou específicas (como o *ballet*, a escultura, ou a química), podendo combinar-se de diversas formas, já a ocorrência destes componentes isoladamente pode não ser indicador suficiente da ocorrência de sobredotação. A par da inteligência ou capacidade superior, a motivação/envolvimento na tarefa, que se traduz em “altos níveis de interesse, fascínio e envolvimento num problema particular, perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada” (AAVV, 2017, p. 13) e a criatividade, entendida como a flexibilidade e originalidade de pensamento e a capacidade de resolver problemas de forma divergente, são aptidões que podem ser desenvolvidas, estimuladas ou aperfeiçoadas, tornando-se, igualmente, essenciais para a identificação da sobredotação (Silva, 2016).



Figura 1. Representação gráfica da definição de sobredotação de acordo com a Teoria dos Três Anéis. — Fonte: AAVV. (2017)

Podemos, deste modo, perceber que o comportamento de um sobredotado não só envolve aspetos cognitivos, como também da personalidade e do meio ambiente onde se insere. Do ponto de vista cognitivo, a criança apresenta uma capacidade intelectual acima da média, habilidades ou interesses específicos, revela uma boa memória, compreensão da informação e desempenho excepcional numa determinada área. Além disso, é criativo e produtivo, aplicando saberes adquiridos para a resolução de

problemas. Ao nível da liderança, manifesta grande responsabilidade, empenho e envolvimento nas tarefas que realiza. No domínio das artes, é original na forma de combinar formas, ideias e métodos de expressão criativa. No que se refere à habilidade motora, aprende e aplica facilmente competências manuais e físicas e, finalmente, ao nível da motivação e da persistência, é capaz de se manter focado e empenhado numa tarefa durante longos períodos (Maciel, 2012).

Posteriormente, Mönks (1988, cit. por Fernandes et al., 2004) ampliou o modelo dos três anéis de Renzulli, por considerar que a sobredotação deveria também ser entendida no seu contexto evolutivo e social. Deste modo, o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Figura 2) defende que o indivíduo está exposto a variados processos de transformação e encontra-se sujeito a condicionantes sociais como a família, a escola e os pares, fundamentais para o desenvolvimento da sobredotação, e que constituem meios de aprendizagem. Assim, procede-se à inclusão das dimensões psicossociais e socioculturais na definição da sobredotação.

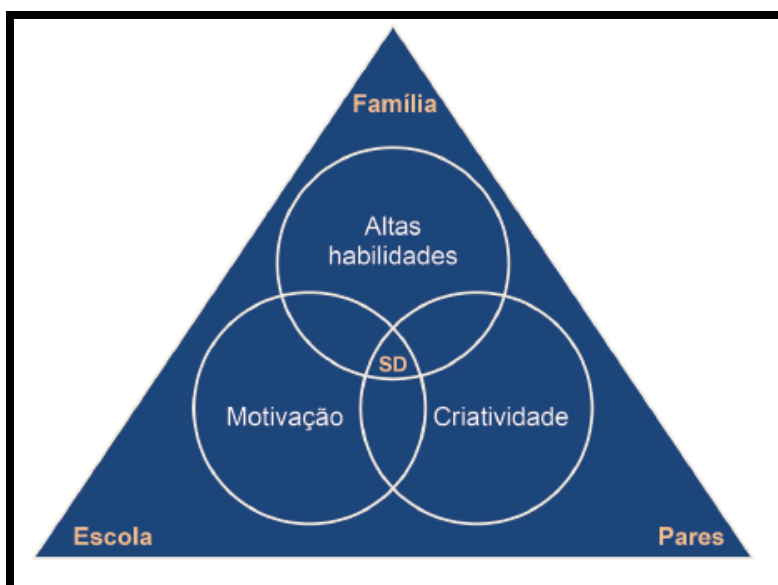


Figura 2. Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks — Fonte: AAVV. (2017)

Também o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) de François Gagné (2004), segundo o qual existe uma distinção entre aptidão (dotação) e talento, veio enriquecer o conceito de sobredotação. Gagné entende que a sobredotação faz parte de uma herança genética, como um conjunto de habilidades naturais que surgem de forma espontânea, ao passo que o talento resulta da interação desses predispostos

naturais com os ambientes e os vários contextos (a família ou a escola), pelo que essas habilidades ou competências superiores são suscetíveis de serem desenvolvidas através do treino sistemático e da prática. Com efeito, estes dois conceitos partilham várias características: ambos se referem a capacidades humanas; ambos procuram ser normativos, ao analisarem indivíduos que fogem à regra; ambos se referem a indivíduos que se distinguem pelos comportamentos diferenciados relativamente à maioria (Gagné, 2004), motivo pelo qual são frequentemente confundidos, segundo este autor. Gagné (2004) desenvolveu o MDST (Figura 3) tendo em conta quatro componentes essenciais para o desenvolvimento do talento: i) habilidades naturais (relacionadas com as faculdades, o intelecto, a criatividade, as habilidades socio-afetivas e sensoriomotoras); ii) catalisadores interpessoais (relativas às características físicas, a motivação, a vontade, a autogestão e a personalidade do indivíduo); iii) fatores ambientais (relacionados com o meio sociocultural onde está inserido; com as pessoas com quem convive, como os pais, professores ou os pares; com as provisões, isto é com as oportunidades que lhe são dadas em aquisição de serviços ou desenvolvimento de atividades; acontecimentos de vida); iv) desenvolvimento sistemático de competências (relativo ao meio académico e artístico que frequenta, as atividades de lazer que desenvolva, a interação social, a prática de desporto e tecnológica. Porém, sem a aprendizagem através de processos informais (em contexto de família, por exemplo) ou formais (a escola), e sem o fator oportunidade a influenciar positivamente as habilidades naturais (os dons) e o meio ambiente, não existe desenvolvimento de talentos.

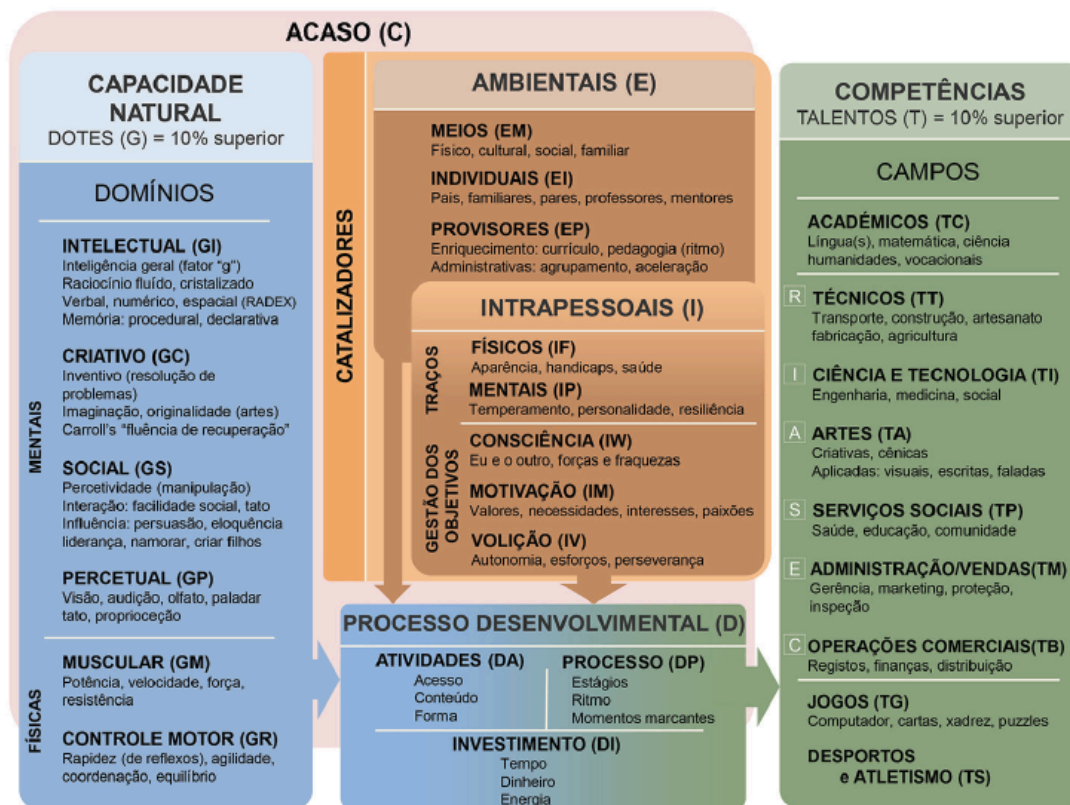


Figura 3. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné — Fonte: AAVV. (2017)

Neste contexto, a transformação dessas aptidões em talentos depende de um determinado processo que envolve a dotação (numa área específica, acadêmica, artística, desportiva ou social), o talento e a aprendizagem/prática, às quais se devem juntar os catalisadores intrapessoais e ambientais (isto é, os facilitadores) e o fator oportunidade/acaso.

1.3. Características do aluno sobredotado

A teoria das inteligências múltiplas, enunciadas por Gardner (1983), e que analisámos anteriormente, contribuiu para a desmistificação do conceito tradicional e unidimensional da inteligência, baseado nos resultados de QI. A diversidade de ferramentas para a avaliação das capacidades permitiu uma melhor compreensão do sucesso académico e pessoal de acordo com uma variedade de sobredotações. Os testes de inteligência geral de Binet, das escalas de Wechsler, através de testes verbais (compreensão e aquisição verbal) e de realização (observação, atenção, aprendizagem

e organização do espaço e do tempo), ou ainda, através das Matrizes Progressivas de Raven, associadas ao raciocínio, à compreensão das relações entre desenhos geométricos e figuras são disso exemplo (Silva, 2016). Assim, o conceito de sobredotação e a sua definição alargaram-se para dar lugar à ideia de que:

a criança sobredotada é aquela que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das IM (Inteligências Múltiplas), permitindo prognosticar, se fornecidas adequadas oportunidades de desenvolvimento, um elevado grau de competência específica, quer na solução de problemas, quer na criação de produtos (Falcão, 1992, p. 70).

A definição de sobredotação permite, assim, antever o elevado grau de competência destes alunos, nomeadamente, na resolução específica de problemas, na realização académica e profissional ou na criação de respostas criativas aos desafios propostos. Porém, a diversidade das áreas de sobredotação e a heterogeneidade de características desta população tornam muito difícil o traçar de um perfil exato e rigoroso da criança sobredotada. A multiplicidade de instrumentos de medição de capacidades e potencialidade nas diversas áreas que não apenas a da inteligência, aliada à fragilidade dos testes para perceber o potencial de desempenho em áreas como a criatividade, a persistência e concentração na tarefa, assim como a permeabilidade dos testes a aspetos culturais e linguísticos, frequentemente influenciados pelo nível sociocultural das crianças, contribuíram para a relativização dos testes no diagnóstico de sobredotação (Silva, 2016).

Ainda assim, as crianças potencialmente sobredotadas apresentam um conjunto de indícios comportamentais fulcrais que se podem classificar de acordo os diversos domínios de referência: aprendizagens; motivação; criatividade, liderança e domínio sociomoral, conforme os enunciou Helena Serra (2004).

Quadro 3.

Características Nucleares do Aluno Sobredotado (a partir de H. Serra, 2004).

Domínio das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário avançado para a idade e nível escolar; - Hábitos de leitura independentes, ou por iniciativa própria, com preferência por livros que geralmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; - Domínio rápido de informação e facilidade na evocação de factos; - Fácil compreensão de domínios subjacentes; - Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções;
---------------------------	---

	- Conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas do conhecimento.
Domínio da motivação	- Tendência para iniciar as suas próprias atividades; - Persistência na realização e na finalização de tarefas; - Busca da perfeição; - Desmotivação perante as tarefas rotineiras.
Domínio da criatividade	- Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; - Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; - Pouco interesse pelas situações de conformismo.
Domínio da liderança	- Autoconfiança e sucesso com os pares; - Tendência para assumir a responsabilidade nas situações; - Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
Domínio sociomoral	- Preocupação com os problemas do mundo; - Ideias e ambições muito elevadas; - Juízo crítico relativo a si próprio e aos outros; - Preferir interações sociais direcionadas para pares mais velhos ou adultos.

Fonte: Silva, M. S. (2016)

1.4. Dificuldades do aluno sobredotado em contexto escolar

Apesar desta promessa de sucesso que é a sobredotação, o aluno sobredotado aborrece-se na escola, passando muitas vezes despercebido porque, por um lado, geralmente é bom aluno, não cria problemas aos professores, na medida em que cumpre com os objetivos propostos nas disciplinas. Por outro lado, o sobredotado não chama a atenção do adulto, nem revela mau comportamentos, nem atitudes desajustadas na escola, e, aparentemente, não apresenta problemas emocionais, embora enfrente as mesmas dificuldades que os colegas da sua idade (Guenther, 2012). Todavia, como sugere Guenther (2012), a realidade é bem diferente para este tipo de aluno, tanto em contexto escolar como em ambiente familiar. Com efeito, aqueles que maior vontade têm de aprender são, na verdade, os que menos aprendem na escola, mais se aborrecem e mais frustrados vivem, em virtude da sua facilidade e rapidez de raciocínio. Além disso, como assimilam as matérias muito mais facilmente que os colegas, esse facto desperta, amiúde, a desconfiança e a hostilidade dos colegas, e leva-os ao aborrecimento, à desmotivação e ao desinteresse, contribuindo para o fraco desenvolvimento intelectual destes alunos.

Efetivamente, dadas as suas características heterogéneas, decorrentes de fatores ambientais e biológicos diversos, as crianças sobredotadas não se enquadram num perfil

único, tornando-se difícil estabelecer um padrão específico de comportamentos deste tipo de aluno. Ainda assim, no contexto português, o Ministério da Educação estabeleceu, em 1998, um documento que descreve as principais características dos sobredotados, em função das áreas: aprendizagem, motivação, criatividade, liderança e domínio sociomoral. Este documento pretendia ser um documento orientador para professores e educadores, na identificação das áreas fortes e das características destas crianças. No entanto, quando nos referimos à sobredotação e ao aluno sobredotado, existem duas perspetivas distintas quanto às suas características comportamentais e socio-emocionais e ao seu desenvolvimento socio-emocional: uma, que defende que os sobredotados são indivíduos mais ajustados e motivados que os seus pares, capazes de alcançar uma saúde emocional e competência social notáveis, tornando-se adultos proeminentes e de sucesso; outra, que chama a atenção para as dificuldades sociais e emocionais que estas crianças enfrentam, fruto do seu talento e capacidade, constituindo-se indivíduos vulneráveis perante as dificuldades, desajustados do sistema escolar, e, por isso, se justifica a implementação de estratégias de intervenção adaptadas às suas necessidades, de modo a colmatar o seu desajustamento (Pinho, 2010). De acordo com Weeb (1993, cit. por Pinho, 2010), os principais problemas potencialmente associados à sobredotação e identificados em alunos sobredotados são, na sua maioria, problemas emocionais, o que, para muitos autores, não são considerados reais problemas, na medida em que a correlação entre sobredotação e problemas emocionais não apresenta evidência científica para muitos investigadores, até porque os casos de insucesso em sobredotados constituem uma minoria (Gauvrit, 2014). Aliás, um recente estudo aponta para o facto de as crianças sobredotadas desenvolverem “uma significativa maturidade social, alcançando um bom ajustamento, em parte porque o nível intelectual funciona como um fator de proteção contra a internalização de problemas como perturbações de ansiedade” (Alves, 2020, p. 1), dito de outro modo, o seu autoconceito, as suas competências e comportamento tendem a ser valorizadas pelos seus pares, diminuindo os problemas relacionados com a inadaptação social.

Efetivamente, as necessidades psicológicas, emocionais e de socialização das crianças sobredotadas são as mesmas das necessidades dos pares na mesma idade, enfrentando os mesmos receios e as mesmas angústias, isto é, *por causa de* ou *apesar de* as suas

capacidades excepcionais, o aluno sobredotado pode sentir-se desajustado em relação à escola e aos colegas e manifestar dificuldades de aprendizagem, decorrentes de ambientes educativos hostis, pouco motivantes, diversificados ou desinteressantes. Por um lado, “as crianças sobredotadas estão quase sempre desfasadas, em termos de interesses, linguagem, forma de pensar e de agir e maturidade pessoal (...), o que pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento socio-emocional, contribuindo para a sensação de estigmatização, baixa-autoestima e isolamento” (Alves, 2020, p. 2), relativamente aos seus colegas. Por outro lado, “a criança sobredotada por falta de motivação ou desencanto por tarefas rotineiras, desajustadas ao seu potencial” corre o risco da desmotivação, ou seja, atividades pouco estimulantes “podem levá-la [à criança] à frustração ao aborrecimento, ao desinteresse escolar e à inibição do trabalho educativo” (Silva, 2016, p. 39). Por isso, é preciso promover ambientes facilitadores do seu desenvolvimento, evitando o seu isolamento e para que “haja um desenvolvimento das suas competências e não se assista a situações de subaproveitamento ou dificuldades relacionadas com a atividade escolar” (Alves, 2014, p. 58).

Em Portugal, o documento emanado do Departamento do Ensino Básico, Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa, em 1998¹, chama a atenção para o facto de as crianças sobredotadas poderem apresentar necessidades educativas concretas, de natureza psicológica, social ou cognitiva, e, simultaneamente, destaca o papel do professor como elemento facilitador do desenvolvimento destes alunos.

Ao nível das necessidades psicológicas, importa criar um ambiente intelectual estimulante e motivador, de modo a promover o sentimento de sucesso, ou seja, os professores desempenham um papel fundamental na relação com o aluno, incluindo o aluno sobredotado, no sentido de lhes dar a confiança necessária à obtenção do sucesso, como condição essencial para o progresso. Assim, as conquistas do aluno sobredotado também devem ser valorizadas, devendo o reforço positivo fazer parte do seu percurso de aprendizagem. Por sua vez, a partilha de responsabilidades e a participação na organização e planificação do trabalho de aula também são fatores que contribuem para a motivação e estímulo do aluno e simultaneamente, sustentam as

¹ Ministério da Educação. (1998). *Crianças e Jovens sobredotados. Intervenção Educativa*, Departamento do Ensino Básico. Fevereiro de 1998.

suas aprendizagens. Por fim, como estes alunos apresentarem regularmente bons resultados, cria-se, amiúde, uma forte pressão sobre eles, para quem o mínimo fracasso é entendido como uma ameaça e fonte de frustração. As elevadas expectativas relativamente ao desempenho destes alunos e o possível insucesso podem constituir um risco de perda de autoconfiança, de autoestima, com consequência para a confiança e o afeto dos outros.

No âmbito das necessidades sociais, decorrentes do seu desempenho excepcional e das suas características comportamentais, os alunos sobredotados têm tendência a trabalhar individualmente ou a ter uma participação social desajeitada com os pares, parecendo intolerantes ou dominadores, no contexto da interação social e de grupo.

Por fim, no que concerne às necessidades cognitivas, as necessidades do aluno devem traduzir-se em oportunidades educativas, através do ensino individualizado e diferenciado, com programas flexíveis, adaptando-os a ritmos e estilos de aprendizagem mais rápidos, através da aplicação de recursos adicionais de informação, em áreas do universo de interesse destes alunos; proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento e de partilhar com os outros dos seus interesses e competências; oferecendo-lhes estímulos para a expressão criativa, para a resolução de problemas e realização de investigações.

Ainda assim, os alunos com altas capacidades apresentam necessidades específicas que carecem de respostas legislativas concretas que prevejam a diversidade da sobredotação, nomeadamente, contemplando a flexibilização, a adequação curricular e a diferenciação de métodos e estratégias educativas, de modo a impedir, especialmente, a desmotivação e o subaproveitamento das suas capacidades (Silva, 2016). Uma escola que se pretende inclusiva alicerça-se cada vez mais na construção de uma prática pedagógica mais centrada nas particularidades psicológicas, sociais e cognitivas que fazem de cada criança e jovem um sujeito único, cujo direito à diferença e à valorização das suas potencialidades e competências deverá constituir a finalidade central do sistema educativo (1998, p. 33).

Em jeito de conclusão desta secção, não será despidendo destacar, ainda, algumas estratégias pedagógicas que podem ir ao encontro das necessidades destes alunos, a saber: diversificar os desafios nas áreas dos seus talentos; multiplicar as oportunidades de trabalho; desenvolver formas de aceleração (de conteúdos e de níveis); criar

condições de socialização e de aprendizagem com pares com interesses semelhantes; promover diferenciação pedagógica no ritmo e organização dos conteúdos curriculares específicos (Pinho, 2010).

1.5. Políticas educativas para a sobredotação em Portugal: que respostas?

Atualmente, a escola é entendida como o espaço de promoção do desenvolvimento completo da criança, isto é, deve cumprir não só a sua função tradicional de instrução e escolarização, para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, mas também deve contribuir para o desenvolvimento psicológico, social e de integração dos alunos (Miranda & Almeida, 2019a), no contexto de uma escola inclusiva.

O direito à educação para todas/as, conforme foi preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ganha verdadeira expressão com o compromisso assumido com a recomendação 1248 do Conselho da Europa (1994), assim como com a Declaração de Salamanca, que defende que

as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (...) crianças com deficiência ou crianças sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Salamanca, 1994, p. 6).

Dito de outro modo, a igualdade de oportunidades em educação configura-se como um direito essencial de todos e de todas, independentemente das suas origens, das suas capacidades, das suas limitações, características, necessidades ou deficiência. Neste contexto, uma escola inclusiva e igualitária deve promover a participação, dando oportunidade a todos os alunos sem exceção de realizarem o seu potencial completo, com ou sem deficiência/limitações físicas ou psicológicas, incluindo os alunos com capacidades excecionais. Aliás, para uma verdadeira inclusão “que atende e não elimina diferenças, é importante que os espaços educativos permitam a diferenciação e a flexibilização das repostas educativas dirigidas aos interesses, necessidades e capacidades” (Miranda & Almeida, 2019a, p. 111) de cada aluno, é fundamental que existam políticas educativas diferenciadas que possam ir ao encontro das necessidades

dos e das alunas, ajustando-se e respondendo ao que lhes faz falta para se desenvolverem e potenciarem as suas capacidades. A escola inclusiva não pode, portanto, apenas enquadrar “situações de deficiência, de dificuldades de aprendizagem” ou circunscrever-se a “alunos com determinadas limitações” (Silva, 2016, p. 35), ou a “grupos mais vulneráveis ou desfavorecidos” (Miranda & Almeida, 2019a, p. 111), deve, antes, procurar chegar a todos os alunos, incluindo os que se destacam pela excecionalidade das suas capacidades, como é o caso dos alunos sobredotados ou com características de sobredotação.

Na realidade, seguindo o pensamento de Miranda e Almeida (2019a), a legislação portuguesa ainda se revela insuficiente esta matéria, não contemplando os alunos sobredotados ou com capacidade acima da média, não oferecendo as respostas educativas específicas e necessárias para este público. Com efeito, Portugal não é alheio à necessidade de acolher a diferença relacionada com as altas capacidades, ciente de que estes alunos contribuem igualmente para o progresso da sociedade e do próprio país. Por este motivo, subscreveu as recomendações internacionais no que se refere à educação inclusiva e à educação de crianças e jovens sobredotados, em particular, o que foi emanado do Comité Económico e Social Europeu SOC/445 (2013) “Libertar o potencial das crianças e jovens sobredotados”, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico destes alunos, tanto na “formação inicial e contínua do corpo docente sobre o perfil e as características dos alunos sobredotados”, na “harmonização de procedimentos que permitam detetar precocemente a sobredotação”, na “elaboração e aplicação de medidas pedagógicas destinadas aos alunos sobredotados”, como na “inclusão (...) do estímulo da criatividade da inovação e da capacidade de iniciativa” (p. 2). Pelo exposto, o nosso país reconhece a necessidade de valorizar e apoiar o desenvolvimento destes alunos, assim como de promover a capacitação docente através de formação adequada acerca das características destes alunos e da implementação de programas de enriquecimento adequados. Ainda assim, apesar de a sobredotação estar enquadrada pela educação inclusiva, o recente Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho omite, na sua redação, termos como “sobredotado”, “altas capacidades” ou “capacidades excecionais”. O diploma destaca a “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, (...) o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas

potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação”, mas a verdade é que não existe nada em concreto para estes alunos com características excepcionais. Por isso, são tantas vezes esquecidos na escola, ficando dependentes da sensibilidade dos docentes e da preocupação dos pais que procuram alternativas para o desenvolvimento e para a felicidade dos seus filhos em atividades extracurriculares, substituindo-se ao papel da escola.

Importa frisar que, ao longo do século XX e XXI, numa tentativa de colmatar esta lacuna legislativa, foram surgindo documentos orientadores para responder, de alguma forma, a esta população tão heterogénea e diversa, com interesses, estilos de aprendizagens e motivação diferentes, pertencentes aos vários grupos sociais, mas que podem experimentar o insucesso escolar, frequentemente por falta de apoio adequado, e que enfrentam a desmotivação e os mesmos problemas de adaptação e socialização que outros alunos que apresentam outro tipo de necessidades de aprendizagem. Assim, em 1998, o Ministério da Educação, em concreto, o departamento do Ensino Básico apresentou um documento orientador, onde consta o perfil deste tipo de aluno, explica as suas necessidades e propõe um conjunto de estratégias de intervenção que passam pela aceleração, pelo enriquecimento e pelo agrupamento de alunos por níveis, salientando a importância da articulação entre professores, escolas e famílias, no sentido de “promover e facilitar o desenvolvimento de todas as faculdades do aluno sobredotado” (Silva, 2016, p. 37). Mais tarde, outros diplomas legais específicos surgiram, como o Despacho normativo n.º 50-2005 de 9 de novembro, atinente à avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico que prevê a existência de planos de acompanhamento e de desenvolvimento curricular destinados a alunos “que revelam capacidades excepcionais de aprendizagem” (artigo 5.º), através da “criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais”. Esse plano curricular de enriquecimento pode integrar diversas modalidades: “a) pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo” (artigo 5.º, n.º 3). Para além deste documento, também surgiu o despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, decorrente do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril que define os princípios

orientadores da avaliação e certificação das aprendizagens. Este despacho normativo prevê casos especiais de progressão para o aluno que

revele capacidade de aprendizagem excepcional um adequado grau de maturidade poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou ambas: a) concluir o 1.º ciclo com 9 anos, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos; b) transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos (artigo 28.º).

Também nos parece pertinente referir, ainda, a este propósito, que, no quadro da legislação portuguesa para a educação especial – atualmente educação inclusiva –, a problemática da sobredotação e do atendimento aos alunos excepcionais e com altas capacidades tem vindo a ser progressivamente esquecida, na medida em que a lei privilegia cada vez mais uma abordagem centrada nas necessidades educativas especiais de pessoa com deficiência ou com limitações ao nível da atividade e da participação. Efetivamente, a primeira regulamentação para a então designada educação especial, o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, enquadrava situações de deficiência, de dificuldades de aprendizagem, mas também previa o atendimento das necessidades dos alunos excepcionais, nomeadamente condições especiais de matrícula para os alunos que “revelam uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum” (artigo 6.º, n. º3). De seguida, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro circunscreve a educação especial a alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação de carácter permanente (Silva, 2016). Mais restrito ainda se revela o enquadramento legal para a educação especial, o já mencionado recente Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, designada de educação inclusiva, no que se refere à sobredotação. O presente normativo esclarece que a educação inclusiva “visa responder à diversidade de necessidades dos alunos através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” e, simultaneamente, apresenta os eixos orientadores da inclusão, como a educabilidade universal; a equidade; a inclusão; a personalização e planeamento educativo; a flexibilidade curricular; o direito à autodeterminação; o envolvimento parental no processo educativo dos educandos; e, finalmente, a interferência mínima, no respeito pela vida privada e familiar (cf. artigo 3.º). A grande novidade encetada por este último

decreto-Lei relaciona-se com o facto de não ser necessário categorizar para intervir, isto é, o docente não necessita de ter um diagnóstico formal para aplicar medidas que promovam o sucesso do aluno, de modo a permitir que cada um possa “progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”. Assim, são propostas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em concreto, medidas universais (cf. artigo 8.º), que podem ser aplicadas a todo e qualquer aluno que apresente dificuldades de aprendizagem em algum momento; medidas seletivas (cf. artigo 9.º) e medidas adicionais (cf. artigo 10.º).

De facto, em Portugal Continental, a educação do aluno sobredotado ainda carece de atenção no âmbito do atual Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho da educação inclusiva, essencialmente assente “no desenho universal e na abordagem multinível, verificando-se, assim, o reconhecimento genérico de atenção para todos os alunos, mas não se encontram recomendações específicas para os alunos com altas capacidades” (Antunes et al., 2020, p. 122). Curiosamente, o mesmo não acontece com as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, onde o termo “sobredotado” é referenciado na legislação e é contemplado algum tipo de apoio a estes alunos, denotando uma maior preocupação no atendimento às necessidades da sobredotação e um investimento mais forte, tanto em recursos e serviços, como diretrizes próprias e na formação de professores (Miranda & Almeida, 2019a, 2019b e Antunes et al., 2020), ausente da nossa legislação.

Em jeito de conclusão, resta saber se, apesar da não referência explícita à sobredotação, o caminho aberto, deixado pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, destacando o facto de não ser “necessário categorizar para intervir”, propondo medidas universais “para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”, contemplando a pedagogia diferenciada e o enriquecimento curricular (artigo 8.º, n.º 2, alíneas a) e c)). Estas poderão, de facto, ser aplicadas a alunos com sobredotação, num compromisso cada vez maior com uma escola democrática e inclusiva, numa educação para todos e todas, mas também na disponibilização e capacitação de professores, no sentido de chegar às necessidades da grande heterogeneidade de alunos e de contextos socioculturais diversificados. Da escola inclusiva que promova a igualdade e a justiça social entre alunos e alunas, espera-se que seja capaz de responder “não só à diversidade cultural, mas também às diferenças que resultam das características pessoais dos alunos” (Miranda & Almeida, 2020-21, p. 188).

2. SOBREDOTAÇÃO, CRIATIVIDADE E ESCRITA

Plaisir du texte. *Classiques. Culture (plus il y aura de culture, plus le plaisir sera grand, divers). Intelligence. Ironie. Délicatesse. Euphorie. Maîtrise. Sécurité : art de vivre. Le plaisir du texte peut se définir par une pratique (sans aucun risque de répression) : lieu et temps de lecture : maison, province, repas proche, lampe, famille là où il faut, c'est-à-dire, au loin et non loin (Proust dans le cabinet aux senteurs d'Iris), etc. Extraordinaire renforcement du moi (par le fantasme) ; inconscient ouaté. Ce plaisir peut être dit : de là vient la critique.*

Roland Barthes

O mundo em constante mudança, a diversidade sociocultural, as transformações científicas e tecnológicas impõem à educação – alicerce fundamental para a construção do futuro – novos desafios que exigem uma resposta adequada à sociedade presente e à que esses fatores continuarão a delinear, no futuro. Neste sentido, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, saído em 2017, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, vai ao encontro desta nova realidade, assumindo-se “como um documento de referência para organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 4), orientador das escolas e dos órgãos decisores das políticas educativas, em particular no que se refere às ofertas educativas, ao planeamento curricular e à avaliação das aprendizagens (cf. Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho). A identidade, a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade, a inovação e a criatividade encontram-se contemplados no referido Perfil do Aluno, configurando-se como base fundamental para uma escola que se pretende inclusiva e equitativa, no respeito pela igualdade de oportunidades e em prol da justiça social.

A criatividade e a inovação surgem, portanto, como um dos elementos-chave do desenvolvimento das sociedades modernas, onde a simbiose entre “o conhecimento, a compreensão, a criatividade, e o sentido crítico” (Ministério da Educação, 2017, p. 1) são essenciais para formar cidadãos autónomos, responsáveis, capazes de participar de modo ativo e consciente na sociedade.

O que é a criatividade? Como se promovem competências criativas, como se desenvolve, se ensina a pensar criativamente? Como se avalia a criatividade?

Nos anos 70 do século passado, a abordagem à criatividade centrava-se na ideia de desenvolvimento de testes psicométricos que, de algum modo, permitissem medir a

criatividade e identificar traços comuns em cada domínio, de modo a reconhecer os talentos criativos e excepcionais, como os testes de Binet-Simon ou Terman (Bléandou, 2004; Lieury, 2001). No entanto, o estabelecimento de critérios para de avaliação do produto criativo evidenciou fragilidades, tendo em conta “a diversidade de domínios de realização de tarefas, os níveis de exigência avaliadora e, também, questões como o tempo, o espaço e o juiz, enquanto condicionantes da avaliação” (da Silva, 2011, p. 30). Com o desenvolvimento da psicologia cognitiva, o estudo da criatividade passa a focar-se nos processos mentais subjacentes às habilidades e capacidades excepcionais, no que se refere à resolução de problemas ou tomada de decisões (Candeias, 2008). Trata-se de perceber os processos cognitivos envolvidos na identificação das dificuldades/problemas, no modo de engendrar possibilidades de solução para um determinado problema, testando as diversas hipóteses e avaliando os respetivos resultados.

Além disso, a criatividade surge frequentemente associada à inteligência, ao pensamento e à produção divergente, à “fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções” (Almeida, 2008, p. 8), sendo comum identificá-la como uma das características marcantes dos sobredotados. Aliás, a criatividade tem sido entendida como um dos fatores determinantes para a identificação da sobredotação, como uma especificidade dominante a par do quociente intelectual. A sobredotação está para a capacidade cognitiva de alto nível, como para a forma como o indivíduo se expressa. Por isso, Almeida (2008) sugere que “a criatividade surge como um dístico imprescindível, havendo aliás, a possibilidade de ser o primeiro determinante da excelência ao nível da realização com características de sobredotação” (p. 9).

Os trabalhos desenvolvidos por J. Renzulli (1978), conforme referido anteriormente, em concreto, a sua teoria dos três anéis, introduzindo a ideia de criatividade, foi fundamental para a amplificação do conceito de sobredotação. Para além da sobredotação académica e intelectual, centrada no elevado QI e caracterizada essencialmente, pelo alto rendimento escolar, a sobredotação criativa/produitiva-criativa relaciona-se com o elevado potencial criativo (Nogueira & Pereira, 2008; Lubart, 2018), pelo “raciocínio inventivo e traduz este potencial em sucesso em áreas artísticas e científicas, entre outras” (Lubart, 2018, p. 108), associado a uma elevada motivação. Deste modo, a criatividade surge relacionada com a inteligência e como um fator

distintivo importante para a identificação de crianças sobredotadas. Todavia, pese embora o destaque dado à criatividade no âmbito da sobredotação, importa mencionar que esta correlação inteligência/criatividade, nem sempre é concomitante na medida em que, Segundo Nogueira e Pereira (2008), diversos estudos comprovaram a existência de elevados níveis de criatividade em indivíduos com um QI inferior a 70, e níveis medianos de criatividade em indivíduos com excelente rendimento escolar (Nogueira & Pereira, 2008).² Por isso, importa considerar a criatividade como mais um elemento, um traço distintivo para o diagnóstico de sobredotação, entre outros traços definidores, como a persistência na tarefa, o envolvimento e a motivação, a par do desempenho escolar.

O conceito de criatividade é, de facto, complexo, multifacetado e, frequentemente, associado a outros termos como inteligência, pensamento divergente, talento, genialidade ou sobredotação (Seabra, 2007; Morais, 2012). Apesar de não haver consenso quanto a uma definição universal e precisa, a criatividade anda de mãos dadas com a originalidade, embora a existência de originalidade nem sempre signifique criatividade, isto é, o original constitui o novo, o diferente, ao passo que a criatividade pressupõe a “centelha da diferença e da conseqüente surpresa, mas também o pragmatismo e a utilidade da eficácia, da lógica, do sentido dessa diferença nos contornos do produto criativo” (Morais, 2012, p. 3). Utilizar a originalidade como sinónimo de criatividade é comum, constituindo-se como uma ideia pré-concebida errada, como um mito que importa desmistificar, na medida em que a criatividade implica originalidade, mas o inverso nem sempre acontece, pois, “ser criativo é um requisito bem mais rico e complexo” (Morais, 2015, p. 6). Tomar a criatividade como um atributo e privilégio de poucos ou remetê-la para o contexto artístico também é uma falácia corrente, já que, efetivamente, a criatividade pode acontecer nos diversos domínios da vida e nas mais variadas áreas de conhecimento, nas artes, nas ciências humanas ou sociais, no desporto ou na liderança. Finalmente, relacionar a criatividade com excentricidade, problemas de sanidade mental, com comportamentos desviantes

² Marcelino Pereira (1998, 2000) defende que a criatividade não deve ser considerada como critério de identificação de sobredotação precisamente porque é “uma aptidão demasiado instável na infância (as produções nestas idades são precárias, o que se reflete, por exemplo, na baixa estabilidade temporal dos resultados) e de difícil mensuração (os instrumentos de avaliação da criatividade possuem baixos coeficientes de validade)” (Nogueira & Pereira, 2008, p. 256).

ou associados à indisciplina também se revela um equívoco, apesar de “a autonomia, o gosto pelo risco, a curiosidade, o humor, o questionamento ou a divergência [serem] típicos do educando criativo” (Morais, 2015, p. 7).

Assim, podemos afirmar que a criatividade se constitui como um traço psicológico positivo da personalidade, usado muitas vezes para explicar e compreender o rendimento humano, quando este não encontra justificção direta e imediata na inteligência (Seabra, 2007). Ademais, investigações têm mostrado que a criatividade é uma “característica onde se combinam os efeitos das capacidades cognitivas com efeitos relativos ao temperamento e ao carácter” (Seabra, 2007, p. 2), podendo ser definida como “a capacidade de criar soluções novas e originais, e adaptá-las às condicionantes de uma certa tarefa ou situação” (Lubart, 2018, p. 106), encontrada em indivíduos sobredotados e com habilidades excepcionais, dito de outro modo, ser criativo implica criar soluções novas, ter novas ideias ou comportamentos diferenciados. Podemos afirmar que a criatividade complementa a inteligência, fazendo, inclusive, parte dela (Silva, 2016), na medida em que a primeira procura oferecer respostas adaptativas e a última oferece soluções a partir de capacidades adquiridas, mais analíticas, quando nos referimos à resolução de problemas.

A criatividade requer, além disso, um conjunto de condições relacionadas com o indivíduo e o meio ambiente, num fenómeno denominado de co-indidência (Feldman, 1988 cit. Moraes, 2012, 2015), isto é, a coexistência de fatores para que a criatividade aconteça, “têm de estar simultaneamente presentes diferentes dimensões na interação de quem cria com o cenário em que o produto é criado” (Morais, 2015, p. 3). Por isso, Maria de Fátima Moraes sugere que a criatividade exige a presença de seis elementos, metaforicamente representados como as seis fatias de um bolo, ao qual não pode faltar nenhuma parte: i) aptidões (artística, verbal, entre outras); ii) motivação (quando o indivíduo está comprometido com o que faz, seja ela intrínseca ou extrínseca); iii) conhecimentos (possuir informações aprofundadas acerca dos assuntos, muitas vezes multidisciplinares, para, posteriormente, poder realizar associações); iv) personalidade (traços típicos das pessoas criativas, como a autonomia, a autoconfiança, a tolerância à ambiguidade ou persistência, sensibilidade estética, curiosidade, paixão, o sentido de humor); v) processos cognitivos (formas de pensar e processar a informação); finalmente, vi) a atribuição, a avaliação e o olhar crítico do outro é determinante para a

valorização da criatividade (Morais, 2012, 2015). Com efeito, o pensamento de Maria de Fátima Morais vai ao encontro do preconizado por Sternberg e Lubart (1995), retomado em Candeias (2008), que refere que, para que a criatividade ocorra, é necessária a convergência de seis elementos: i) habilidades intelectuais (que incluem a capacidade de síntese, de análise e prática), no que se refere à identificação de problemas, o reconhecimento de novas ideias e a sua concretização/promoção junto dos outros; ii) conhecimento relativamente ao campo e domínio do saber, isto é, o conhecimento cultural no qual se insere; iii) estilos cognitivos (formas de usar as capacidades); iv) personalidade; v) motivação, sobretudo a intrínseca, que permite ao indivíduo envidar os esforços necessários para a sua concretização em detrimento da recompensa, embora a motivação extrínseca também seja importante; finalmente, vi) o contexto, relacionado com os ambientes facilitadores, que possam estimular a criatividade. A criatividade surge, assim, num processo dinâmico e de interdependência entre vários elementos que contribuem para a validação daquilo que é o ato criativo.

Também não será despiciendo mencionar que Mel Rhodes, em 1961 (in da Silva, 2011), identificou aquilo que ficou conhecido como os quatro Ps recorrentes no ato criativo: pessoa (quem cria), processo criativo, produto e ambiente criativo (entendido como o meio social em que o indivíduo se insere, o contexto de criação – em inglês, *press*). Deste modo, a compreensão da criatividade depende da perspetiva e da abordagem adotada, ou seja, no foco sobre o qual incide a análise, se é no produto, no processo, na pessoa, no ambiente criativo.

Money (1963) refere, ainda, que a criatividade pode ser entendida sob quatro perspetivas: i) o contexto, isto é, a situação em que ocorre o processo criativo; ii) o produto de criação, concretizado no objeto, na ideia, teoria ou soluções encontradas para o problema; iii) o processo de criação – a perspetiva em que se integra o nosso estudo – que remete para as operações mentais que levam ao pensamento criativo; por fim, iv) a pessoa criativa, ou seja, remete para as características psicológicas que fazem de uma pessoa, uma pessoa criativa (Money, 1963, cit. por Seabra, 2007). Assim, assumindo a criatividade como um processo, a sua avaliação remete para as inovações e transformações ocorridas num determinado campo do conhecimento ou num domínio cultural, isto é, trata-se de um fenómeno sistémico (Candeias, 2008), ao qual a análise dos atributos da pessoa criativa, o trabalho criativo e o contexto não são alheios.

2.1. Desenvolver e medir o potencial criativo em alunos sobredotados

A criatividade, enquanto capacidade de gerar ideias novas, respostas criativas e inovadoras a problemas, que promovam a transformação e a resolução de impasses, como vimos anteriormente, constitui-se, a par da realização intelectual e do processamento cognitivo, como componente essencial para o diagnóstico das crianças sobredotadas. Além disso, educar para a criatividade tem sido objeto de intervenção educativa para todos os alunos, através de programas orientados para desenvolver o potencial criativo dos alunos, que assentam em duas ideias-chave, em dois princípios fundamentais (Bahia, 2008). O primeiro é que todos os alunos apresentam potencial criativo que pode e deve ser estimulado, embora não ocorra em todos do mesmo modo, na medida em que este potencial é condicionado pelas diferenças individuais intrínsecas de cada um e pelas oportunidades que se lhes oferecem. Dito de outro modo, determinadas ideias preconcebidas podem constituir barreiras ao desenvolvimento criativo, como “o medo de falhar a segurança do conhecido, a instauração de rotinas de trabalho, o imperativo da perfeição, o perigo do risco, ou o repúdio do lúdico” podem, como refere Sara Bahia (2008, p. 233), constituir um bloqueio à expressão da criatividade. Ademais, no contexto escolar, a comparação, a competição, a avaliação entre colegas, a falta de tempo e espaço para o desenvolvimento da curiosidade podem, do mesmo modo, ser inibidores da criatividade, sobretudo quando nos referimos a alunos sobredotados sobre quem recai, amiúde, a pressão da perfeição. O segundo princípio relaciona-se com a ideia de que a criatividade se estimula, se educa, ou seja, é passível de ser promovida em contexto escolar, através de programas de intervenção que têm tido resultados muito positivos no que ao desenvolvimento da criatividade dos alunos sobredotados diz respeito.

Neste sentido, muitos são os programas de investimento, desenvolvimento e promoção de competências criativas que se realiza(ra)m em Portugal, promovidos sobretudo pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS)³ e pela Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS)⁴. É exemplo disso, em Coimbra, o programa MORCEGOS (Motivação, Originalidade, Raciocínio, Curiosidade,

³ <https://www.aneis.org/>

⁴ <https://apcs.co.pt/>

Elaboração, Generalização, Observação e Sensibilidade para os problemas), com vista o desenvolvimento da criatividade e das competências sociais (Pereira & Nogueira, 2004). O programa “Odisseia” promove experiências diversificadas no sentido de desenvolver capacidades e talentos, envolvendo o aprofundamento de competências relacionadas com o pensamento divergente e convergente, na comunicação oral e escrita e no relacionamento interpessoal (Miranda & Almeida, 2012).

O programa MAIS (Motivação, Aptidão, Inovação e Socialização) aposta na evolução e aprofundamento de processos criativos e metacognitivos, destacando a resolução criativa de problemas e a autorregulação (Antunes & Almeida, 2011).

O programa PEDAIS (Programa de Enriquecimento em Domínios de Aptidão, Interesse e Socialização), em Braga e no Porto, ainda em funcionamento nas delegações da ANEIS, tem por objetivo desenvolver e aprofundar competências e conhecimentos em diversos domínios, bem como o desenvolvimento do relacionamento interpessoal (Morais et al., 2022). Dentro deste programa, insere-se o projeto de ensino e motivação para a literatura (desde 2017), intitulado “Pela mão da literatura vejo mundo...”, desenvolvido por André Matias, na delegação de Gondomar. Esta proposta de enriquecimento extracurricular, pioneira no que se refere à área das humanidades e literatura, tem como principal objetivo “promover nos adolescentes com altas capacidades as competências linguísticas, metafóricas e reflexivas, intrapessoais e interpessoais” (Matias, 2020, p. 97). “Pela mão da literatura vejo o mundo...” foi delineado para acontecer mensalmente, tendo em consideração dois momentos: sessões exploratórias de preparação de uma visita de estudo (sempre relacionada com a literatura) e visitas de estudo aos locais previamente selecionados. Os lugares selecionados são, geralmente, de forte interesse histórico, cultural e literário, permitindo a abordagem de obras e conteúdos trabalhados previamente, nas sessões exploratórias (Matias, 2020). Este projeto reveste-se de particular importância no âmbito das atividades destinadas a crianças com altas capacidades, na medida em que estas são, geralmente, direcionadas primordialmente para as áreas das ciências exatas. Na verdade, as humanidades promovem competências igualmente essenciais, no que respeita ao desenvolvimento crítico e conhecimento do mundo, daí a necessidade de quebrar com o estigma que associa as humanidades a algo inútil, em detrimento das ciências e tecnologias (Matias, 2020, 2022).

A APCS promove o programa “Sábados Diferentes”. Este programa teve início em 1994 e realiza-se no Porto, em parceria com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e incide particularmente nas temáticas do saber ser/saber fazer; ritmo e movimento; incursões nas artes; e ferramentas para pensar. Pretende-se desenvolver, nas crianças e jovens com capacidades superiores: o seu potencial; a interação social com pares em características; a sua criatividade; a sua maturidade emocional e as competências motoras. Além disso, objetiva-se prestar apoio e dar formação a pais e professores, assim como sensibilizar a sociedade portuguesa para as necessidades educativas destas crianças. A APCS também promove, a nível nacional, desde 2010, o programa PIC – no âmbito do qual se realizou este estudo – destinado a crianças com elevadas capacidades e potencialidades do agrupamento de escolas dos concelhos envolventes. Trata-se de um trabalho em rede, contando com parcerias com Câmaras Municipais, Agrupamentos e Escolas e instituições de Ensino Superior. As atividades são preparadas por uma equipa constituída por docentes qualificados (monitoras do programa) e uma psicóloga do Município. São desenvolvidas atividades relacionadas com as artes, as humanidades, a atividade desportiva e a expressão dramática, que têm por objetivo estimular a criatividade, o sentido crítico, o autoconhecimento e a relação interpessoal.

Estes programas fundamentam-se no modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e assentam no conceito multidimensional da sobredotação, compreendendo a criatividade, as aptidões e a motivação.

Como já tivemos oportunidade de referir, a sobredotação é frequentemente avaliada em termos de rendimento intelectual e académico, o que se constitui como um conceito demasiado simplista e redutor do que é, efetivamente, a sobredotação. A sobredotação ou características de sobredotação podem ser observadas nos mais diversos domínios da atividade humana. Neste sentido, considerando o potencial criativo essencial para o diagnóstico de sobredotação, importa perceber como se poderá avaliar a criatividade do aluno, de modo a fomentar esta capacidade. Com efeito, a criatividade é “uma aptidão muito fluida e de difícil mensuração” (Nogueira & Pereira, 2008, p. 256), por isso, avaliar a criatividade constitui um processo complexo, pois trata-se de um aspeto subjetivo, admitindo várias possibilidades. São conhecidas várias medidas de avaliação

da criatividade, nomeadamente desenvolvidas por Guilford nos anos 60 do século passado e por Torrance nos anos 70 (cf. Silva, 2016; Lubart, 2018), entre outros.

Todavia, este potencial criativo apenas se revela quando concretizado em atividades, mesmo que esse potencial seja elevado, ele só se verifica através de um processo de trabalho adequado. Deste modo, Lubart (2018) salienta que o processo criativo se concretiza através da articulação de duas fases: as fases divergente-exploratórias e as fases convergente-integrativas. As fases divergente-exploratórias relacionam-se com a quantidade de ideias e a sua diversidade, ao passo que as fases divergentes-integrativas têm a ver com a combinação e coordenação das ideias. No momento da avaliação do processo criativo, pelo próprio (validação pessoal) ou pelo grupo (validação social), é que se pode verificar se o que foi produzido é, efetivamente, criativo, original e relevante (Lubart, 2018). Lubart (2018) salienta também algo que nos parece extremamente importante quando abordamos a criatividade: é preciso oferecer à criança oportunidades para expressar o potencial criativo, independentemente da área (seja ela, a arte, o desporto ou a escrita), por isso, os diversos contextos sociais, a família e a escola são tão importantes para a “identificação e estimulação do potencial criativo, assim como a sua transformação em realização criativa” (p. 110).

Posto isto, seguindo o pensamento de Lubart (2018), medir o potencial criativo das crianças com diagnóstico de sobredotação é extremamente importante, pois só assim se pode promover o seu desenvolvimento, ademais no contexto da aprendizagem do século XXI, onde as competências de criatividade e o espírito crítico, a adaptabilidade, a flexibilidade e a colaboração são competências exigidas pela sociedade moderna. Assim, Lubart sugere cinco razões para a avaliação de competências criativas das crianças antes ou após a frequência de programas de desenvolvimento criativo. Em primeiro lugar, estes programas promovem o seu desenvolvimento; através da realização do pré-teste, teste e pós-teste, por exemplo, pode-se perceber e testar a eficácia destes programas de enriquecimento. Em segundo lugar, avaliar o potencial criativo permite identificar os pontos fortes e os pontos fracos, no sentido de uma reflexão e melhoria das atividades propostas, de modo a definir estratégias mais adequadas e a proporcionar um apoio escolar diferenciado. Em terceiro lugar, constitui uma ferramenta de auxílio para os alunos escolherem uma carreira; em quarto lugar, permite sensibilizar a comunidade educativa para esta questão da criatividade e da sobredotação; por fim, em quinto lugar,

avaliar o potencial criativo contribui para a seleção de indivíduos, a identificação de determinados perfis, para posteriormente se programarem atividades específicas, nas mais diversas áreas (artes, ciências, música, escrita, entre outros).

2.2. Escrita e criatividade

A criatividade, associada à escrita, pressupõe a ativação da diversidade de opções e de escolhas, no sentido de criar o que pode ser considerado novo e original. Contudo, esta noção de “originalidade é um tanto ou quanto falaciosa e ilusória na medida em que nada é verdadeiramente original e tudo o que escrevemos – ou melhor, reescrevemos – corresponde à soma de tudo o que ouvimos, vemos ou lemos, filtrado pelas nossas vivências e pelas nossas emoções” (Silva, 2016, p. 45), ou seja, torna-se muito difícil – senão impossível – fugir à influência dos outros, sendo a originalidade o resultado de uma herança cultural, baseada em variados autores e múltiplas leituras. A originalidade vai, deste modo, ao encontro do que Harold Bloom designou de “como pedir emprestado” (Bloom, 2002, p. 23), dito de outro modo, é a forma como se usa o que já existe em termos de escrita, que torna o texto original.

Para ser criativo na escrita, é necessário, primeiramente, fazer uso da imaginação para criar o novo a partir da linguagem. Para isso, é essencial

“sair dos caminhos habituais da escrita escolarizados, que cumprem com os modelos de redação e produção textual habituais. É preciso experimentar novas soluções, é preciso criar obstáculos, constrangimentos e sair da zona de conforto com a qual estamos familiarizados, e traçar novos caminhos, alargando o vocabulário e explorando o imaginário, isto é, apropriando-se da linguagem escrita de forma criativa” (Silva, 2016, p. 45).

Aliás, seguindo o preconizado por Pierre Bach (1991), a criatividade segue um determinado esquema (*vide* Figura 4), centrado num certo problema que deve ser resolvido pelo indivíduo quando exposto a um ambiente favorável, isto é, ele “é confrontado com uma situação (...) sente-se na necessidade de organizar os seus esquemas e os seus modelos interiores para melhor apreender a realidade” (p. 57) que lhe permitirá resolver a questão por uma criação original.

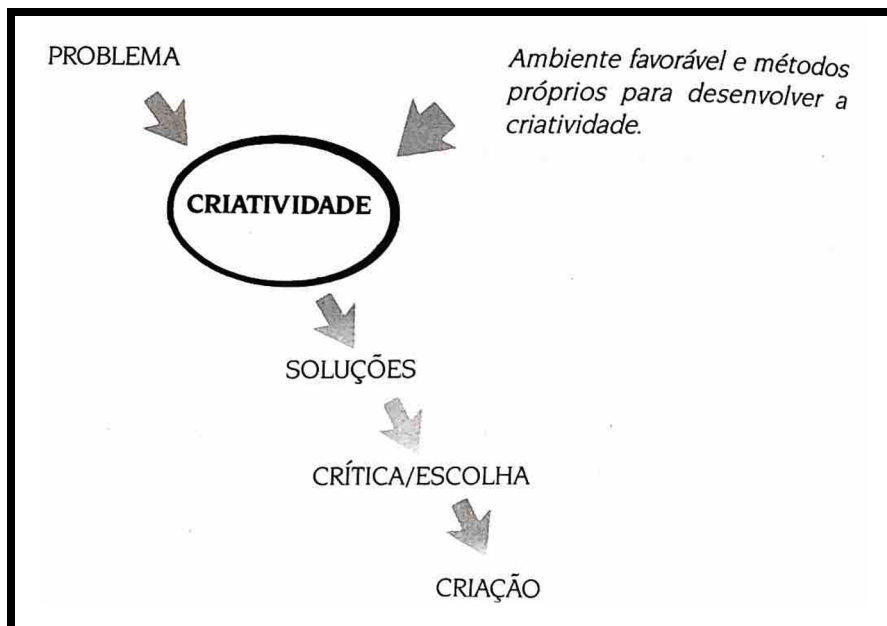


Figura 4. Esquema da Criatividade na produção de um texto — Fonte: Bach, P. (1991)

Além disso, a criatividade, na escrita, permite mobilizar os três tipos de pensamento, o divergente, o convergente e o de avaliação, e, simultaneamente, “aumenta a mobilidade de espírito dos alunos, a sua atitude crítica, as suas faculdades de autodeterminação e de adaptação” (Bach, 1991, p. 58). Ser criativo, implica, do mesmo modo, assumir riscos, enfrentar desafios e, neste contexto, o ambiente em que o aluno “é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase da produção), tranquilizante pelo clima de confiança que reinará” (p. 59).

Pelo exposto, como enfatiza Bach, para enriquecer o imaginário do indivíduo, a leitura é fundamental, não “para fornecer ao aluno modelos a imitar escrupulosamente, mas antes fazer-lhe tomar consciência da enorme quantidade de possibilidades de escrita existentes, de forma a que ele seja pouco a pouco levado a efectuar as suas próprias escolhas, a fim de forjar um estilo pessoal” (Bach, 1991, p. 67).

Deste modo, tudo o que a criança vê, ouve ou lê torna-se matéria para a sua criatividade, e é esse material, guardado na sua memória, que lhe permitirá imaginar e desenvolver a criatividade. Simultaneamente, o meio envolvente da criança sobredotada é fundamental para potenciar e desenvolver a imaginação criadora. Na realidade, “a imaginação não é uma atividade estritamente interna, como possa ser falsamente entendida, está antes, condicionada por fatores exteriores, isto é, as atividades criativas são sempre produtos do seu tempo e da sua época” (Silva, 2016, p.

48). Aliás, incorre-se frequentemente e de tal forma neste engano, no “voo livre da imaginação, o todo-poderoso génio, que se esquecem que as condições sociológicas (...). Por muito individual que se afigure toda a criação, comporta sempre em si um coeficiente social” (Vygotsky, 2012, pp. 55-56). Neste sentido, é essencial que se ofereça à criança sobredotada ambientes diversificados, estimulantes, experiências variadas e diferentes para que ela possa criar uma riqueza cultural e produzir o novo, do ponto de vista da escrita criativa (Silva, 2016).

2.3. Escrita criativa e técnicas de escrita criativa: a narrativa

A escrita criativa, no contexto da literatura, remonta à antiguidade Clássica, mas é nos salões literários do século XVIII e XIX que as técnicas de escrita se desenvolvem, no sentido de corresponder às necessidades dos escritores e aspirantes a escritores, numa série de jogos de escrita desenvolvidos pelos participantes não raras vezes, em grupo, servindo de divertimento aos presentes (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Mais tarde, também os surrealistas⁵ se dedicaram à escrita, através de variadas técnicas de jogo, envolvendo o acaso; da escrita automática, com a transcrição do pensamento; assim como de outras técnicas de escrita, como o ‘cadáver esquisito’, colagens poéticas ou picto-poéticas. Por volta de 1960, também em França, herdeiros do surrealismo reúnem-se no grupo de OuLiPo (Ouvroir de littérature Potentielle), composto por um conjunto diversificado de escritores, como Raymond Queneau,⁶ o matemático François Le Lionnais, a quem se juntaram outros escritores como Georges Perec,⁷ Italo Calvino, e o matemático Jacques Roubaud. Este grupo propunha-se a escrever a partir de um

⁵ O Surrealismo começou em França nos anos 20 do século XX, nomeadamente com André Breton que o definiu “como um automatismo psíquico pelo qual nos propomos exprimir verbalmente ou por escrito qualquer outro modo, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de qualquer controlo da razão, fora de qualquer preocupação estética ou moral (1.º manifesto, 1924)” (Pais, A., 2004, pp. 221-222). Em Portugal, só por volta de 1940 terá expressão, pela mão de António Pedro, Mário Cesariny e Alexandre O’Neill, seguindo o pensamento e as técnicas desenvolvidas pelo grupo de Breton.

⁶ Raymond Queneau, na sua obra *Exercícios de Estilo* (1947), desenvolveu 99 registos diferentes de um mesmo episódio, apresentando múltiplas possibilidades de um mesmo tema, a saber, uma história passada num autocarro que é reproduzida a partir de recursos estilísticos diferentes (soneto, onomatopeia, metáforas, anagramas, entre outras possibilidades).

⁷ É a Georges Perec que se deve o livro *La disparition* (1969), um romance de cerca de 300 páginas, sem usar a letra ‘e’, uma das mais usadas em francês. Trata-se de um lipograma, que é uma paródia ao romance policial, tendo como mistério por resolver, o desaparecimento da personagem principal Anton Voyl.

conjunto de *contraintes* (restrições/constrangimentos) e regras rígidas, numa tentativa de questionar a visão mítica do escritor inspirado, explorando as possibilidades e potencialidades da literatura (Fux & Santos, 2012). Para este grupo, não existe um estilo concreto, sendo a escrita criativa muito mais fruto de jogos combinatórios, exercícios de estilo, uma experiência de escrita do que a construção de uma determinada estética. O objetivo era explorar a relação entre a matemática e a criação literária, através de fórmulas, jogos, e restrições a que o texto devia obedecer, criando novas formas poéticas ou romanescas (Queneau, 2012).

Todavia, a inclusão da Escrita Criativa nos currículos académicos – o reconhecimento da disciplina como área académica – é bastante mais recente e data de 1880, quando Barrett Wendell a introduziu no Harvard College (Mancelos, 2009), tendo esgrimido por uma posição na Academia com disciplinas como a Teoria da Literatura. Paul Eagle, um dos primeiros a obter o grau de mestre em Escrita Criativa, pela Universidade de Iowa, desempenhou um papel fundamental para a sedimentação da disciplina no ensino superior, nomeadamente ao dividir a disciplina em géneros (poesia e ficção) e convidando escritores como mentores de diversas disciplinas, permitindo que “escritores conceituados e vencedores de prémios nacionais” as coordenassem, mesmo não sendo eles “especialistas em estudos críticos” (Mancelos, 2009, p. 2). Este facto veio fortalecer os laços entre as duas disciplinas que se encontravam, anteriormente, de costas voltadas, provando que “as instituições de ensino superior que oferecem cadeiras de Escrita Criativa compreende[ra]m a necessidade de recorrer a conhecimentos lecionados na Teoria da Literatura para melhor formar jovens aspirantes a escritores e, por conseguinte, os futuros docentes nesta área” (Mancelos, 2009, p. 2).

Seguindo, ainda, o pensamento de João de Mancelos, importa destacar a importância da Teoria Literária para o trabalho do escritor e de quem se interessa pelo ofício da escrita. De facto, esta disciplina permite desenvolver competências essenciais à escrita literária, como a ficcionalidade e a relação entre o mundo real e o do texto; a intertextualidade e a importância e inevitabilidade da influência.⁸ Por outras palavras,

⁸ Harold Bloom (1991), em *A angústia da influência*, aborda a inevitável, mas necessária, influência de outros escritores e de outras obras, pois “nada se consegue de graça, e a auto-apropriação implica as imensas angústias da dívida, visto que nenhum fazedor forte deseja a realização que não conseguiu por si criar” (p.17). Daí, a importância de fazer as pazes com o que se ‘pediu emprestado’, pois, ainda nas

um aspirante a escritor deve deter uma bagagem cultural e literária que lhe permita estabelecer relações, manipulando os seus textos e as personagens e que só o conhecimento da história e da teoria literária favorecem. Deste modo, importa i) conhecer as diferentes épocas literárias; ii) conhecer os diferentes códigos de composição dos vários géneros; iii) deter noções de narratologia e conhecer as diferenças, resultantes do modo de narrar, nomeadamente tendo em conta diferentes pontos de vista; iv) conhecer os diferentes narratemas elencados por Vladimir Propp (1895-1970), essenciais para a criação de unidades narrativas, tipos de personagens, segundo as suas funções; v) conhecer os vários tipos de espaços; vi) manipular o tempo (como as analepses, prolepses ou elipses); vii) conhecer as diferentes técnicas de versificação; viii) conhecer as figuras de estilo (nomeadamente, a metáfora, a antítese, o paradoxo, a ironia, a metonímia e a sinédoque), de modo a criar ambientes ou caracterizar personagens (Mancelos, 2009).

No entanto, e regressando ao debate em liça, a Escrita Criativa não interessa apenas, nem serve unicamente aspirantes a escritores e a poetas, interessa, em particular, a jornalistas, biógrafos, académicos ou outros profissionais, segundo Mancelos, pois a partir dela se “aprende a usar estratégias de Escrita Criativa para motivar o leitor, gerar o suspense, e a estruturar as ideias com clareza” (Mancelos, 2009, p. 6). Daí, a importância de se desenvolver o gosto por esta área em crianças sobredotadas e com altas capacidades. Pese embora o estigma sobre as áreas das Humanidades, em concreto da Literatura, e sobre a sua utilidade em termos de desenvolvimento e o impacto a nível do mercado de trabalho e sobre as vidas destas crianças altamente dotadas, a verdade é que a literatura promove o conhecimento de si e do outro. Aliás, como bem observa André Matias (2020), a criação literária “traz à tona – mesmo quando desligada da realidade – uma compreensão e uma reflexão sobre o mundo” (p. 90) fundamentais ao conhecimento do que nos rodeia.

Deste modo, no contexto educativo, a escrita criativa constitui um convite aos alunos para expressarem os seus sentimentos e os seus pensamentos em que os “desafios de escrita de complexidade crescente constitu[em] não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, como também um poderoso instrumento de

palavras de Bloom (2002), será a forma ‘como se pede emprestado’ que torna a obra original e capaz de grandeza estética.

desenvolvimento pessoal” (Leitão, 2008, p. 31). Assumindo a escrita como um processo criativo, ou seja, como “um procedimento que nos permite as mais diversas variações sobre um determinado tema ou conteúdo” (Leitão, 2008, p. 31), as crianças sobredotadas têm oportunidade de desenvolver as suas competências de escrita e de pensamento crítico. Além disso, a escrita criativa é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao permitir-lhe usar a sua imaginação, alargando a sua habilidade para resolver problemas e ensinando-a a pensar reflexiva e criticamente (Barton et al., 2023). Todavia, a escrita é, amiúde, entendida como uma ferramenta escolarizada de aprendizagem de técnicas de escrita, associadas ao respeito pelas regras de pontuação, de tipologias textuais, com vista à realização de tarefas e provas de avaliação escritas, em que a imaginação e a criatividade não são fundamentais, nem alvo de avaliação. Além disso, avaliar a criatividade, isto é, a forma como se mede o produto criativo levanta dificuldades, uma vez que não existem testes standardizados e objetivos que permitam distinguir o que é verdadeiramente criativo (Kordoni & Thiebault, 2021; Barton et al., 2023).

O pensamento de Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) interessa-nos em particular para o nosso estudo na medida em que entender a escrita criativa como um método que envolve três componentes: i) o jogo e a prática; ii) a valorização do processo de escrita (em detrimento do produto); e iii) o processo social, promovendo a escrita em grupo. Com efeito, o presente estudo prático, como veremos mais adiante, alicerçou-se em atividades de escrita, desenvolvidas em formato de oficina de escrita, preferencialmente em grupo, centradas na análise dos processos de escrita e nas interações que se estabeleceram entre os elementos do grupo, no momento da escrita. A oficina de escrita criativa está associada à realização de atividades lúdicas de escrita, propostas pelo/a professor/a que estimulam o imaginário e a criatividade das crianças. A proposta de situações incomuns, através de jogos de palavras, exercícios combinatórios (como acrósticos; anagramas; exercícios de cadáver esquisito; o binómio fantástico de Rodari;⁹ entre outros) permitem desbloquear a criatividade e começar a escrever.

⁹ Gianni Rodari (1980), na sua *Gramática da Fantasia* (2019), propõe o binómio fantástico, isto é, juntar duas palavras, cujo princípio é a oposição, sendo “necessária uma certa distância entre as duas palavras, que uma seja suficientemente estranha à outra e o seu encaixe discretamente insólito, para que a

Livros/Manuais de Escrita Criativa: as técnicas

Existem vários livros que propõem atividades e técnicas de escrita criativa variadas, de carácter lúdico, que permitem brincar com o acaso e com as palavras, explorando, frequentemente o absurdo, assim como propostas de atividades ao nível da construção de narrativas a partir de constrangimentos iniciais, orientações e regras que permitem desenvolver os textos. Podemos assinalar Luís Barbeiro (1999), *Jogos de Escrita* (propõe um conjunto de atividades de escrita, com carácter pedagógico e didático, destinado a professores e educadores, fundadas no processo e no produto de escrita, apresentando os objetivos, procedimentos e materiais necessários a cada atividade, assim como os domínios linguísticos trabalhados em cada proposta); José Gil e Isabel Cristóvam-Bellmann (1999), *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa* (os autores apresentam uma série de jogos de expressão dramática e desbloqueadores da escrita, acompanhados de um primeiro capítulo reflexivo acerca da criatividade e da escrita criativa); Cristina Norton (2001), *Os mecanismos da Escrita Criativa* (apresentando uma série de exercícios de escrita, através do ponto de vista do formador de escrita criativa e com uma reflexão acerca do papel da criatividade na escrita); Margarida Leão e Helena Filipe (2005), *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica*, propõem, igualmente, um conjunto de atividades de escrita, que surgem classificadas em sete partes, desde as letras, palavras, até à construção de diversos textos e histórias; Pedro Sena-Lino (2009) *Curso de Escrita Criativa I* (apresenta propostas de exercícios de escrita, seguidos de exemplos); Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra (2010), *Quero ser escritor* (mais direcionada para crianças, com propostas de escrita lúdica); Margarida Fonseca Santos (2013), *Escrita em dia* (propõe atividades de escrita semanais, iniciadas por uma tarefa para desbloquear a criatividade, seguida de uma atividade direcionada para a construção do texto). Por fim, podemos igualmente assinalar o livro a partir do qual se desenvolveu esta investigação (2016), *Programa de Escrita Criativa para sobredotados*, que propõe diversas atividades

imaginação se veja obrigada a pôr-se em movimento, a fim de estabelecer um parentesco entre elas para construir um conjunto (fantástico) em que os dois elementos estranhos possam conviver” (p. 29). O texto de Rodari constitui, aliás, uma ferramenta pedagógica para professores e aborda a questão da criatividade e do modo como se podem contar histórias, propondo formas de ensinar as crianças a desenvolverem a sua imaginação, criando e contando histórias. A arte de inventar histórias não é mais do que explorar o recurso que temos – a língua – que deve ser promovido num contexto escolar, estimulando a fantasia e as aprendizagens das crianças, permitindo, simultaneamente, a diversão e o riso na infância.

de escrita, organizadas por três níveis ou cadernos, paulatinamente mais complexos, desde as palavras à construção de texto/histórias.

A par desta panóplia de livros, propondo exercícios de escrita criativa, encontramos, igualmente, uma variedade de livros que abordam a questão da escrita criativa e da criatividade/criação literária, amiúde apresentadas por escritores que expõem as dores do ofício que é a escrita, dando dicas e conselhos a futuros (aspirantes a) escritores, alguns deles acompanhados de sugestões de exercícios. A título de exemplo, e cingindo-nos a autores portugueses¹⁰, temos João Tordo (2020), *Manual de sobrevivência de um escritor ou o pouco que sei sobre aquilo que faço*; Mário de Carvalho (2014), *Quem disser o contrário é porque tem razão. Guia prático de escrita de ficção*. João de Mancelos¹¹ dedicou vários títulos a este assunto, propondo exercícios, mas também abordando o conceito de escrita criativa, oferecendo conselhos aos jovens escritores: *Introdução à Escrita Criativa* (2013) e *Manual de Escrita Criativa* (2015), entre outros títulos nesta área; ou, ainda, Ricardo Araújo Pereira (2016), privilegiando a área do humor, *A doença, o sofrimento e a morte entram num bar. Uma espécie de manual de escrita humorística*. Esta variedade de títulos, sobretudo desde o início do século XXI, denotam bem o interesse que a Escrita Criativa tem despertado nos escritores e, simultaneamente, na comunidade académica, sendo uma área em ascensão nas universidades portuguesas, através da criação de cursos superiores nesta área – e que se encontram em funcionamento –, em concreto, o recém-criado mestrado em Escrita Criativa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 2021/2022; a pós-graduação em Escrita de Ficção da Universidade Lusófona, no ano letivo de 2018/2019 ou a pós-graduação em Artes da Escrita em 2010/2011.

¹⁰ A nível internacional, não podemos deixar de mencionar alguns títulos fundamentais para quem se interessa por esta questão: James Wood (2010), *A mecânica da ficção*; Francine Prose (2007), *Ler como um escritor*; Rosa Montero (2017), *A louca da casa*; Ursula K. Le Guin (2022), *A ficção como cesta: uma teoria e outros textos*; Elena Ferrante (2022), *As margens da Escrita*; Milan Kundera (2017), *A arte do romance*; Stephen King (2020) *Escrever. Memórias de um ofício*. Também entrevistas com escritores nos dão perspetivas particulares acerca da escrita: John Freeman (2013), *Como ler um escritor*; AAVV, (2014) *Entrevistas da Paris Review*, (1, 2 e 3). Muitos outros livros, testemunhos, memórias, conversas com escritores se poderiam enumerar de igual relevância, mas estes pareceram-nos incontornáveis.

¹¹ João de Mancelos, doutorado em Literatura Norte-americana e pós-graduado em Literaturas comparadas, é docente do ensino superior e foi um dos grandes impulsionadores da Escrita Criativa enquanto disciplina académica, tendo orientado diversas oficinas de escrita criativa em Portugal, Polónia e Inglaterra. Tem diversas obras publicadas, assim como vários manuais de escrita criativa e guionismo.

Efetivamente, as atividades de escrita criativa, num ambiente lúdico, permitem, de forma divertida, construir histórias, jogos, poemas, notícias, e outros textos imaginativos, respondendo, amiúde, a aspirações e preocupações humanas (Silva, 2016). Qualquer criança pode ser criativa, desde que se coloque em prática uma série de técnicas que permitam desbloquear a expressão escrita, promovendo simultaneamente, a “aquisição de capacidades que visam um saber-fazer, uma actuação criativa que rentabilize ao máximo as potencialidades físicas e intelectuais do indivíduo” (Fonseca, 1992, p. 248). Dito de outro modo, devem ser criadas condições para a criatividade na escrita, “a criança sobredotada deve ter a oportunidade de brincar com as palavras, de forma a desbloquear as suas ideias, através do jogo; depois, para a construção da história, deve ser criado um constrangimento inicial que funcionará como um desafio e uma motivação para o aluno” (Silva, 2016, p. 51).

A Narrativa

A construção de história, no contexto da escrita criativa e de uma oficina de escrita, exige a planificação adequada, tendo em conta que envolve as diversas categorias da narrativa, isto é, são necessárias personagens que se movem num determinado tempo, num certo espaço, com uma situação concreta por resolver (ação), contada por um narrador. Efetivamente, as histórias escritas por crianças já compreendem estes aspetos, mesmo antes de saberem que estas categorias existem, isto é, existem traços característicos, comuns às suas narrativas, que se justificam precisamente pelo conhecimento que detêm acerca dos contos de fadas e histórias infantis que ouvem na escola ou ao deitar (Ramos, 2007; Mota, 2015). Os conflitos resolvem-se sempre de forma positiva pelo protagonista (humano ou animal) e a ordem e o equilíbrio iniciais, entretanto perdidos ou postos em causa, são restaurados pelo herói da história que castiga o vilão e salva a princesa.

Assim, na narrativa infantil verifica-se a repetição de um conjunto de aspetos, nomeadamente, o recurso a

animais como personagens, aliad[o] à tendência para os personificar e humanizar (bem como a outras entidades não humanas), presença frequente de elementos ou ingredientes inusitados; proliferação de aventuras; baixa complexidade estrutural/simplicidade diegética, extensão reduzida do texto; típica apresentação

de um conflito e sua resolução; conteúdos fantásticos/mágicos enquanto componentes privilegiadas; ação centrada no jovem protagonista (...); uso de fórmulas recorrentes relativas ao tempo e ao espaço; imprevisibilidade dos acontecimentos; ritmo ágil; recurso frequente ao diálogo; (...); respeito por determinadas convenções, nomeadamente, a oposição entre o Bem e o Mal (Mota, 2015, p. 119)

Aliás, a oposição entre as forças do Bem e do Mal surgem, frequentemente, personificadas nas personagens que são imbuídas de características pertencentes aos dois extremos: por um lado, temos o herói que encarna os valores da honra, da lealdade, da justiça, da coragem e do Bem, e, por outro lado, temos o vilão que representa o egoísmo, a inveja, a ganância e a maldade (Mota, 2015). As personagens surgem frequentemente tipificadas “representando a injustiça social, e demonstrando não rara a vez, que as classes discriminadas podem tornar-se superiores pela força da razão, do coração e da inteligência” (Mota, 2015, p. 128), com um carácter claramente didático e moralista.

Não será despidendo salientar que as crianças não escrevem a partir do nada, “o vazio é, por definição estéril” (Meireles & Lima, 2008, p. 2), sendo o que escrevem resultado dos contos de fadas e da literatura tradicional e popular que ouvem e leem, isto é, escrevem “a partir da tradição e do património literário e oral/escrito” (Mota, 2015, p. 123), o que comprova a importância de estimular a leitura e o gosto por ouvir histórias desde cedo. De facto, ler na infância propicia o desenvolvimento do espírito crítico, o poder argumentativo, favorecendo a autoestima e o respeito pelas outras culturas, na medida em que “a narrativa abre a possibilidade de [as crianças] viajarem no tempo e no espaço; de se envolverem com entusiasmo nas aventuras narradas; de sonharem e vivenciarem outras realidades, que as levam a estabelecer pontes com o quotidiano” (Mota, 2015, p. 119). São estas leituras prévias, é esta memória literária e cultural, que se transmite a partir da literatura infantil, que permite a construção dos jogos intertextuais das narrativas das crianças. Por isso, as histórias contadas por crianças recuperam, frequentemente, personagens como o rei/a rainha; o príncipe/a princesa, bruxa, feiticeiros, lobos, dragões, génios, ainda que possam revesti-los de uma nova roupagem e/ou com traços distintos dos tradicionalmente atribuídos.

Além disso, importa salientar que a intervenção do maravilhoso e do fantástico são elementos essenciais e recorrentes nestas narrativas, assim como “o relato (mais realista ou mais fantasioso) de aventuras; a presença de elementos de humor, (...) a presença de desafios, de enigmas a resolver” (Ramos, 2007, p. 42) são os ingredientes geralmente encontrados nas histórias contadas por crianças.

2.4. Texto criativo: do processo de escrita ao produto

Conforme referido em capítulo anterior, o ato criativo envolve quatro aspectos fundamentais, elencados por Mel Rhodes, em 1961, que recordamos neste capítulo, a saber, o ambiente ou contexto criativo; a pessoa; o processo e o produto criativo. Para o nosso estudo, importa, em particular, debruçarmo-nos sobre o processo criativo das narrativas produzidas pelas crianças participantes nas oficinas de escrita criativa em detrimento do produto, na medida em que a análise e avaliação do produto criativo levanta questões complexas. De facto, torna-se difícil estabelecer critérios de avaliação do produto criativo, nomeadamente “tendo em conta a diversidade de domínios de realização, de tarefas, os níveis de exigência avaliadora e, também, questões como o tempo, o espaço e o juiz enquanto condicionantes dessa avaliação” (da Silva, 2011, p. 30). Por isso, a tónica deve ser centrada no processo de escrita criativa e a avaliação formal e tradicional deixa de ser fundamental, sendo, antes, orientada para a avaliação formativa, ou seja, privilegia-se a avaliação dos processos de escrita (como a motivação, o envolvimento, a autonomia e/ou o trabalho colaborativo, as possibilidades e relações consideradas, as decisões tomadas) em detrimento do produto final (qualidade escrita do texto) da Escrita Criativa (Kordoni & Thiebault, 2021).

A escrita criativa promove o jogo, ainda que não o sujeite “a regras rígidas, ou fixas, pois o objetivo não é só o resultado, mas sobretudo a experiência, o prazer da realização escrita” (da Silva, 2011, p. 83). Com efeito, o jogo deriva de umas das funções essenciais, exclusiva do nosso sistema de signos que é a linguagem – a metalinguagem – isto é, a capacidade que a linguagem tem de falar de si própria e de todas as outras linguagens. Neste contexto, o jogo “com as palavras, sonoridades, sentidos, toda a atividade lúdica, e poética que use a linguagem como objeto e meio de expressão constitui uma sobrevivência do princípio do prazer, da manutenção da gratuidade contra o

utilitarismo” (Yaguello, 1991, p. 31), sendo igualmente, decorrente da atividade metalinguística, em grande parte, inconsciente (na aprendizagem na língua materna, por exemplo). Yaguello (1991) salienta, ainda, que a língua se constitui como um jogo, cujas regras “são falseáveis, que autoriza todas as aldrabices, todos os golpes (...). E, contudo, uma vez que há regras, também não se pode dizer que *todos* os golpes sejam permitidos (cf. cap. X). A linguagem contém em si mesma a sua própria subversão” (p. 32), o que permite uma infinidade de combinações de sons, palavras, sentidos, consubstanciando-se em inúmeras possibilidades de escrita.

Na esteira de Yaguello (1991) e Barbeiro (1999), o jogo, na escrita, proporciona prazer e sentimento de liberdade, por isso, desempenha um papel fundamental para as crianças. Assim, importa destacar determinadas características do jogo, elencadas por Barbeiro (1999): i) a competição entre vários jogadores; ii) objetivos definidos a cumprir; iii) empenho no jogo; iv) termo/fim do jogo; v) autonomia (em tempo e espaços próprios) e, finalmente, vi) rutura (entre jogos, não havendo continuidade entre eles) — características que vêm juntar-se à combinação dos elementos fulcrais constituídos pela existência de regras e intervenção do acaso.

Os jogos de escrita, podem ser perspectivados segundo duas dimensões: enquanto atividade/processo e enquanto produto. E, enquanto processo, as regras (que incidem na atividade em si) e o acaso (elementos imprevisíveis que acompanham a atividade) desempenham uma função fundamental (Barbeiro, 2006), concorrendo para o divertimento e o empenho no momento do jogo de escrita. Na realidade, são as regras que distinguem os jogos, e são precisamente regras diferentes que criam jogos diferentes e, no caso dos jogos de escrita, é precisamente “essa possibilidade [que] constitui um instrumento para criarmos novos jogos” (p. 112). Ao redirecionarmos o jogo para outras possibilidades, alterando as regras, os ingredientes do jogo, nomeadamente no que se refere à intervenção dos elementos básicos das regras e do acaso, temos um jogo diferente (Barbeiro, 2006), e, por conseguinte, teremos outras redações, outras narrativas.

Do mesmo modo, importa frisar que o processo de escrita envolve três componentes: a planificação, a textualização e a revisão. E, no contexto do jogo de escrita, faz sentido analisar o modo como as regras e o acaso se envolvem neste processo de escrita. No momento da planificação, correspondente “à componente que activa elementos

susceptíveis de serem integrados no texto, que os selecciona e organiza” (Barbeiro, 2003, p.45), as regras do jogo surgem nos procedimentos adotados/sugeridos para a atividade de escrita. Na componente da textualização, a intervenção do jogo incide sobre a linguagem para formular o texto. Os jogos de escrita “podem basear-se nessa capacidade e nesse desafio de encontrar novos rumos, a fim de integrar o texto, de forma coerente, palavras que não se ligam à planificação inicial, que não dependem do próprio sujeito, mas que são impostas pelo jogo” (Barbeiro, 2006, p. 117) e para isso, a pessoa que escreve deve reorientar as suas ideias, procedendo a eventuais mudanças de caminho para manter a coerência, a coesão e a adequação comunicação. Dito de outro modo, as regras do jogo de escrita podem ser alteradas no momento da redação, podendo ser feitos ajustes nos rumos que inicialmente se tomaram. A fase da revisão do texto refere-se, em concreto, ao aperfeiçoamento do texto escrito finalizado, no entanto, essa revisão pode ser feita ao longo da produção textual e acompanhar a textualização. São estas reformulações que permitem “destacar determinadas relações ou rumos, de forma a atingirem os objetivos em maior grau” (p. 119).

Importa, igualmente, destacar que, ao privilegiarmos o processo criativo, em detrimento do texto produzido, a escrita implica, da parte dos estudantes envolvidos, uma tomada de decisões, baseada na interação entre condições pessoais (como a motivação, os interesses), estruturais (relacionadas com o meio ambiente de aprendizagem/escrita criativa) e culturais (ideologia, valores) que influenciam essas decisões. Assim, conforme salientam Barton et al. (2023), “through the mediation of personal (e. g. beliefs, motivations, interests, experiences), structural (e.g. curriculum, programs, testing regimes, teaching strategies, resources), and cultural (e.g. norms, expectations, ideologies, values) conditions” (p. 3), o professor deve constituir-se como um facilitador do desenvolvimento do pensamento criativo e da escrita criativa.

Contar histórias, assim como a reescrita de histórias, em particular, “com novos acontecimentos ou com modificações das características das personagens; a redação de finais diferentes para a história” entre tantas outras possibilidades de atividade de escrita criativa, a partir de constrangimentos impostos, imagens, palavras ou frases, permitem desenvolver nas crianças sobredotadas “um olhar diferente, a exploração da nossa visão única do mundo [que] podem ser desenvolvidas e treinadas”. Simultaneamente, os jogos de escrita representam um conjunto de potencialidades

pedagógicas que devem ser exploradas e aproveitadas, e os textos daí decorrentes, “no universo da criação literária, possibilitam o encontro com a nossa experiência” (Barbeiro, 2006, p.120), enriquecendo-os enquanto pessoas e no que ao conhecimento do mundo e dos outros diz respeito.

II ESTUDO EMPÍRICO

3. METODOLOGIA

A investigação que se apresenta tem um cariz misto, isto é, enquadra-se nos paradigmas quantitativo e qualitativo, uma vez que esta combinação se afigura a mais adequada para os propósitos deste estudo. Por um lado, o paradigma quantitativo é mobilizado no âmbito do nosso estudo, na medida em que iremos trabalhar, com dados quantitativos, analisados através de ferramentas de estatística e sistematizados em grelhas e tabelas, nomeadamente no que se refere aos dados recolhidos, nos inquéritos por questionário e em relação a variáveis como a idade, o género, com que regularidade leem ou escrevem e para que fins. Por outro lado, o paradigma qualitativo revela-se fundamental na análise e na interpretação das narrativas construídas pelas crianças (Bardin, 2004; Coutinho, 2021; Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021), assim como a análise dos documentos áudio recolhidos, aquando do processo criativo das histórias.

A análise qualitativa torna-se, na realidade, fundamental para a consecução dos nossos objetivos, relacionados com a compreensão dos processos criativos mobilizados no momento da criação das narrativas propostas. A investigação baseia-se, neste contexto, no método indutivo, pois pretende-se perceber o que subjaz à intenção, pretende-se “desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-o na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28, cit. por Coutinho, 2021, p. 28), por isso, a observação é tão importante para se poder retirar ilações. Aliás, as técnicas de observação devem ser aplicadas em meio natural, através de uma observação naturalista e com a participação ativa do investigador, sobretudo num tipo de investigação mista, como é a nossa (Coutinho, 2021). Assim, não se pretende generalizar os resultados obtidos, mas antes particularizar, valorizar “a riqueza da diversidade individual” (Coutinho, 2021, p. 29) e a relevância dos significados obtidos.

Na realidade, a teoria de tipo interpretativo, ou seja, a interpretação do objeto de estudo, torna-se fundamental para gerar conhecimento, sobretudo quando nos referimos às ciências sociais – e, neste caso concreto, à produção de escrita criativa que

nos propomos analisar – pois, como sustenta Coutinho (2021), a produção de conhecimento envolve uma multiplicidade de interpretações, colocadas em perspectiva, daí poderem ser consideradas circulares, “a interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes. Esta interpretação todo/parte é designada por círculo hermenêutico da interpretação” (pp. 18-19). Além disso, trata-se de uma investigação orientada para a prática e o seu objetivo visa a melhoria dessa prática, uma vez que permite a descrição e a compreensão de situações concretas.

Neste sentido, tendo em conta a questão de partida (Que processos criativos são utilizados pelas crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação na construção de narrativas/ histórias?), desenhou-se uma investigação mista, quantitativa e qualitativa.

Os objetivos deste estudo centram-se na compreensão dos mecanismos e dos processos criativos acionados no momento da construção de narrativas, assim como a promoção do prazer da escrita. Assim, optou-se, em primeiro lugar, por aplicar um inquérito por questionário com perguntas fechadas, relacionadas com os dados demográficos dos participantes (idade, género, ano de escolaridade), bem como questões orientadas, atinentes aos seus gostos e hábitos de lazer, de leitura e escrita, onde os participantes deveriam indicar os tipos de atividades de leitura/escrita de gostavam e/ou faziam habitualmente, a partir de um conjunto de exemplos. Depois, foram desenvolvidas as atividades de escrita criativa, em duas sessões de oficina de escrita criativa que foram gravadas através de gravadores áudio. Foi, simultaneamente, feita uma observação direta das crianças participantes aquando da realização do processo de escrita, no sentido de contribuir para a análise.

3.1. Pergunta de partida e objetivos

No contexto deste estudo, isto é, da experiência de escrita criativa com crianças sobredotadas, esboçou-se a seguinte questão de partida: que processos criativos são utilizados pelas crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação na construção de narrativas/histórias?

Procura-se entender o modo como os participantes, as crianças com altas capacidades, constroem soluções, traçam caminhos, desatam nós no sentido de criarem uma história nova, criativa e original.

Associados a esta finalidade, delinearam-se os seguintes objetivos, um de carácter mais geral, os restantes, mais específicos, tomados como fundamentais para a consecução do objetivo geral.

Objetivo geral:

- Compreender os mecanismos e os processos de escrita criativa acionados na construção de narrativas, por parte dos participantes.

Objetivos específicos:

- Caracterizar os hábitos de leitura e escrita dos participantes;
- Conhecer o tipo de texto que os participantes gostam de escrever;
- Apreender o grau de motivação dos participantes para a leitura/escrita;
- Promover o prazer da escrita.

Pelo exposto, no sentido de alcançar os objetivos delineados e de responder à nossa questão de partida, foram desenvolvidas duas atividades de escrita criativa, em formato de oficina, constantes do livro de Silva (2016), Programa de Escrita Criativa para Sobredotados. De entre a variedade de atividades propostas pela autora, foram selecionadas duas que estivessem relacionadas com a construção de narrativas. Assim, os participantes desenvolveram as atividades “História a partir de imagens” e Mixórdia de Histórias”, inseridas nas páginas 82-83 e 87-87, respetivamente.

3.2. Caracterização do contexto de implementação da investigação

Para a recolha dos dados necessários à presente investigação, o primeiro passo foi entrar em contacto com o Município da região centro, em concreto, com a responsável pelo Programa Investir na Capacidade (PIC), dando-lhe conhecimento da investigação que se pretendia levar a cabo (*vide* anexo 4), contextualizando o nosso projeto, descrevendo os objetivos e as tarefas de escrita criativa a realizar, assim como uma planificação das atividades projetadas¹² (*vide* anexo 5).

¹² Ressalva-se que foram previstas três atividades em contexto de oficina de Escrita Criativa, mas apenas foi possível desenvolver duas atividades por motivos que nos são alheios.

A amostra de conveniência, isto é, escolhida intencionalmente, é constituída por 18 crianças entre os 7 e os 9 anos que frequentam o 3.º ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico, potencialmente sobredotadas, isto é, referenciadas para diagnóstico de sobredotação, de acordo com as autorizações dos Encarregados de Educação para participação no estudo. Estas crianças frequentaram o Programa Investir na Capacidade (PIC) no ano letivo de 2021/2022, um programa desenvolvido por um Município da região centro, em parceria com a Associação Portuguesa de Criança Sobredotadas (APCS) e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS – IPLEIRIA). Este programa almeja desenvolver as capacidades superiores das crianças e jovens, especialmente, o seu potencial criativo; estimulando a interação com os seus pares e, simultaneamente, sensibilizar a comunidade para as necessidades específicas deste tipo de crianças. Para isso, são propostas um conjunto diversificado de atividades desafiadoras, através de estratégias de intervenção que valorizem os talentos particulares deste tipo heterogéneo de crianças, por forma a potenciar uma melhor interação escola, família, comunidade (*vide* anexo 1). As atividades desenvolvidas envolvem várias áreas: Ciência e Matemática; Desporto e Movimento; Artes; Saber e Pensar; Robótica e Tecnologia; e Escrita Criativa e Comunicação, na qual se integram as atividades que serviram de base à nossa investigação.

3.3. Caracterização da amostra

A amostra de conveniência acima referida é composta pelos participantes no programa acima referido e que participaram nas duas oficinas de escrita promovidas pela investigadora nos dias 26 de fevereiro de 2022 e 12 de março de 2022. De um total de 18 inscritos no PIC e na Oficina, foram recolhidos dados de caracterização em relação a 17, sendo 8 meninos (47%) e 9 meninas (53%) entre os 7 e os 9 anos, conforme gráficos apresentados.

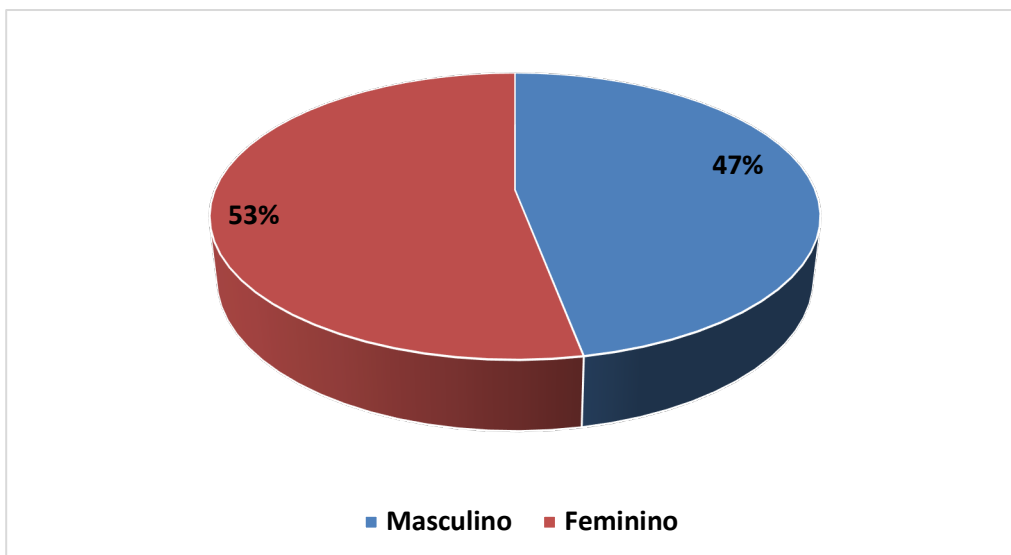


Figura 5. *Sexo dos participantes* — Fonte: própria

Apesar de ser mínima, é interessante verificar que a maioria são raparigas, estando, de certa forma, em desacordo com a ideia pré-concebida de que o sexo masculino prevalece em termos de sobredotação, nomeadamente para as áreas e profissões relacionadas com as ciências e as tecnologias.¹³ De facto, diversos estudos têm sido empreendidos relativamente à questão do sexo, associada à sobredotação, que contribuíram para compreender que “as diferenças em função do género revelam uma diferenciação em todos eles, sendo que esta diferença poderá estar mais associada a questões de género do que à sobredotação em si” (Antunes, 2019, p. 11). Dito de outro modo, a sobredotação é transversal ao género, encontrando-se, em igual medida, rapazes e raparigas com altas capacidades, apesar de algum conservadorismo, crenças e ideias pré-concebidas de que as mulheres sobredotadas seriam em menor quantidade. Com efeito, a questão do género relaciona-se mais com estereótipos sociais e culturais enraizados da divisão das tarefas e das profissões, em função do que seriam capacidades supostamente inatas, atribuídas a homens ou mulheres do que com a incidência de características de sobredotação num ou noutro género. Assim, seguindo o pensamento de Antunes (2019), o “reconhecimento, as autoperceções e as heteroperceções sobre pessoas com características de sobredotação, condicionando a manifestação de

¹³ De acordo com Antunes (2019), estudos têm revelado que as raparigas têm tendência a preferir áreas relacionadas com as línguas e os rapazes escolhem áreas das ciências, as STEM (em inglês, Science, Technologie, Engineering e Mathematics) não tanto por diferenças de desempenho, mas porque os professores têm, frequentemente, um conjunto de pré-conceitos de pais e educadores em relação à sobredotação, condicionando as práticas educativas e, conseqüentemente, a orientação vocacional dos alunos.

capacidades e desempenhos, ainda aparecem mesclados por questões de género e pelo entorno social e cultural” (p. 12) que pouco têm a ver com a exceção.

Em relação à idade, a maioria das crianças participantes tem 8 anos de idade, conforme gráfico abaixo.

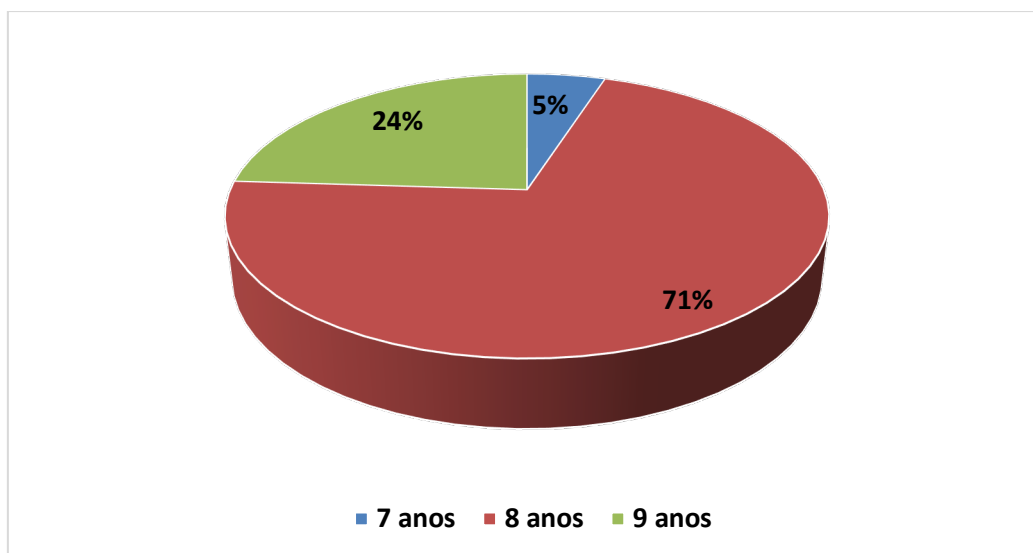


Figura 6. *Idade dos Participantes* — Fonte: própria

Podemos dizer que se trata de um grupo homogêneo, quanto à faixa etária, o que se justifica com o facto de todas as crianças participantes se encontrarem a frequentar o terceiro ano do Ensino Básico, por isso, é expectável que as idades se cifrem entre os 8 anos e os 9 anos. Os 5% corresponde a uma criança com 7 anos que ainda não tinha completado os 8 anos aquando do questionário e trata-se de uma criança que se encontra a acompanhar os conteúdos do 3.º ano de escolaridade, apesar de oficialmente se encontrar no 2.º ano.

Apesar de o número de respostas ao inquérito por questionário ter sido de 17, a participação nas oficinas de escrita foi em número inferior, em virtude de terem ocorrido faltas às sessões do PIC em causa. Assim, na primeira oficina, realizada a 26 de fevereiro do 2022, houve um total de 13 participantes. Na segunda, realizada a 12 de março de 2022, estiveram presentes 15 participantes na oficina. As crianças que participaram em ambas as oficinas foram as identificadas, de acordo com a seguinte tabela, assim como aquelas que não compareceram à respetiva sessão.

Quadro 4.

Participantes nas oficinas

Oficina de Escrita 1 (26/02/2023)	Oficina de Escrita 2 (12/03/2023)
S1	
S2	
S3 S4 S5 S6	
	S7
S8	
S9 S10 S11 S12	
	S13
	S14
	S15
S16 S17	

Fonte: própria

A grande maioria das crianças participou nas duas sessões, no entanto, na segunda sessão, participaram mais duas, mas como faltaram duas que participaram na primeira (o S2 e o S8), tivemos 4 crianças diferentes na segunda oficina, em concreto, os S7, S13, S14 e S15.

Em relação aos inquéritos por questionário, destinados aos Encarregados de Educação, responderam ao questionário 18 Encarregados de Educação dos participantes, com o respetivo consentimento informado. Das 18 respostas, apenas um dos participantes fez a entrada antecipada no primeiro ciclo do ensino básico, o S7. O S5, embora não tenha beneficiado de nenhuma entrada antecipada, e apesar de se encontrar matriculado no 2.º ano do Ensino Básico, segue os conteúdos do terceiro ano, no sentido de saltar imediatamente para o 4.º ano de escolaridade no final do ano.

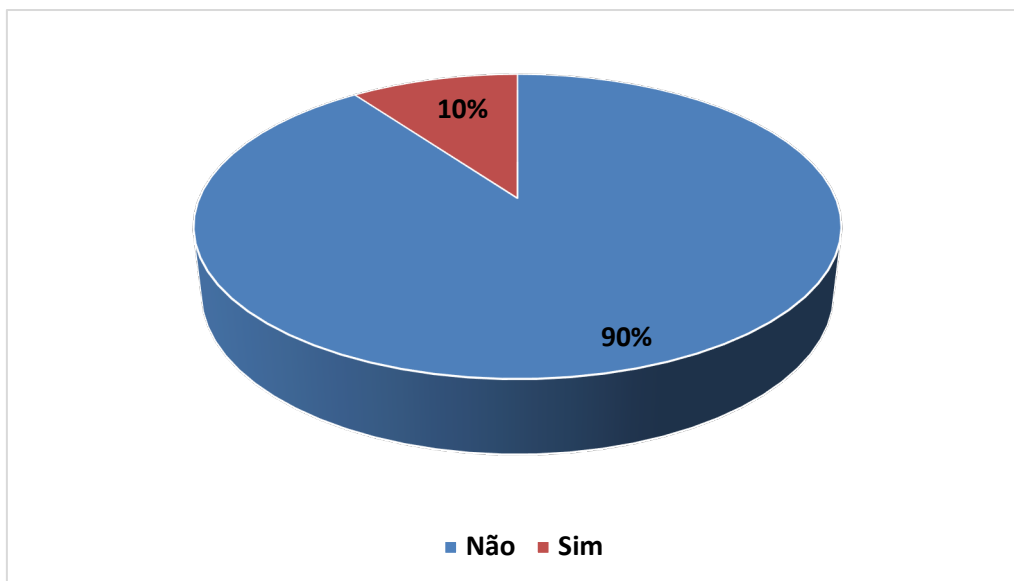


Figura 7. *Benefício de medidas educativas* — Fonte: própria

Por fim, o Encarregado de Educação do S13 refere que a criança pede constantemente para ir para o 5.º ano de escolaridade. Daqui se poderá depreender que estas crianças, referenciadas para diagnóstico de sobredotação, não obtiveram no seu contexto escolar, nenhum atendimento diferenciado ou adaptado às suas capacidades e necessidades, evidenciando uma lacuna no nosso sistema educativo. Mais uma vez, parece persistir a crença de que as crianças que revelam alto rendimento ou capacidades fora do comum, não precisam de soluções ajustadas a si porque estarão em vantagem em relação aos colegas, possuindo as ferramentas e “os recursos suficientes para se desenvolver sozinho, negligenciando o papel do ambiente na sua promoção” (Fleith, 2018, p. 79). Porém, indo ao encontro do que Denise de Souza Fleith (2018) enfatiza, o contexto familiar, social, escolar e cultural é determinante e influencia positivamente o desenvolvimento do talento e das altas capacidades, através da diversificação de experiências, promovendo oportunidades de crescimento. Pelo contrário, ignorar as necessidades do aluno sobredotado ou do que é a sobredotação, inibe a manifestação e o desenvolvimento dessas capacidades. É o ‘paradoxo da sobredotação’ (Siaud-Facchin, 2012), isto é, o aluno sobredotado, frequentemente, sente-se frustrado, fracassa, apesar das suas capacidades, podendo desenvolver comportamentos desajustados e agressivos, como tivemos oportunidade de ver em capítulo anterior, por não se sentir desafiado nas suas capacidades intelectuais.

3.4. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e procedimentos

Para se proceder à investigação, foram usados diversos instrumentos para recolha de dados. Em primeiro lugar foi aplicado um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação, no sentido de conhecer um pouco melhor a nossa amostra. As questões colocadas aos Encarregados de Educação, de carácter aberto e fechado (*vide* anexo 2) foram respondidas através de um inquérito por questionário na plataforma *Microsoft forms*, disponibilizado aos pais através de um *link*, enviado à responsável do projeto que, posteriormente, encaminhou para os pais. Este inquérito por questionário servia, em primeiro lugar, para dar a conhecer aos Encarregados de Educação o que se pretendia que os seus educandos desenvolvessem no âmbito do nosso estudo, solicitando o respetivo consentimento informado. Também se procurou saber se os educandos tinham beneficiado de alguma medida de apoio educativo, nomeadamente a aceleração escolar e se tinham algo a acrescentar que pudesse interessar ao nosso estudo. Este inquérito foi partilhado com os Encarregados de Educação no dia 3 de fevereiro de 2022. Também se elaborou um inquérito por questionário, destinado às crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação (*vide* anexo 2) que compreendia, para além das questões de carácter demográfico (como a idade, sexo, ano de escolaridade), questões no sentido de perceber os seus hábitos e gostos, no que se refere a matérias, atividades de lazer, mas também de leitura e escrita. Este inquérito foi distribuído em formato papel às crianças aquando da primeira sessão de oficina de escrita criativa e previamente à atividade de escrita.

O inquérito por questionário afigurou-se o mais adequado para desenvolver no início do nosso estudo, sobretudo porque permite perceber “as atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual” (Coutinho, 2021, p. 139) dos participantes quanto aos seus gostos e hábitos de leitura e escrita, como para perceber alguns factos objetivos em relação aos participantes e que só os encarregados de educação poderiam transmitir. As questões foram elaboradas tendo em conta os objetivos do estudo e o público a quem se destina – crianças entre os 7 e os 9 anos – por isso, procurou-se elaborar questões simples, de escolha múltipla ou com respostas de várias opções para poderem escolher a que melhor se adequava aos seus gostos, deixando sempre a oportunidade de acrescentarem algo, através da opção “outra(s), qual/quais?”.

Em relação às sessões de oficina de escrita criativa, os participantes foram organizados em pequenos grupos ou trabalharam individualmente, em função da sua preferência, como já foi aflorado anteriormente, para desenvolver as narrativas propostas. De seguida, foram distribuídos cartões atinentes aos elementos da história (personagens; tempo; espaço; objetivo e arma), que as crianças escolheram ao acaso. Estes cartões funcionam como constrangimentos que envolvem as personagens, o espaço, o tempo, a arma ou objetivo, que os participantes devem ter em consideração na elaboração do seu processo criativo. O acaso, componente essencial do jogo, não sendo objeto de regras, acontece, neste contexto, quando os participantes são convidados a escolher os cartões necessários à realização da história de entre uma panóplia de cartões, posicionados de forma a esconder o conteúdo de cada um.

Foi registado, através de áudio, o processo criativo/discussão entre os vários elementos do grupo aquando do traçar de caminhos/escolhas para a história e recolhidos os textos criativos/histórias desenvolvidas pelas crianças (*vide* anexo 8 e 9). Além disso, as tarefas foram sempre sujeitas a uma observação direta pela investigadora, o que tinha a grande vantagem de perceber alguns comportamentos, retirando respostas sem que fosse feita qualquer pergunta (Coutinho, 2021), em especial no desenrolar das tarefas propostas. Os dados foram recolhidos presencialmente durante duas das sessões do PIC, previamente agendadas com a responsável pelo projeto, a saber, nos dias 26 de fevereiro de 2022, para a atividade n.º 1 “História a partir de imagens”, e no dia 12 de março de 2022, para a atividade n.º 2 “Mixórdia de histórias”, retiradas do livro de Silva (2016) *Programa de Escrita Criativa para sobredotados*.

As atividades foram desenvolvidas em grupos de 2, 3 ou 4 ou individualmente, uma vez que se deu liberdade às crianças de participarem da forma que lhe fosse mais confortável e do modo que trabalhavam melhor, tendo em conta que as crianças sobredotadas preferem, frequentemente, trabalhar sozinhas ou com pares com quem se identificam. De facto, muitas crianças sobredotadas, sobretudo se o nível de inteligência for elevado, sentem dificuldade em interagir com os seus pares, uma vez que se torna difícil encontrar colegas com os mesmos interesses e expectativas (Costa, 2012). Por esse motivo, frequentemente isolam-se dos colegas ou procuram “criar relações cujas conceções e expectativas de amizade são semelhantes e por isso procuram crianças mais velhas, adultos ou mesmo outras crianças sobredotadas”

(Costa, 2012, p. 19). Assim, as crianças participantes nas duas sessões de oficina de escrita foram organizadas da seguinte forma: na primeira sessão, duas crianças trabalharam individualmente (S1 e S16); criaram-se dois grupos de dois elementos (S1; S4 e S10; S11); um grupo de três elementos (S2; S3; S9) e um grupo de quatro elementos (S5; S8; S12; S17), perfazendo um total de 13 crianças; na segunda sessão, as mesmas duas crianças trabalharam individualmente (S1 e S16); criou-se um grupo de dois elementos (S1; S4); um grupo de três elementos (S3; S9; S13) e dois grupos de quatro elementos (S5; S12; S15; S17 e S7; S10; S11; S14), num total de 15 participantes.

A oficinas tiveram a duração de duas horas cada (60 minutos para a elaboração da história + 60 minutos para a partilha/discussão das histórias) e para desenvolver estas atividades foram necessários cartões com imagens; folhas, canetas, lápis e borracha; assim como dois gravadores áudio, previamente requisitados, e três telemóveis com a função de gravador.

A primeira atividade de escrita, intitulada “Historia a partir de imagens” foi feita a partir de cartões com imagens relacionados com os diversos elementos/constants que deviam surgir na história (*vide* anexo 6 – fotografias):

- i) herói/heroína (quem);
- ii) adjuvante (personagem favorável ao protagonista);
- iii) oponente (personagem que age contra/dificulta a vida do protagonista);
- iv) tempo (quando);
- v) espaço (onde);
- vi) arma (aspeto mágico, próprio dos contos de fadas); e,
- vii) objetivo/ação (nó da ação).

Estes elementos foram sorteados por cada criança/grupo. Cada um destes aspetos foi explanado no início da oficina enquanto componentes essenciais à construção da narrativa. Posteriormente, as crianças elaboraram o texto, sendo o processo de escrita gravado através de áudio no sentido de perceber os mecanismos que presidiram às escolhas dos caminhos a seguir na história, conforme referido anteriormente.

A segunda e última atividade, “Mixórdia de Histórias” também foi feita a partir de cartões com imagens relacionados com as personagens das histórias conhecidas dos contos de fadas e contos tradicionais (*vide* anexo 7 – fotografias). Também havia elementos essenciais à construção da história que foram selecionados pelas crianças:

- i) personagens;
- ii) tempo;
- iii) espaço e
- iv) objetivo/ação.

Do mesmo modo que o anteriormente feito, cada um destes aspetos foi explanado no início da oficina, sendo posteriormente, elaborado pelas crianças, o texto, assim como o processo de escrita gravado através de áudio no sentido de perceber os mecanismos que presidiram às escolhas dos caminhos a seguir na história, conforme referido anteriormente. O objetivo era que cruzassem a ação das histórias que conhecem/contos de fadas e que lhes coube em sorte nos cartões. Além disso, as imagens dos cartões, para além de serem um objeto manipulável pelas crianças e constituir um elemento de motivação, também têm a função de despertar a criatividade, através do aspeto visual, sugerindo ideias para a descrição, por exemplo.

Para esta atividade prepararam-se, inclusive, 'livros' em formato A4, coloridos e com o nome da atividade na capa, onde os participantes podiam colar os cartões que lhes couberam em sorte. Optou-se por levar este material porque se afigurou pertinente e motivador, tendo em conta a faixa etária a que se destinava. Além disso, tratou-se de uma forma diferente de manusear cartões, já que também tinham sido usados cartões na primeira atividade.

Os objetivos delineados para ambas as atividades de escrita eram os seguintes:

- Estimular a motivação e o gosto pela escrita;
- Construir uma narrativa a partir dos constrangimentos sorteados;
- motivar para a criação de soluções imaginativas;
- Dar um título criativo à sua narrativa;
- promover o prazer da escrita;
- desenvolver a criatividade e a imaginação a partir da palavra escrita;
- fomentar competências de leitura e escrita;
- estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a sensibilidade.
- promover o desenvolvimento cognitivo a partir da escrita;

Conforme referido, os participantes trabalharam, sempre que possível, em grupo, sendo o processo de criação gravado através de áudio e recolhidos os materiais produzidos – as histórias – registados em folhas de papel pelos participantes.

Estes dados foram recolhidos e analisados, posteriormente, tanto do ponto de vista estatístico, como ao nível do conteúdo, sendo os resultados analisados à luz da literatura sobre as temáticas da sobredotação e da escrita.

3.5. Análise dos dados

A análise dos dados recolhidos, no que se refere aos inquéritos por questionários aplicados às próprias crianças, foi feita com recurso a indicadores de frequência, para sistematizar os resultados obtidos no conjunto das crianças em relação a cada pergunta. Procurou-se perceber se as crianças gostavam de ler e escrever e quais eram os seus hábitos de leitura e escrita, principalmente, o que gostavam de ler/escrever, com que regularidade o faziam e por que o faziam.

Em relação aos textos produzidos, foi feita uma análise de conteúdo que incidiu sobre os textos e os registos de áudio, objeto de transcrição. Através desta análise, procurou-se compreender os processos narrativos que estiveram na origem das escolhas, dos caminhos traçados na elaboração das histórias. O objetivo é conhecer o processo da escrita envolvido na tomada de decisões acerca das escolhas de ideias, das frases e da própria estrutura do texto, por parte das crianças participantes, na medida em que “such decisions require a certain amount of reflection or at times deeper reflexive judgments” (Barton et al., 2023, p. 3).

Esta análise de conteúdo, nomeadamente, nas produções escritas, constitui uma operação fundamental na nossa investigação na medida em que se trabalha com textos. Assim, consideramos pertinente adotar a abordagem tripartida avançada por Elo e Kyngäs (2008): preparação, organização e reportar (cit. Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021). Dito de outro modo, primeiramente, fez-se a preparação, a seleção da unidade de análise – as narrativas produzidas pelos participantes –, considerando “a palavra, frase, porção de um parágrafo ou palavras, número de participantes numa discussão ou tempo para essa discussão” (p. 135); depois a fase da organização, adotando uma abordagem dedutiva, articulando o carácter quantitativo e qualitativo da análise de conteúdo e desenvolvendo uma codificação dos dados, em função das categorias delineadas; finalmente, na fase do reportar, apresentam-se os resultados da

análise, através da “descrição do conteúdo das categorias usadas para organizar os dados” (p. 135), em grelhas ou tabelas elucidativas.

Nestes quadros, foram sistematizadas algumas categorias que foram tidas em consideração na análise do produto final, realizado pelas crianças sobredotadas: i) o número de palavras de cada texto; ii) se colocaram ou não título na história; iii) modo como iniciavam a história (se de acordo/ou não com a tradicional abertura “Era uma vez....”); iv) se existiam ou não momentos de diálogo; v) se a história estava completa; vi) se existia alguma fórmula tradicional de fecho da história; vii) se tinha ilustração. Alguns destes elementos permitirão observar em que medida as crianças são influenciadas pelos contos de fadas e pelas histórias tradicionais, veiculadas pela tradição oral e/ou ensinadas/contadas nas escolas e em casa, no que se refere à repetição de temas, fórmulas e modos de contar as suas próprias histórias. Dito de outro modo, procurou perceber-se se o diálogo intertextual com a literatura infantil e/ou oral e tradicional esteve presente e se as suas escolhas e caminhos traçados foram determinados pela memória literária do que ouvem e leem.

Ressalva-se que as crianças tiveram liberdade total quanto a estes aspetos, isto é, não se referiu, propositadamente, nada quanto à necessidade/ou não de título, de momentos de diálogo, como devem ou não começar e acabar a história.

Por sua vez, a análise dos processos de escrita, dos discursos produzidos pelos participantes, em grupo, a interação, a discussão que se gerou no momento da escrita criativa, captada através do registo áudio também constitui um mais-valia para a compreensão dos procedimentos criativos envolvidos. Efetivamente, a análise “da estrutura dos diálogos, práticas discursivas, e estratégias de conversação” (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021, p. 137) permite uma perceção mais completa do processo criativo da escrita.

Procurou-se perceber o envolvimento de cada participante na oficina e na elaboração da narrativa, observando, nomeadamente, o trabalho colaborativo e a forma como se organizavam para construir a história, isto é, quem escrevia, quem e como dava as ideias e como estas eram recebidas. Também foi nossa intenção perceber se as crianças tinham em consideração as três fases que compõem a realização de um texto, mencionadas anteriormente, ou seja, se havia um momento que precedia à redação do

texto – a planificação –, seguido da formulação do texto – a textualização –, terminando com a fase de revisão.

Far-se-á, no subcapítulo “4.3. (Des)construindo histórias: processos criativos e produtos”, uma apresentação do processo de construção de cada história construída pelas crianças. Importa salientar, igualmente, que, em ambas as atividades, o objetivo era partilhar as histórias em grande grupo, no sentido de proporcionar a discussão e promover a partilha de ideias e o espírito crítico. Contudo, não foi possível concretizar esta etapa da atividade, visto que os participantes demoraram as duas horas para concluir as histórias e mostraram-se bastante agitados.

3.6. Questões éticas

Todos os dados recolhidos para este estudo foram tratados tendo em conta a confidencialidade e o sigilo necessários. A participação foi voluntária e informada, tendo os Encarregados de Educação dos intervenientes tomado conhecimento da natureza e dos objetivos deste estudo, a partir de um consentimento informado que assinaram (*vide* anexo 3). Além disso, as respostas aos inquéritos por questionário por parte das crianças participantes, assim como as narrativas produzidas por elas aquando das sessões de oficina de Escrita Criativa foram tratadas com o mesmo cuidado, de modo a garantir o anonimato. Para tal, as produções escritas foram numeradas e tratadas, seguindo a seguinte nomenclatura S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2), e assim por diante no conjunto dos participantes.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O mundo constrói-se na língua em que nascemos, em que pensamos e em que sentimos. Talvez possamos estar a correr o risco de deixar de perceber o porquê de a nossa língua nos permitir ver o mar. Porventura se nada for feito para inverter esta onda cega de busca da utilidade, já não saberemos expressar o sabor do mar, a sua lonjura ou a sua imensidão.

André Matias

Após a exposição dos métodos e dos procedimentos efetuados para a recolha de dados, para a prossecução dos objetivos inicialmente propostos, cumpre-nos fazer a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, far-se-á a apresentação e discussão/interpretação dos resultados dos inquéritos por questionários aos pais de modo a conhecer melhor a nossa amostra quanto ao seu percurso escolar, nomeadamente no que se refere a eventuais medidas educativas previstas para a sobredotação.¹⁴ De seguida, na secção intitulada “Hábitos de leitura e escrita”, procurar-se-á perceber se as crianças participantes têm hábitos de leitura e escrita, quando e o que leem e escrevem, a partir dos inquéritos por questionários feitos às próprias crianças; finalmente, na secção “(Des)Construindo histórias: processos criativos”, serão analisadas as produções narrativas elaboradas pelos participantes, recorrendo, igualmente, aos registos de áudio, no sentido de compreender a forma como elaboraram a história.

4.1. Hábitos de leitura e escrita

Com o intuito, sobretudo, de perceber quais eram os hábitos de leitura e escrita dos participantes envolvidos neste estudo, integrados nas relações afetivas com as

¹⁴ As medidas de atendimento a sobredotados existentes no nosso país passam pela aceleração escolar, isto é a admissão precoce na escola ou “o salto” de um ou mais anos acima do que é previsto para a faixa etária do aluno (apenas uma vez por ciclo); o enriquecimento, isto é, a frequência de programas de enriquecimento escolar (em contexto de ensino regular) ou extraescolar (como o PIC, em estudo neste trabalho), em que se preveem atividades potenciadoras de capacidades, diversificadas e adaptadas aos alunos. Mais raro no primeiro caso do que no segundo, estes programas têm sido objeto de estudo e têm surtido efeitos interessantes (Pereira e Nogueira, 2004; Miranda, Almeida, Pereira e Almeida, 2009; Miranda e Almeida, 2012; Matias, 2020). Por fim, o agrupamento, ou seja, a constituição de grupos ou turmas especiais de sobredotados, de acordo com as suas capacidades e/ou interesses, opção que pode ser pernicioso na medida em que não promove verdadeiramente a ideia de inclusão (Silva, 2016).

disciplinas escolares e com outras atividades, realizou-se um inquérito por questionário em formato de papel, aplicado às crianças no dia 26 de fevereiro e no dia 12 de março de 2022. Dos 18 consentimentos informados de participação neste estudo, 17 crianças responderam ao inquérito por questionário, 13 aquando da primeira oficina de Escrita criativa e 4 crianças responderam na segunda sessão (em concreto, os participantes S7, S13, S14 e S15).

As questões eram, na sua maioria orientadas, com opções para uma resposta mais rápida e fácil por parte dos participantes, deixando, como referido anteriormente, sempre a possibilidade de darem uma resposta aberta (respondendo a “outra(s), qual/quais”).

Passamos a apresentar os resultados correspondentes às diferentes questões, colocando em realce e, eventualmente em discussão, os aspetos mais salientes.

À questão relacionada com a disciplina favorita e disciplina de que menos gostam, os participantes responderam de forma diversificada, como se pode ver pelo gráfico abaixo, sendo, todavia, a disciplina de Português a menos votada (7% dos inquiridos apenas), sendo igualmente a disciplina de que menos gostam em 45% dos casos.

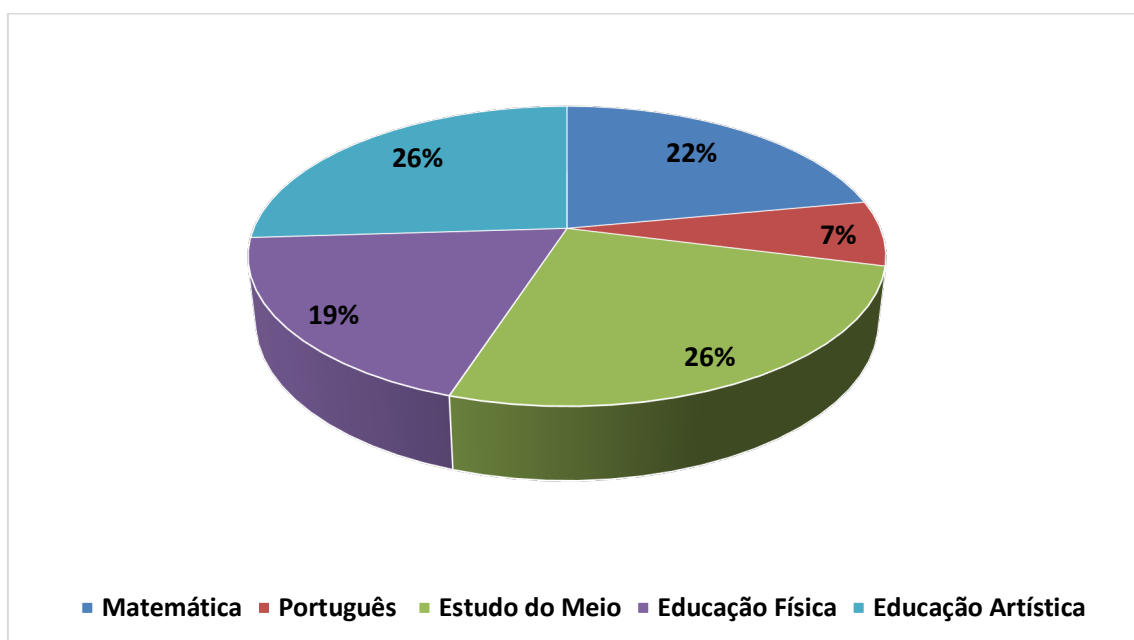


Figura 8. *Disciplina de que mais gostas* — Fonte: própria

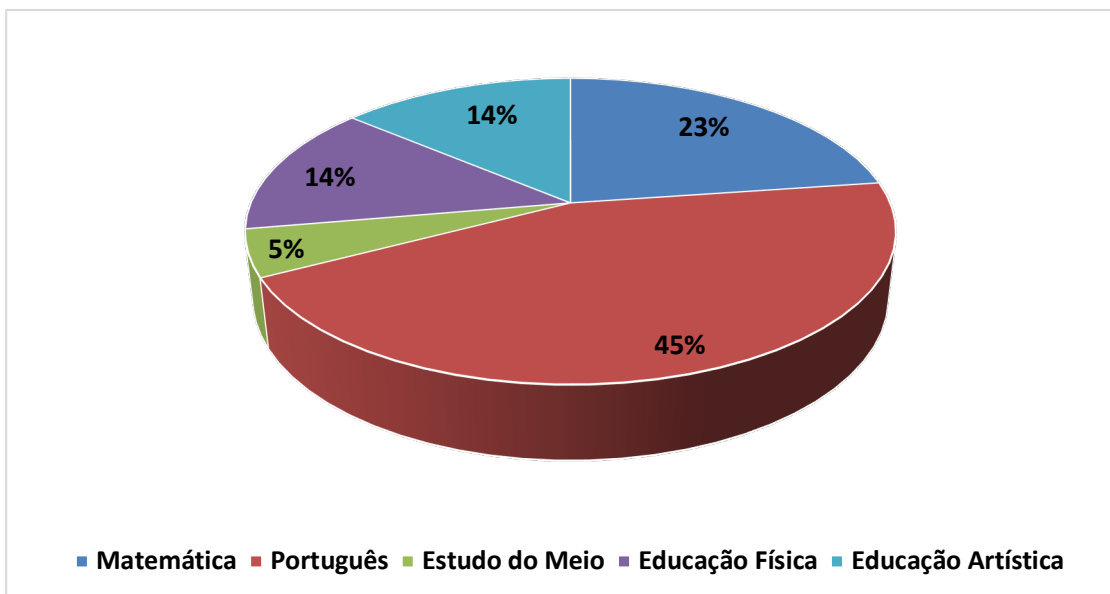


Figura 9. *Disciplina de que menos gostas* — Fonte: própria

A Língua Portuguesa afigura-se como a disciplina menos interessante para os participantes, apesar de, como veremos nos gráficos que a seguir se apresentam, ninguém referir que não gosta de ler e apenas 24% afirmar que não gosta de escrever. A maioria responde que gosta de ler (53%) e escrever (65%), o que nos faz refletir acerca dos motivos que levam as crianças a não gostar de Português quando a leitura e a escrita são do seu agrado.

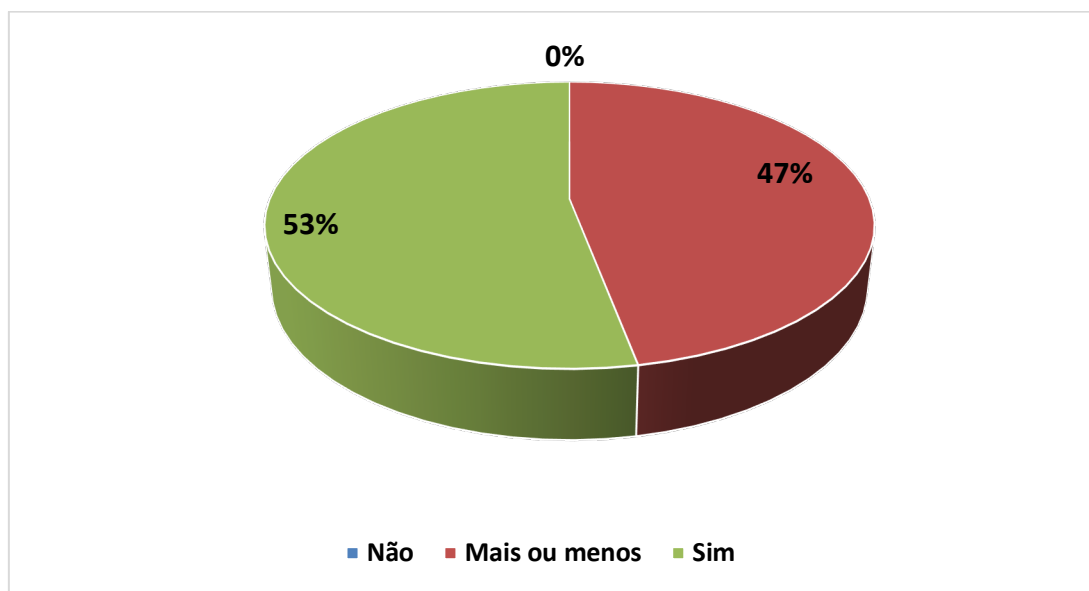


Figura 10. *Gostas de ler?* — Fonte: própria

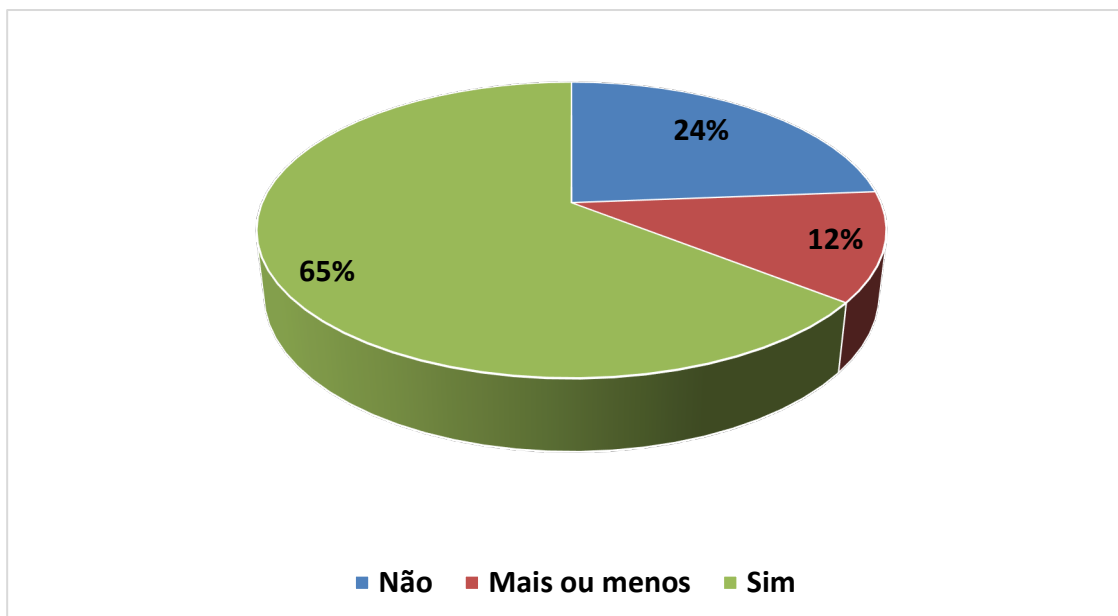


Figura 11. *Gostas de escrever?* — Fonte: própria

Relativamente ao que gostam de fazer durante os tempos livres, os participantes responderam de forma diversa. Desenhar ou pintar (13 ocorrências) foram as mais selecionadas, seguidas das atividades ao ar livre como brincar na rua (11 ocorrências), andar de bicicleta (12 ocorrências) e jogar à bola (8 ocorrências) foram as mais escolhidas, em paralelo com estar com os amigos e ver televisão (10 ocorrências). Curiosamente, jogar videojogos não consta do primeiro lugar nas escolhas destas crianças, como se pode ver no gráfico.

Oito participantes também indicaram outras atividades que gostam de desenvolver quando têm algum tempo livre. O S1 referiu que gostava de brincar com os seus cães; o S3 acrescentou cantar; o S4, ver *tik tok*; já o S6 referiu “cantar, investigar, ler livros, descobrir coisas antigas”; o S8 “estudar, aprender”; o S10 apenas acrescentou ler; o S14 mencionou “brincar com a minha cadela, jogar jogos de tabuleiro e jogar arco e flecha”; finalmente, o S16 disse gostar de “meditar, fazer ioga, abraçar as árvores, ler livros”.

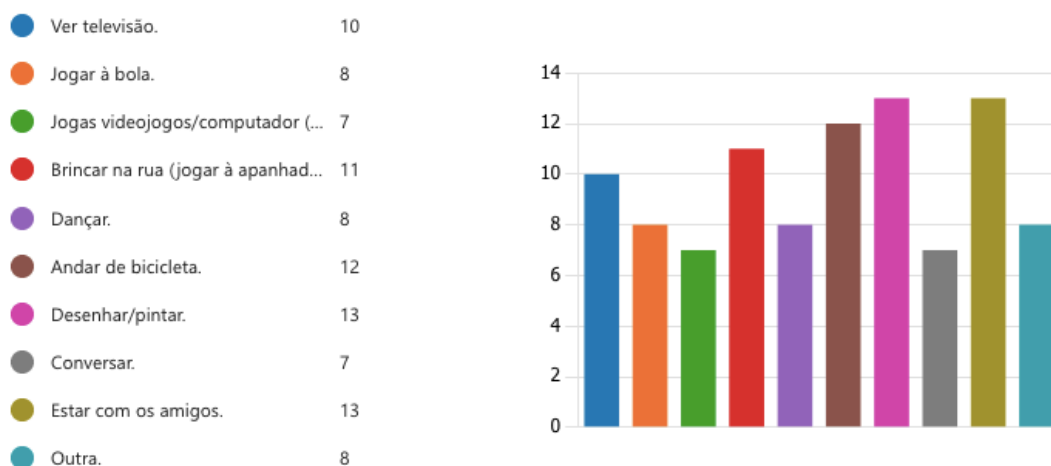


Figura 12. *O que gostas mais de fazer nos tempos livres? — Fonte: própria*

É interessante verificar que, apesar de não terem a opção da leitura, alguns mencionam a leitura ou atividades que envolvem a leitura, como “estudar”, “aprender”, “investigar” ou “descobrir coisas antigas”.

Como podemos perceber através da Figura 13, quase metade dos participantes leem todos os dias na escola ou em casa (47%) para fazer os trabalhos de casa e porque gostam. É de salientar que nesta questão algumas crianças assinalaram duas opções: o S4 assinalou a opção 2 (todos os dias, em casa, porque gosto) e a opção 4 (algumas vezes por semana, em casa, porque gosto); o S6 assinalou a opção 1 (todos os dias, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda) e a opção 2; o S7 assinalou as opções 1 e 4; o S8; o S9 e o S16 assinalaram as opções 1 e 2; o S11 e o S15 assinalaram as opções 1, 3 (Algumas vezes por semana, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda) e 4.

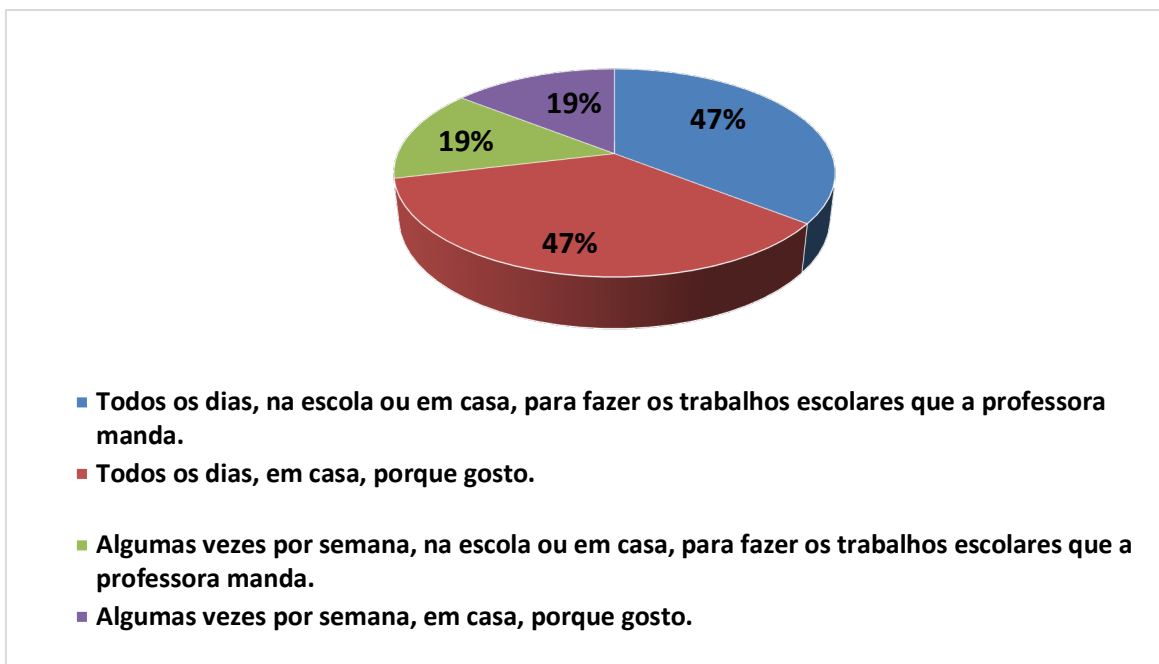


Figura 13. Quando lê? — Fonte: própria

A partir do momento em que aprendem a ler, todas as crianças leem todos os dias ou algumas vezes por semana, tanto na escola, como em casa ou em ambientes exteriores, na medida em que estão constantemente expostas à escrita, seja através da televisão, na rua, em placas indicativas, cartazes publicitários, imagens que passam na televisão com legendas atrativas e convidativas da leitura, ou ainda, nos jogos de vídeo ou de tabuleiro para ler as regras do jogo. Aliás, parece-nos quase impossível que uma criança que tenha aprendido a ler, não descubra o maravilhoso mundo que a rodeia, através da leitura, “é impossível sair desse deslumbramento” diz-nos Daniel Pennac (2000, p. 38). “As crianças não leem o suficiente” é uma premissa comumente aceite e as justificações são diversas e amiúde apontadas por pedagogos, pais, encarregados de educação e público em geral: programas curriculares demasiados extensos, a falta de tempo, as exigências escolares com demasiados trabalhos, muitas disciplinas, obras pouco convidativas, demasiado complexas, descritivas ou extensas, entre outros. A somar a estas, ainda podemos referir as atividades extracurriculares das crianças e, naturalmente, a necessidade de tempo livre. Vale a pena, a este propósito, citar um excerto de *Como um romance* de Daniel Pennac (2000):

A culpa é da televisão?

O século vinte é demasiado visual? O século dezanove era demasiado descritivo? E não seria o século dezoito demasiado racional, o século dezassete demasiado

clássico, o dezasseis demasiado renascentista, o Puschkine demasiado russo e não estará Sófocles demasiado morto? (p. 33).

A esta reflexão poderíamos acrescentar que a culpa é do século vinte e um por ser demasiado tecnológico, mas esquecemo-nos que os livros também podem ser lidos em formato digital, apesar da experiência de leitura ser, seguramente, diferente do contacto com o papel e com o cheiro dos livros. De quem é a culpa? São as tecnologias, mas a criança “tem piano das cinco às seis, viola das seis às sete, dança à terça, judo, ténis, esgrima ao sábado” (Pennac, 2000, p. 63), ainda nas palavras de Pennac. Falta-lhes, talvez, a tranquilidade de terem uma hora sem nada para fazer, falta-lhes o tempo de se encontrarem consigo mesmas para poderem ler e escrever, falta-lhes aquele “tédio que torna possível o ato de criar” (2000, p. 64).

É preciso investir na motivação dos alunos, sobretudo nos sobredotados, já que o risco de se aborrecerem na escola e de subaproveitarem as suas capacidades é maior. A motivação constitui um dos principais fatores de sucesso escolar, sem motivação todo o esforço é em vão, daí a motivação ser a principal questão a ter em conta, permitindo às crianças sobredotadas aproveitarem o máximo do seu potencial (Siaud-Facchin, 2012). Neste contexto, Siaud-Facchin (2012) salienta que não basta estimular a motivação extrínseca, através da recompensa nas classificações escolares, é necessário implicar o aluno sobredotado na sua aprendizagem, de modo que ele cultive o prazer da aprendizagem, mas para isso é essencial, desenvolver a sua autoestima por meio do reforço positivo, encorajando-o a continuar e felicitando-o pelas suas conquistas e progressos. Existe a ideia errada de que estas crianças sabem o que valem e não precisam de ser parabenizadas. Nada de mais errado, as crianças sobredotadas precisam de sentir que estão a ser competentes nas suas tarefas, para continuarem motivadas. Quanto ao tipo de leituras, conforme se pode verificar na Figura 14, as crianças podiam selecionar várias opções. Assim, a maioria dos participantes prefere ler histórias ou conto (12 ocorrências), rimas e poemas (10 ocorrências).

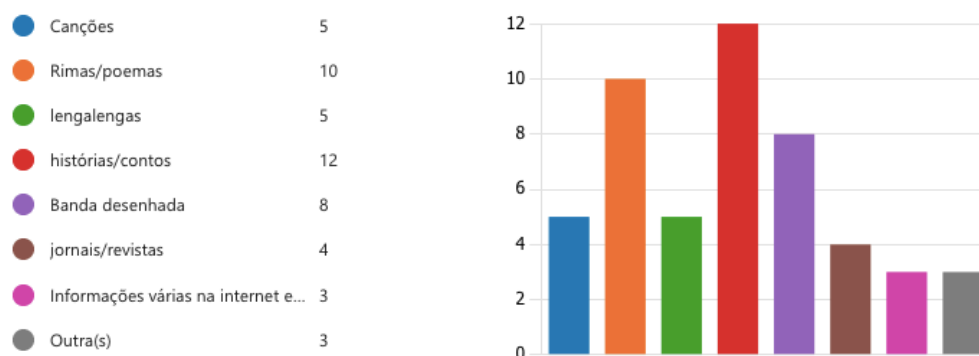


Figura 14. *O que mais gostas de ler?* — Fonte: própria

Quanto à razões que as levam a ler, como podemos observar na figura que se segue (Figura 15), a maioria das crianças refere que lê para treinar a leitura (14 ocorrências) e fazer as tarefas atinentes à escola e às responsabilidades escolares, assim como para estar informado (10 ocorrências). Para além destas opções, os participantes também referiram “Para aprender palavras novas” (S9); “Para navegar no mundo da imaginação” (S6); “Para me entreter” (S2) e “Para me divertir” (S3). Apesar de as três últimas opções declaradas remeterem para o prazer de ler, não deixa de ser curioso e, simultaneamente, entristecedor que poucos se refiram ao prazer que é a leitura e viajar pelas palavras de outrem.

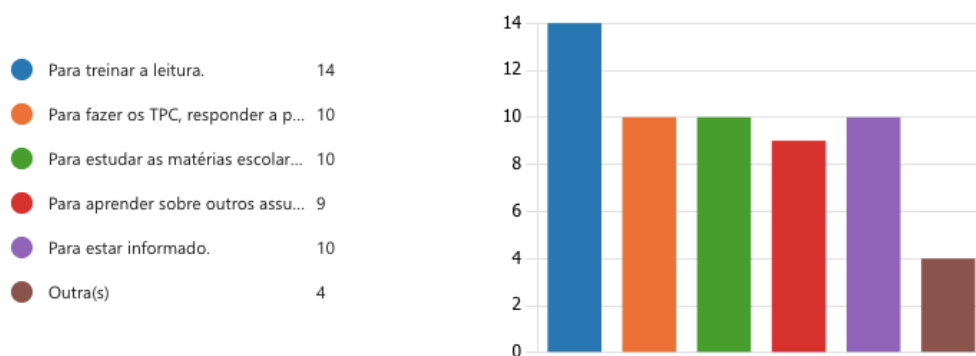


Figura 15. *Por que razão lês?* — Fonte: própria

No momento do estudo, conforme se vê representado na Figura 16, dez participantes responderam que não estavam a ler nenhum livro por iniciativa própria (59%), estando apenas 7 crianças (41%) a ler um livro sem ser por obrigação escolar e, desses 7 participantes, 5 (71% do total que se encontra a ler um livro) lembra-se do título e/ou autor do livro (Figura 17), conforme podemos observar nos gráficos abaixo apresentados.

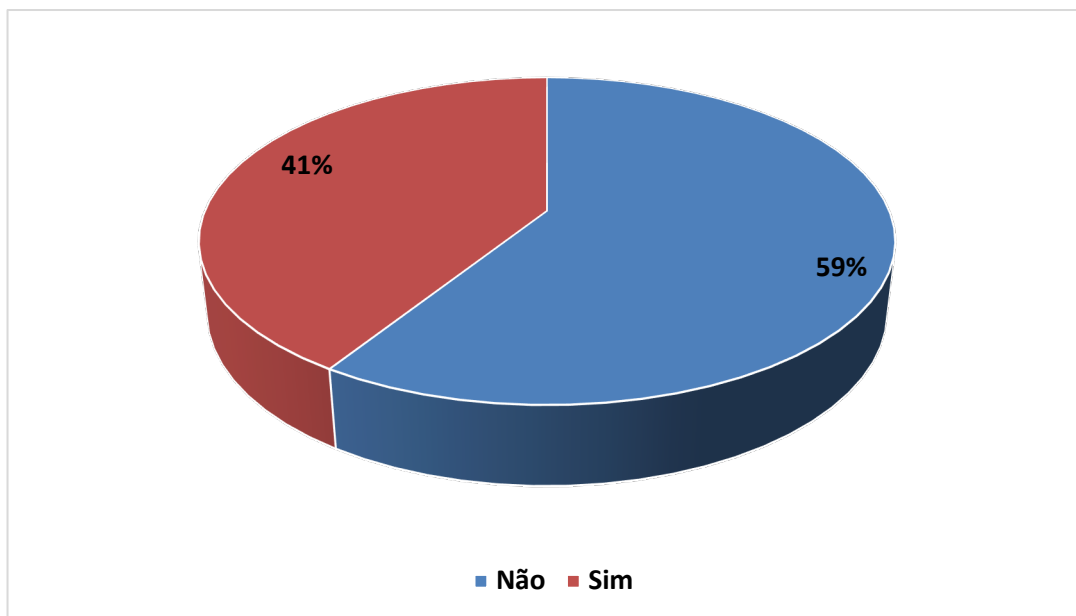


Figura 16. *Estás a ler algum livro neste momento sem ser por obrigação escolar/a pedido da professora?* — Fonte: própria

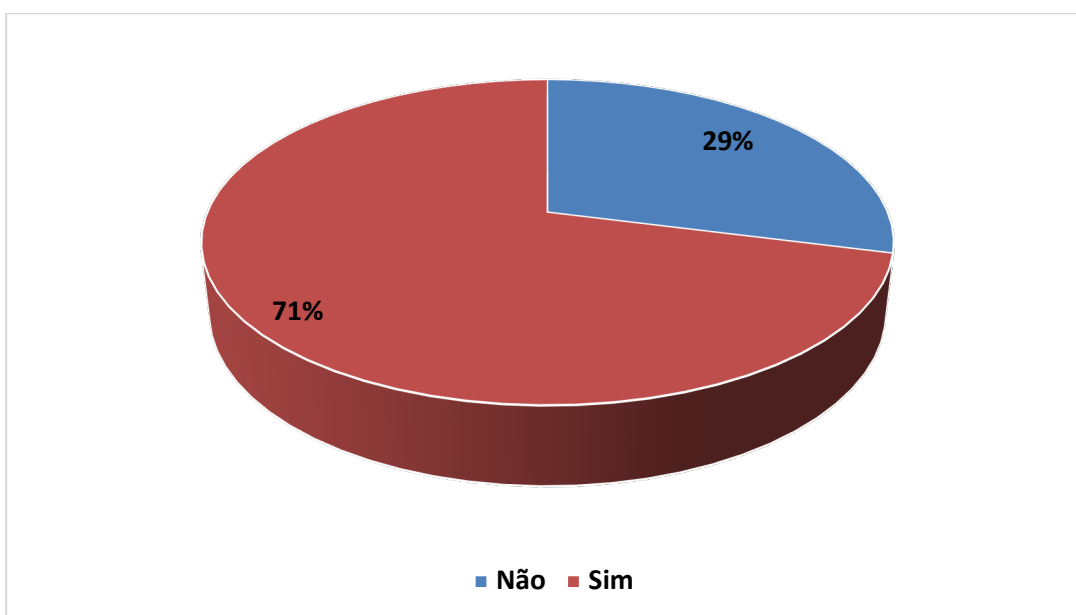


Figura 17. *Se sim, lembras-te do título e/ou do autor?* — Fonte: própria

Os 5 participantes indicaram os livros que se encontram a ler, mas apenas dois souberam nomear o seu autor: *O Club dos cientistas. Um perigo na floresta* (S7); *Princesas que mudaram a história*, Lídia Sanchez (S6) *A Bela adormecida* (S4); *Harry Potter e a pedra filosofal*, J. K. Rowling (S10) e *Diário de um banana* (S1).

Das crianças que gostam de escrever, a maioria fá-lo no contexto escolar, todos os dias, em casa e na escola e para cumprir com os trabalhos de casa ou estudo (Figura 18).

Ainda assim, um total de 44% dos inquiridos refere que escreve todos os dias ou algumas vezes por semana por sua iniciativa, em casa. É de salientar que nesta questão algumas crianças assinalaram duas opções: o S1 assinalou as opções 1 (todos os dias, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda), 2 (todos os dias, em casa, porque gosto) e 3 (Algumas vezes por semana, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda); o S4 assinalou as opções 2 e 4 (algumas vezes por semana, em casa, porque gosto); o S6 e o S9 assinalaram as opções 1 e 2; o S7 assinalou as opções 1 e 3 e o S17 assinalou todas as opções.

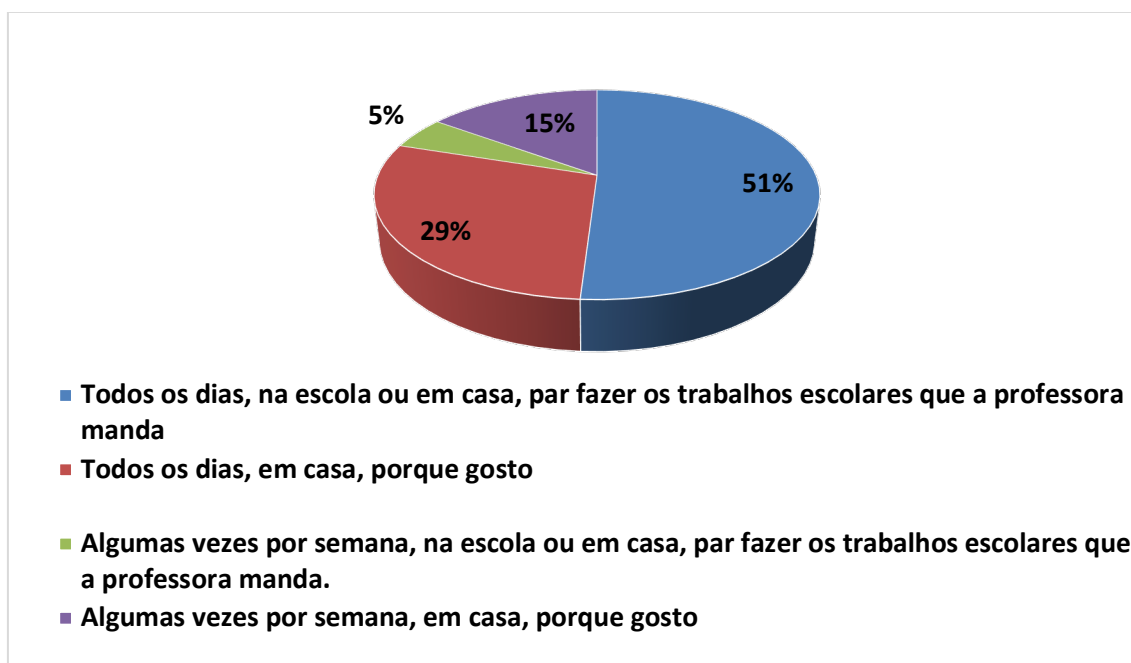


Figura 18. *Quando escreves?* — Fonte: própria

No que concerne à tipologia textual que habitualmente escrevem (Figura 19), dos participantes que indicaram gostar de escrever, a maioria referiu as composições escolares (9 ocorrências), solicitadas pelos professores e a histórias e contos infantis de tema completamente livre (9 ocorrências) e histórias a partir de pistas dadas (5 ocorrências). Apenas um participante, S6, acrescentou que gostava de escrever histórias místicas.

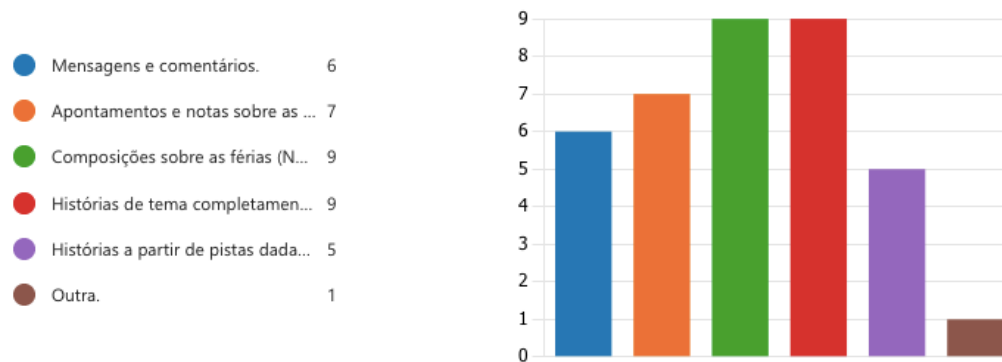


Figura 19. *O que gostas mais de escrever?* — Fonte: própria

Como seria de esperar, como podemos observar na Figura 20, a maioria dos participantes escreve para realizar as tarefas escolares e estudar as matérias (12 ocorrências), mas também para dar asas à sua imaginação ou registar acontecimentos importantes (11 ocorrências); para treinar a escrita, e escrever livremente o que têm vontade (10 ocorrências). Para além destas opções, uma criança acrescentou “para escrever no meu diário, para ajudar as pessoas que se sentem sós” (S16).

É interessante observar que as opções “para brincar com as palavras” (6 ocorrências), “para escrever livremente o que me apetece” (10 ocorrências), “para desabafar comigo e dizer o que sinto” (5 ocorrências) e “para dar asas à minha imaginação” (11 ocorrências), associadas ao prazer da escrita e à escrita criativa ainda tiveram respostas consideráveis, evidenciando que as crianças gostam de escrever quando não se trata de uma imposição escolar, conotada como sendo uma tarefa mais penosa e aborrecida. Multiplicar momentos de escrita lúdica e criativa parece motivar as crianças sobredotadas para a escrita, estimulando a sua criatividade e constituindo uma forma positiva de aliviar as emoções.

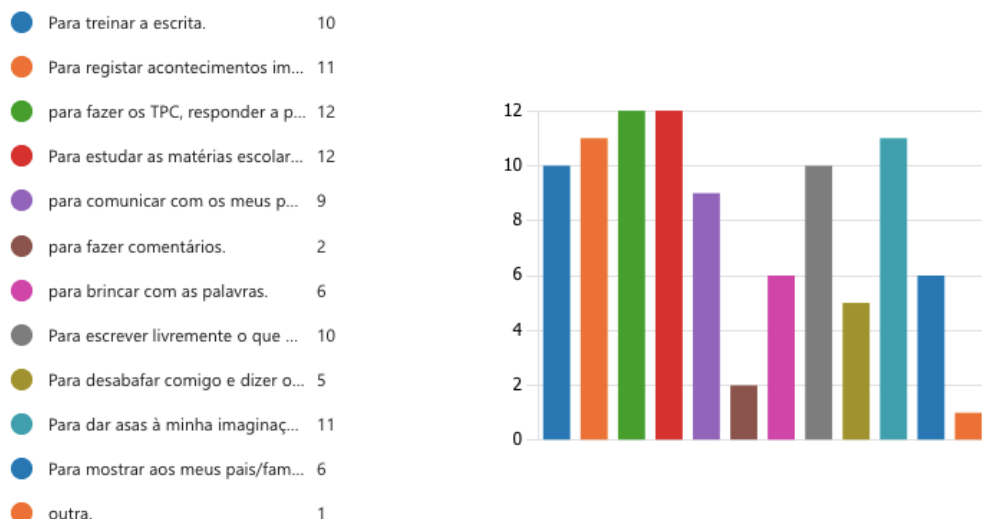


Figura 20. *Por que razão escreves?* — Fonte: própria

Relativamente ao facto de terem escrito algum texto sem ser por imposição escolar, conforme apresentado na Figura 21, 47% dos participantes respondeu que sim, indicando o texto que escreveram: “Escrevi um texto sobre o meu gatinho e sobre o meu amigo Diogo” (S16); “Uma história sobre mistérios” (S10); “Um texto sobre mim” (S1) “O gato mimi” (S3); “O título foi: os três amigos (S2); “sobre uma sereia azul (S4); “Uma história” (S7).



Figura 21. *Escreveste há pouco tempo algum texto/história sem ser por obrigação escolar?* — Fonte: própria

É importante realçar que as respostas à questão relacionada com a escrita e a leitura voluntária e por sua iniciativa, a maioria são crianças do sexo feminino, conforme a

figura abaixo apresentada (Figura 22), o que corrobora mais uma vez a ideia de que a sobredotação pouco tem que ver com questões de sexo.

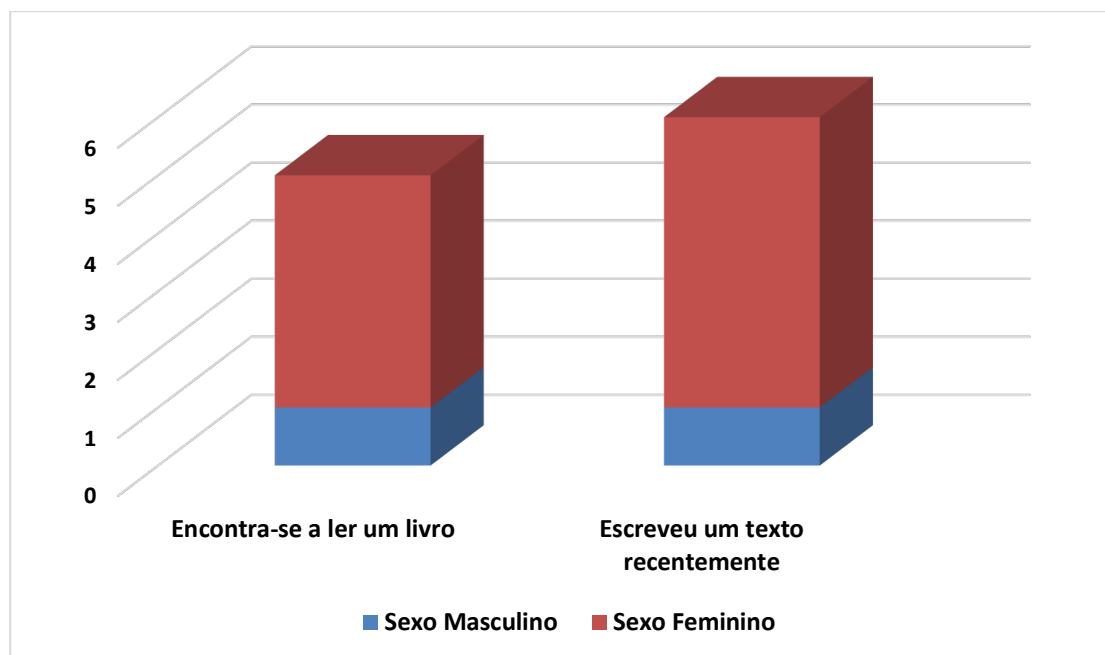


Figura 22. Hábitos de leitura e escrita por iniciativa por sexo — Fonte: própria

4.2. (Des)construindo histórias: processos criativos e produtos

Nesta secção, iremos apresentar os resultados da análise respeitante à produção e às histórias escritas pelas crianças participantes no âmbito das duas oficinas de escrita criativa, considerando os objetivos previamente definidos e respetiva discussão.

Proceder-se-á, em seguida, a uma apresentação geral dos conteúdos obtidos nas duas sessões de Oficina de Escrita Criativa (dos registos áudios e das produções escritas), e depois, far-se-á uma análise detalhada do trabalho individual de cada grupo/participante em cada sessão.

Em ambas as sessões, os participantes escolheram os cartões atinentes aos elementos da história (personagens; tempo; espaço; objetivo e arma), não sem algum alarido e entusiasmo por parte das crianças para fazerem a escolha dos cartões. Todos tiveram oportunidade de escolher pelo menos um cartão que fosse ditar os caminhos das suas histórias.

A componente áudio – que acreditávamos nos daria a conhecer os pormenores quanto aos processos criativos envolvidos na produção das narrativas – de um modo geral, não refletiu o que estávamos à espera, isto é, a explicitação da tomada de decisões, das

escolhas vocabulares na construção das suas histórias, da discussão quanto ao desenvolvimento da ação. No entanto, esta análise não foi menos interessante e desafiante, pois permitiu-nos perceber, essencialmente, o modo como trabalhavam os elementos do grupo, traçando estratégias simples, dividindo tarefas para agilizar o processo da redação da história, como veremos adiante.

Em primeiro lugar, sendo um grupo grande, em ambas as sessões, como referido anteriormente, foi necessário dividir os participantes em salas diferentes para se poder proceder às gravações, sem grande ruído e perturbação dos colegas, o que fez com que algumas crianças ficassem sozinhas a trabalhar. A agitação e a brincadeira foi muita, sobretudo com a presença dos gravadores. Para além de conversarem muito, distraíam-se muitas vezes, com facilidade, dispersando o seu pensamento para outros lugares e outros assuntos que não o trabalho que estavam a fazer, sobretudo nos grupos com mais de três elementos. Riam e imitavam vozes diante dos gravadores, outros falavam baixinho ou jogavam à força ou ao galo; alguns diziam palavras menos apropriadas ao contexto, apesar de haver sempre um elemento do grupo que chamava os outros à razão para o que estavam a fazer, pedindo para colaborarem na história.

Grosso modo, os áudios permitiram-nos perceber alguns aspetos fundamentais no que respeita ao processo de escrita: i) uma criança escrevia/(re)lia; ii) uma desenhava (em alguns casos); iii) uma criança corrigia os erros de língua portuguesa, através do ditado (quando necessário). As crianças faziam estas tarefas alternadamente ou não (embora nem todos os grupos tivessem apresentado ilustração, por exemplo). Além disso, as crianças não perdiam muito tempo com a planificação do texto, redigindo a história com alguma rapidez, reformulando e reescrevendo à medida que escreviam e reliam, isto é, também o momento da revisão era feito de imediato, à medida que desenvolviam a narrativa. No final do texto completo só reliam e já quase que não alteravam nada do texto.

Relativamente aos textos, em concreto, e conforme referimos anteriormente, elaborámos uma grelha de verificação no que se refere à estrutura e organização das narrativas desenvolvidas (quadro 5), tendo em conta a extensão do texto, a presença de título, as fórmulas de início e de fecho das histórias, a existência de diálogo e ilustração e se a história tinha ou não conclusão, conforme a seguir se apresenta, o que nos permitiu sistematizar as principais características do produto de escrita. Foram

especificados estes elementos (e não outros) em função da recorrência em pelos menos dois dos textos de cada oficina. Ademais, os textos apresentam alguns erros ortográficos que não foram, naturalmente, tidos em conta para este estudo, pelo que não foram corrigidos em nenhum momento. Alguns textos apresentam caligrafias diferentes, o que denota que participantes diferentes intervieram na redação da narrativa (*vide* Anexo 8 – sessão 1: participantes S2, S3, S9 e participantes S5, S8, S12, S17).

Quadro 5.

Os textos da oficina de Escrita Criativa 1 (26/02/2022)

Parâmetros	Narrativa n.º 1 (S6)	Narrativa n.º 2 (S16)	Narrativa n.º 3 (S1; S4)	Narrativa n.º 4 (S10; S11)	Narrativa n.º 5 (S2; S3; S9)	Narrativa n.º 6 (S5; S8; S12; S17)
N.º de palavras	160	199	125	185	117	275
Título ao texto	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Início da história	Era uma vez...	Num dia do tempo...	Era uma vez...	Era uma vez...	Era uma vez...	No tempo dos...
Momentos de diálogo	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
História completa	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Fórmula tradicional de fecho de história	Não	E viveram felizes para sempre	Vitória, vitória, acabou-se a história	Não	Não	Não
Ilustração	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não

Fonte: própria

Pela grelha apresentada, podemos perceber que, em média, os textos têm cerca de cento e setenta e seis palavras; quase todos os textos foram titulados pelos participantes e que quase todos começam com a fórmula inaugural “Era uma vez...”, remetendo-nos para o universo fantástico e maravilhoso dos contos de fadas (Betelheim, 2011). É precisamente este introito tradicional, sugerindo “que o que vai a seguir não pertence ao ‘agora e aqui’ que conhecemos” (Betelheim, 2011, p.98) que transporta as crianças para um enredo maravilhoso “não são factos tangíveis ou pessoas e lugares reais” (p. 98), por isso, tudo é possível nestas histórias e o medo que as histórias inspiram nas crianças é relativo e controlado, em que tudo acaba bem, com um final feliz, encerrado, frequentemente, com a fórmula ‘vitória, vitória acabou-se a história’ (que os participantes S1 e S4 utilizaram para finalizar o seu conto).

Apenas dois grupos de participantes não conseguiram terminar as suas histórias e apenas dois não concretizaram momentos de diálogo nas suas histórias, que conferem à narrativa maior vivacidade e realismo. Do mesmo modo, apenas dois grupos de participantes ilustraram as suas histórias.

Na segunda sessão de oficina de escrita, conforme podemos observar no quadro abaixo (quadro 6), a extensão média dos textos foi inferior, cifrando-se em cerca de cento e quarenta e quatro palavras, apenas duas histórias foram apresentadas com título elucidativo, tendo ficado uma história incompleta. Todas as narrativas produzidas começam com a expressão “Era uma vez” ou variantes da mesma “num dia...”, “era uma vez, no tempo dos...”. No que se refere aos momentos de diálogo, apenas duas histórias contemplam estes momentos de realismo e duas têm ilustração. Apenas uma história termina com a fórmula final ‘Vitória, vitória, acabou-se a história’ (trata-se do mesmo grupo que terminou com esta expressão na primeira sessão).

Quadro 6.

Os textos da oficina de Escrita Criativa 2 (12/03/2022)

Itens	Narrativa n.º 7 (S6)	Narrativa n.º 8 (S16)	Narrativa n.º 9 (S1; S4)	Narrativa n.º 10 (S3; S9; S13)	Narrativa n.º 11 (S7; S10; S11; S14)	Narrativa n.º 12 (S5; S12; S15; S17)
N.º de palavras	51	204	124	97	162	228
Título ao texto	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
Início da história	Era uma vez...	Num dia...	Era uma vez...	Era uma vez...	Era uma vez...	Era uma vez, no tempo dos...
Momentos de diálogo	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
História completa	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Fórmula tradicional de fecho de história	Não	Não	Vitória, vitória, acabou-se a história	E viveram felizes para sempre	Não	Não
ilustração	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: própria

Sessão de Oficina de Escrita Criativa n.º 1 (26/02/2022)

Narrativa n.º 1 (participantes S6) e Narrativa n.º 2 (participante S16)

Optou-se por se analisarem estes dois primeiros textos em simultâneo por terem ambos sido elaborados individualmente pelos participantes S6 e S16, pois manifestaram preferência por trabalharem sozinhos. Assim, escolheram à sorte os sete cartões (*vide* quadro 7) e começaram a trabalhar nos seus textos. Como não houve lugar a discussão entre pares, no final da história, as crianças foram questionadas quanto ao modo de construírem as suas histórias. Ambas identificaram os cartões (herói, adjuvante, oponente, objetivo, arma, tempo e espaço) e contaram a história, sem entrarem em pormenores no que se refere às razões das suas escolhas.

A primeira narrativa (S6) é a história da princesa Aurora e da Smurfina, que tinham uma amiga em comum, a sereia Maribel, filha de uma rainha má. Maribel tinha o sonho de ser humana quando estivesse fora de água e sereia no mar, mas a sua mãe não queria que isso acontecesse.

O S6 salientou que não tinha acabado a história, mas pudemos observar que fez uma descrição física pormenorizada das personagens, abundante em adjetivos (“cabelos loiros”, “nariz redondinho”, “boca grande e rosto alegre e sorridente”, “rainha muito, muito má”), recorrendo, inclusive, ao recurso expressivo da comparação (“olhos azuis como o céu”, “de cabelos loiros como o sol”), enriquecendo o seu texto. Importa igualmente observar que existe uma preocupação em nomear as personagens da história: a princesa Aurora, a amiga Maribel (*vide* anexo 8, sessão 1, narrativa 1, – S6).

A segunda narrativa (S16) conta a história do protagonista, Dartação que se encontrava a passear tranquilamente com a sua amada, a rainha, quando surge o vilão, o Anão Feliz que também queria a rainha para si. O Anão feliz empurra a rainha para o mar e o Dartação procura salvá-la, mas como se encontra numa situação difícil, telefona para a polícia com o seu telemóvel, pedindo ajuda, nomeadamente, o envio da sua espada. É então que Dartação luta com o Feliz, salvando a rainha e vivendo felizes para sempre (*ver* anexo 8, sessão 1, narrativa 2, – S16).

Ambas as crianças se preocuparam em respeitar os constrangimentos que lhes couberam em sorte, conforme podemos ver no quadro abaixo (quadro 7), com exceção da arma no caso da S6 uma vez que a mesma não terminou o seu texto e a S16, no que

se refere ao espaço, particularizou o mar, indicando um vocábulo do mesmo campo lexical, 'praia'.

A criança S16 não conseguiu, todavia, usar a personagem com a função de adjuvante, pois a rainha funciona como amada em apuros que o protagonista teve de salvar, ao invés de representar uma força do bem que leva o herói a ter sucesso na sua jornada. Esta criança ilustrou a sua história, em concreto, o momento do salvamento da rainha por Dartação lutando com o anão Feliz. É interessante observar que o momento escolhido para ser ilustrado não foi o final feliz, mas o *climax* da ação, o momento de maior tensão entre o herói e o anti-herói.

Quadro 7.

Cartões das narrativas 1 e 2 (Oficina de Escrita n. 1)

Participante	Herói/ Heroína	Adjuvante	Oponente	Arma	Objetivo	Espaço	Tempo
S6	Princesa	Estrunfina	Rainha	Varinha mágica	Realizar um sonho	Mar	Tempo dos romanos
Observância dos elementos	X Aurora	X	X	---	X	X	X
S16	Dartação	Rainha	Anão Feliz	Telemóvel	Salvar a princesa	Ilha	Tempo dos reis
Observância dos elementos	X	Não funciona como adjuvante	X	X	X	Praia	X

Fonte: própria

Narrativa n.º 3 (participantes S1 e S4)

Os participantes S1 e S4 escolheram à sorte, os cartões elencados no quadro abaixo (quadro 8). Este texto, em relação aos dois anteriores, revela maiores problemas de ortografia, sintaxe e pontuação, o que compromete a compreensão da história. Porém, como já afirmámos anteriormente, essas falhas não foram tidas em consideração para esta análise. As componentes da história foram respeitadas, com exceção do tempo – no tempo dos reis – ao qual os participantes não fizeram referência, a não ser que se considere que o espaço “no reino” remeta para esse tempo dos reis.

Trata-se de uma história em que o Anão Feliz fazia anos e queria fazer uma festa de aniversário estragada pela presença de Gargamel, o vilão que queria usurpar o reino. A

situação foi salva com a ajuda da varinha mágica e da fada que convenceu Gargamel a pedir desculpas e a serem todos amigos (*vide* anexo 8, sessão 1 – narrativa 3, S1 e S4).

Quadro 8.

Cartões da narrativa 3 (Oficina de Escrita n. 1)

Participante	Herói/ Heroína	Adjuvante	Oponente	Arma	Objetivo	Espaço	Tempo
S1; S4	Anão Feliz	Fada	Gargamel	Varinha Mágica	Fazer uma festa	Deserto	Tempo dos reis
Observância dos elementos	X	X	X	X	X	X	---

Fonte: própria

No que se refere ao processo de escrita, a partir do registo áudio, podemos perceber que a primeira preocupação foi dar um título à história. Um dos participantes adiantou de imediato “A história do Feliz” e quando se preparou para escrever perguntou:

“P1— mas ponho a história com letra grande ou não?”

P2 — Não, não, não... a história com letra pequena”.

De seguida, começou com “era uma vez, um anão chamado Feliz”, e à medida que ia escrevendo, ia relendo o que escrevia para o colega, num ato de reformulação e revisão constantes:

“P1— que fazia anos no dia 26 de de fevereiro... então, era uma vez um anão chamado feliz...”.

E a discussão foi fluído entre os dois participantes:

“P1— mas depois tipo tínhamos que chamar a fada” – até ao final da história

“P2 – o Gargamel, o Feliz a fada e o resto dos amigos tornavam-se amigos no fim...” – dizia uma e

“P1— o Gargamel aprendeu a lição” – continuava a outra e

“P2 – o Gargamel como prenda de anos, se calhar, dava o seu gato?...”

“P1— não isso também, coitado do gato” – respondia a outra participante.

É interessante verificar que as crianças mobilizam e convocam o conhecimento que têm destas histórias para a sua própria história, num ato de intertextualidade evidente. A intertextualidade é entendida como a presença de um texto num outro texto, isto é,

remete para o diálogo entre diferentes textos, estando intimamente relacionado com a influência e a memória literária dos leitores que escrevem (Silva, 2023). Neste caso concreto, a construção de histórias remete para o conhecimento de outras histórias infantis, contos de fadas e contos tradicionais que os participantes conhecem e que, no momento de criar narrativas, convocam para os seus textos. Esta estratégia discursiva revela-se extremamente importante e fundamental na construção de narrativas infantis, pois as crianças não constroem histórias a partir do vazio, mas a partir do mundo que conhecem, do que viram, ouviram contar ou leram. Efetivamente, “o vazio é por definição estéril. (...) Estimular a criatividade não é projetar a criança sobre uma folha branca e pedir-lhe que escreva o que quiser” (Meireles & Lima, 2008, p. 2), daí a necessidade de orientar a escrita de algum modo, impondo regras, constrangimentos. Além disso, o conflito resolveu-se e o bem venceu, através do pedido de perdão. O vilão não foi castigado com um destino terrível, converteu-se, antes, ao bem, participando no final na festa, segundo os valores do perdão, da partilha e da amizade.

Narrativa n.º 4 (participantes S10 e S11)

Os participantes S10 e S11 escolheram à sorte, os cartões elencados no quadro abaixo (quadro 9). Houve a preocupação de nomear a bruxa e especificar que se tratava de um livro mágico. A história está um pouco confusa no que se refere aos tempos onde as personagens se movimentam.

Quadro 9.

Cartões da narrativa 4 (Oficina de Escrita n. 1)

Participante	Herói/ Heroína	Adjuvante	Oponente	Arma	Objetivo	Espaço	Tempo
S10; S11	Estrunfina	Gargamel	Bruxa	Livro	Salvar o planeta	Convento	Durante uma guerra
Observância dos elementos	X	X	X Cassandra	X Livro mágico	X	X	X

Fonte: própria

Trata-se da história da estrunfina cujo amigo, Gargamel, tinha um livro mágico que tinha o poder de realizar desejos. O Desejo da Estrunfina era viajar no tempo para ir para um tempo de guerra e salvar o mundo. Ao mesmo tempo, a bruxa má, Cassandra também

fez um feitiço para ir ao passado para matar Julius Caesar. Depois aparece um incêndio num convento e o Gargamel morre nesse incêndio. A estrunfina foge para a floresta e depois faz igualmente um feitiço para ser transportada para um tempo de guerra, mas malgradadamente vai parar a uma zona de bombas. Corre para um castelo onde está a bruxa e junto dela encontra um papel com a indicação “morte a Cassandra”. E a narrativa fica incompleta em “Cassandra começou...” (vide anexo 8, sessão 1, narrativa 4 – S10 e S11).

Por sua vez, o registo áudio não foi muito claro, pois a maior parte de tempo falaram muito baixinho, o que dificultou grandemente a compreensão do que era discutido. Como eram duas crianças, mais uma vez, uma escrevia e a outra ia corrigindo e/ou ilustrando a história. Percebeu-se uma preocupação com o rigor do nome da personagem principal:

“P1— mas o nome verdadeiro dela é a smurfina ou strunfina?”, “depois, a smurfina tinha um desejo... como é que se escreve desejo? é com s ou com z? com s...”.

Depois foram discutindo o desenvolvimento da narrativa, mas o que é certo, no produto final não correspondeu ao discutido:

“P2 — Ela vivia num convento muito pequenino... e depois havia uma bruxa má... uma bruxa má que estava a tentar destruir o mundo. Acabou pronto...”.

Talvez a ideia tenha sido esta, mas o produto final ficou mais confuso.

Narrativa n.º 5 (participantes S2, S3 e S9)

Os participantes S2, S3 e S9 escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (quadro 10). Este grupo foi bastante interessante, pois foi o único onde se pôde observar, no registo áudio, uma planificação do que se ia contar, uma discussão e troca de ideias para a história, onde cada elemento deu a sua possível versão da história justificando as suas ideias.

Quadro 10.

Cartões da narrativa 5 (Oficina de Escrita n. 1)

Participante	Herói/ Heroína	Adjuvante	Oponente	Arma	Objetivo	Espaço	Tempo
S2; S3; S9	Príncipe	Sábio	Dartacão	Poção mágica	Salvar o gato	Floresta	Daqui a 100 anos
Observância dos elementos	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: própria

Trata-se de uma narrativa curta (162 palavras), onde todos participaram na sua redação escrita, uma vez que se pode observar três tipos de caligrafia diferentes. A narrativa, intitulada “O príncipe salva o gato” conta a história de um príncipe que queria salvar todos os gatos do mundo, mas o vilão, o Dartacão quer impedir o príncipe. Então, com a ajuda de um sábio e uma poção mágica que deram a beber ao vilão que o tornou submisso e obediente ao sábio e assim conseguiram salvar os gatos (*vide* anexo 8, sessão 1, narrativa 5 – S2, S3 e S9).

Todos os participantes contaram oralmente o que poderia ser a história, dando ideias.

Participante 1:

“— Poderia ser um príncipe que queria salvar todos os gatos, mas não conseguiu salvar um último, por isso, pediu ajuda a um sábio para salvar esse gato em falta, mas isto daqui a cem anos. Mas o Dartacão não queria porque ele odiava gatos... os cães e os gatos não se dão bem, né... e quis impedi-lo. Depois, o feiticeiro fez uma poção que o afastou e conseguiu salvar os gatos e viveram felizes para sempre”.

Participante 2:

“— Era um príncipe que queria que os gatos vivessem mais cem anos, mas o cão [Dartacão] quando soube dessa ideia não queria e depois ele tentou arranjar alguma coisa que era para afugentar o cão, mas não conseguiu e um dia quando estava a passear encontrou um sábio. Ele pediu ajuda ao sábio para inventar uma poção para o cão não querer voltar ao reino dele e ele conseguir que os gatos vivessem mais cem anos. Depois foi ter com o cão: olha, Dartacão podes beber este remédio? vamos ser amigos? Vou te dar um remédio... quer dizer é uma coisa para te refrescares... Ele bebeu, mas não era uma coisa para eles serem amigos, foi para ele não querer voltar ao reino e se esquecer deles. E assim, ele conseguiu com a ajuda do sábio que os gatos vivessem mais cem anos com a ajuda do sábio”.

Participante 3:

“P3— Era uma vez, o príncipe queria salvar um gato e pediu ajuda ao sábio para o ajudar. O Sábio usou veneno/poção para pôr na máquina e o Dartacão que era o ajudante do sábio...

P1— Não... este tem de ser o que arruína o plano do príncipe... tem de ser o mau.

P3— Quem disse?

P1— A senhora! Este é o que ajuda, este é o mau, este é onde é que se vai passar o tempo, esta é a arma e só pode ser do príncipe, não pode ser do cão.

P3 — Esta bem, então era uma vez um príncipe que queria salvar um gato.

P1 — E era raro no mundo!

P3 — E o príncipe queria afastar o Dartacão com um veneno e pediu ajuda a um sábio para construir uma máquina para viajar no tempo, daqui a 100 anos. Também ajudou o príncipe com o veneno que deu ao Dartacão. E passado muito tempo conseguiu salvar os gatos.”

Entretanto, gera-se a discussão entre os três elementos para juntarem as ideias:

“P1 — Preferes qual?

P2 — Espera, eu acho que posso juntar a tua ideia com a minha: o príncipe queria salvar todos os gatos e a minha é que os gatos vivessem mais cem anos. Ele tentou salvar todos os gatos, mas não conseguiu salvar um. Então o feiticeiro também inventou uma máquina e o gato viveu mais cem anos...

P3 — Espera, tive uma ideia podia ser um príncipe queria salvar todos os gatos do mundo, mas sobrou um! Então pediu a um sábio que inventasse uma máquina que o levasse daqui a cem anos, para o sítio onde estava o gato para o conseguir salvar. Mas o cão tentava impedi-los, então o sábio fez um veneno para o príncipe ir atrás do cão e dizer assim:

— Vamos ser amigos! Queres isto para te refrescares? E o cão disse que sim e depois ele bebe aquilo e esqueceu-se de tudo o que tinha aprendido, então saiu do reino e depois a primeira pessoa que ele ouvir falar, vai ser o seu dono e depois ele disse:

— Sai do reino — e ele foi-se embora.”

Depois disto, dialogaram no sentido de saber quem concordava com o quê, justificando que daquela forma, estavam a juntar as ideias de todas.

“P1 — A da X está muito bem construída, mas a minha também está boa.

P2 — Eu não gosto...

P3 — Mas eu gosto...

P1 — Mas isso assim não pode ser, duas depois concordam e uma não, isso assim não dá!”

Esta discussão permite-nos perceber que o grupo, apesar de algum desentendimento, chegou a conclusões, partilharam ideias e opiniões no sentido de chegarem a um objetivo comum. Na realidade, trabalharam colaborativamente, expondo as suas ideias e expressando o seu espírito crítico, percebendo-se a existência dos três momentos no processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão final, através de uma releitura do texto. Além disso, este registo áudio dá-nos muito mais informação do que o produto final, o texto, onde não temos acesso à discussão e à justificação das escolhas e das opções tomadas. A partir do texto, percebemos que o cão quer impedir o príncipe de salvar os gatos e que o sábio fez uma poção/veneno (neste ponto também houve discussão quanto à diferença, se seria uma poção ou se se tratava de veneno) que deu de beber a Dartação e que ele nunca mais voltou ao reino e assim puderam salvar o último gato que estava no tempo do futuro (daqui a cem anos).

Narrativa n.º 6 (participantes S5, S8, S12 e S17)

Os participantes S5, S8, S12 e S17 escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (quadro 11).

Quadro 11.

Cartões da narrativa 6 (Oficina de Escrita n. 1)

Participante	Herói/ Heroína	Adjuvante	Oponente	Arma	Objetivo	Espaço	Tempo
S5; S8; S12; S17	Gato das botas	Anão Feliz	monstro	maçã	Fazer uma festa	gruta	Tempo dos dinossauros
Observância dos elementos	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: própria

Era grupo era talvez o mais distraído e brincalhão de todos, mas foi, de facto, o que se destacou ao nível da história mais longa (com 275 palavras) e com mais pormenores criativos (*vide* anexo 8, sessão 1, narrativa 6 – S5, S8, S12 e S17). À semelhança da narrativa anterior, foi redigida a 6 mãos, a julgar pelas diferentes caligrafias no texto,

embora uma delas sobressaia. Deduz-se, pelo registo áudio que um participante não colaborou na construção da história.

O texto “A grande luta” conta a história de um desentendimento, passado no tempo dos dinossauros, entre o gato das botas e o monstro, desencadeando uma guerra entre eles. Na realidade, o monstro, quando chega à sua gruta depara-se com uma maçã explosiva que lhe tinha explodido a sua gruta, então dirigiu-se enraivecido ao castelo do gato das botas para pedir contas. Os guardas do gato das botas, os anões felizes, desculparam-se com uma falha no sistema de atirar bombas/maçãs explosivas, mas impediram-no de falar com o rei. Então, o monstro fica ainda mais furioso e gera-se uma guerra. A história termina sem grandes pormenores de como é que o gato/rei ganha a batalha, apenas sabemos que o rei foge no seu amigo dinossauro e regressa à noite, onde se faz uma festa com um jantar com o corpo do monstro (*vide* anexo 8, sessão 1, narrativa 6 – S5, S8, S12 e S17).

A narrativa produzida, as ideias estão encadeadas e são coerentes, o que não aconteceu com o que pudemos ouvir a partir do registo áudio. Havia muita brincadeira, risos e comentários de natureza escatológica, mas o que é certo é que o produto final resultou. Ainda assim, do que pudemos reter, gerou-se alguma discussão quanto à personagem adjuvante:

“P1 — era, os guardas felizes....

P2 — É o anão feliz!

P1 — Então, os guardas, felizes, anões...

P3 — Ó Manuela, como é que vamos usar os o monstro se tem dinossauros e os dinossauros são monstros?”

P2 — Depois havia uma maçã que era uma arma porque era explosiva e ele comeu-a...”

Uns iam falando e rindo e outro ia escrevendo e reescrevendo num processo contínuo de reformulação, ou seja, o momento da revisão era feito automaticamente e não no final. A planificação e a revisão não foram, portanto, contemplados no processo de escrita. Outros iam jogando ao galo e após meia dúzia de linhas, sendo um dos elementos a acabar a história sozinho.

Sessão de Oficina de Escrita Criativa n.º 2 (12/03/2022)

Narrativa n.º 7 (participantes S6) e Narrativa n.º 8 (participante S16)

À semelhança do que aconteceu na primeira oficina, optou-se por analisar estas duas narrativas em conjunto porque as crianças participantes preferiram trabalhar sozinhas. A S6 apenas escreveu um texto muito incompleto, com cerca de 51 palavras não tendo concluído a sua história. Na realidade, a participante apenas conseguiu elencar três princesas da história: Rapunzel, Ariel e Aurora. Mais uma vez se notou uma preocupação enorme com a descrição das personagens “A Ariel era uma sereia de cauda verde, cabelo vermelho que gosta do mar. A Rapunzel que usa um vestido cor-de-rosa muito bonito gosta...” (vide anexo 9, sessão 2, narrativa 7 – S6).

Foi pena esta história não ter sido concluída, mas esta participante distraía-se com muita facilidade e alegou que não teve tempo de a fazer. Além disso, não conseguiu respeitar as personagens participantes na história. Para indicar o tempo, referiu-se a “no futuro” e o objetivo também não chegou a ser mencionado (vide quadro 12).

Quadro 12.

Cartões da narrativa 7 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S6	- Gato das botas - Bela adormecida - Pinóquio	Floresta	Daqui a 100 anos	Salvar a princesa
Observância dos elementos	Três princesas (Ariel, Rapunzel e Aurora)	X	No futuro	?

Fonte: própria

Em relação à participante S16, apesar de não ter dado um título ao seu texto, elaborou uma história muito interessante, onde se notou referências de literatura oral e tradicional, cruzando as diferentes histórias, adaptando-as aos constrangimentos contidos nos cartões que tinha sorteado aleatoriamente (vide quadro 13).

Quadro 13.

Cartões da narrativa 8 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S16	- Pequena Sereia - Rapunzel - Capuchinho Vermelho	Castelo	Durante uma festa	Salvar o reino

Observância dos elementos	X	X	X	X
---------------------------	---	---	---	---

Fonte: própria

O seu texto conta a história do Capuchinho Vermelho que vai visitar a sua avó que faz anos e que estava a dar uma festa no seu castelo. A menina convida as suas amigas Rapunzel e Ariel para a festa, mas a bruxa que tinha castigado a Rapunzel seguiu as meninas com o intuito de destruir o reino. Nesse momento, a Rapunzel chama o seu príncipe que salva o reino, derrotando a bruxa (*vide* anexo 9, sessão 2, narrativa 8 – S16). A participante S16 mantém as referências à avó da Capuchinho Vermelho; a bruxa má que mantém em cativeiro a Rapunzel e o facto de Ariel ser uma sereia que fora de água adquire forma humana. Depois, para obedecer ao constrangimento exigido pelo enunciado do texto de escrita criativa, imaginou a avó da Capuchinho Vermelho a viver num castelo cujo aniversário se estava a festejar. A bruxa má da história da Rapunzel surge para destruir o mundo, mas é travada pelo príncipe, o herói que salva as princesas e o reino. Nesta história existe claramente a presença da intertextualidade, o diálogo entre diferentes textos que permitem a reescrita de uma história. Com efeito, esta intertextualidade, a relação dialógica acontece “entre três dimensões: o autor do texto, o destinatário (o leitor) e o contexto (os textos anteriores), onde a interpretação desempenha um papel fundamental” (Silva, 2023, p. 157), dito de outro modo, para que a intertextualidade funcione é necessário saber identificar as marcas dos textos anteriores, é preciso reconhecer a influência dos outros. A intertextualidade permite um sem número de mundos possíveis, de histórias a partir de determinados elementos constantes porque cada leitor/autor de texto, em função das suas memórias e experiência de vida, corresponde a uma de muitas possibilidades de texto. Neste caso concreto, as crianças são influenciadas pelas leituras dos contos de fadas e histórias infantis que ouvem, leem e conhecem, daí determinados temas se repetirem ou serem variantes, temas adaptados dessas histórias.

Em relação à componente de áudio, à semelhança do que aconteceu na sessão anterior, a participantes, apenas referiu os elementos que tinha sorteado e leu a sua história, não dando pormenores da sua construção propriamente dita.

Narrativa n.º 9 (participantes S1 e S4)

Os participantes S1 e S4 escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (*vide* quadro 14).

Quadro 14.

Cartões da narrativa 9 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S1; S4	-Rapunzel -Pequena Sereia - Bela e o monstro	Torre	Durante uma guerra	Fazer uma festa
Observância dos elementos	X	X	X	X

Fonte: própria

Este texto narra a história de uma princesa, a Rapunzel, que vivia numa torre. A sua amiga Bela decidiu fazer uma festa, mas uns “homens maus” invadiram a festa e começaram a lutar. Neste momento, a amiga Ariel, a sereia, ouve os gritos da amiga e ajudou a Rapunzel a sair da sua torre, levando-a para o castelo da Bela. Todos ajudaram e no final fizeram novamente uma festa no palácio da Bela e do monstro (*vide* anexo 9, sessão 2, narrativa 9 – S1 e S4).

Esta narrativa não tem título e é de extensão média, em relação aos outros. Podemos dizer que os componentes a ter em consideração na história foram respeitados, nomeadamente, as personagens, o espaço (apesar de a ação decorrer em dois locais, na torre e no castelo/palácio); finalmente, o objetivo foi concretizado, embora o final da história seja elíptico “conseguiram ganhar”, mas não sabemos como, não surge nenhuma explicação pormenorizada.

Em relação ao registo áudio, lamentavelmente, algo se terá passado no momento da gravação, pois o cartão de memória encontrava-se vazio, contendo apenas segundos fragmentados de áudio, insuficientes para se poder fazer uma análise.

Narrativa n.º 10 (participantes S3, S9 e S13)

Os participantes S3, S9 e S13, à semelhança dos colegas, escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (*vide* quadro 15).

Quadro 15.

Cartões da narrativa 10 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S3; S9; S13	- Gato das botas - Capuchinho Vermelho - Pinóquio	Palácio	No tempo dos piratas	Salvar o gato
Observância dos elementos	X	X	X	X

Fonte: própria

Este texto, de cerca de 97 palavras, intitula-se “O salvamento do gato” e narra a história do salvamento de um gato, no tempo dos piratas, pelo Gato das Botas e pela Capuchinho Vermelho contra o Pinóquio que o tinha sequestrado. Os amigos descobriram o gato preso “numa prisão de comida” no interior do palácio, a partir de vestígios de pelo de gato cor de laranja. A vigiar a prisão estava o Pinóquio, mas o Gato das Botas distraiu o Pinóquio e a Capuchinho conseguiu soltar o gatinho (Anexo 9, sessão 2, narrativa 10 – S3, S9 e S13).

O registo áudio da interação deste grupo foi muito interessante na medida em que também referiram pormenores e justificaram escolhas que não constam do texto escrito. Mais uma vez, verificou-se a preocupação de redigirem o texto sem erros ortográficos (embora eles surjam na mesma). Cada um dos participantes tinha uma tarefa: enquanto um escrevia, outro corrigia oralmente o colega que escrevia e o outro participante ilustrava a história.

Deram início à história dizendo:

“P1— O gato estava preso e é preciso ir salvá-lo...”

P2 — Num castelo... é um castelo com umas escadas para irem para as masmorras subterrâneas...”

P2 — E é uma prisão de comida... podia ser uma prisão de comida, feita de bolachas, mel... assim ele [o gato] comia...

P3 — Oh... mas podia ser uma comida que ele não gostasse...

P2 — Não, não... uma prisão feita de comida de cão... ele comia e podia sair...”

Estas passagens, explicadas na interação entre os participantes, não se pode apreender pela leitura do texto escrito, daí se compreender melhor o processo criativo destas crianças aquando da produção textual.

Depois, houve uma pequena discussão entre eles relacionada com o saber ouvir o outro “— tens de saber ouvir as minhas ideias também!”

Nesta narrativa não existem grande elementos intertextuais a destacar, a não ser o facto de terem comentado que “— o Pinóquio é mentiroso, tem o nariz grande”, quando se referiram ao guarda da prisão onde se encontrava o gato. Os vestígios de pela cor de laranja poderiam igualmente significar a cor do gato, numa alusão ao Garfield, um gato que pertence à memória cultural das crianças pelos desenhos animados infantis, mas no registo áudio não fizeram nenhuma alusão a isso.

Narrativa n.º 11 (participantes S7, S10, S11 e S14)

Os participantes S7, S10, S11 e S14, à semelhança dos colegas, escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (*vide* quadro 16).

Quadro 16.

Cartões da narrativa 11 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S7; S10; S11; S14	- Gato das botas - Pinóquio - Os três porquinhos	Convento	No tempo dos romanos	Salvar o cão
Observância dos elementos	X	X	X	X

Fonte: própria

A narrativa conta a história de um cão que vivia num convento que era do Pinóquio, mas esse convento estava a ser destruído pelos romanos. Então, o Gato das Botas apressa-se a ajudar para tentar salvar Pinóquio e o seu cão, chamado de Pinóquio J. K. Para o ajudar foi chamar os três porquinhos, mas quando conseguiu entrar no convento já o Pinóquio tinha morrido. O Gato das Botas foi, então, procurar o cão e depois adotou-o. No final da história, entra um ladrão e casa do Gato das Botas, o Ptolomy Caesar e rapta o cão Pinóquio J. K. (*vide* anexo 9, sessão 2, narrativa 11 – S7, S10, S11 e S14).

A partir do registo áudio, pudemos perceber que os participantes queriam saber se podiam adicionar personagens:

“P1— Podemos adicionar personagens? Romanos?...”

P2 — E o cão pode ter nome?”

Depois, a história desenvolveu-se de modo semelhante aos dos outros participantes: um ia escrevendo e relendo e outro ia corrigindo oralmente o colega de modo a reformular o texto em simultâneo. Por vezes reliam desde o início e diziam “— isso não faz sentido nenhum”.

E parece-nos que reescreviam porque havia momentos de silêncio. Estes momentos revelam o sentido crítico destas crianças.

Nesta narrativa também não se verifica a presença de elementos intertextuais que permitam reconhecer as histórias tradicionais/contos de fadas e infantis originais, que deram mote às personagens distribuídas.

Narrativa n.º 12 (participantes S5, S12, S15 e S17)

Finalmente, os participantes S5, S12, S15 e S17, à semelhança dos colegas, escolheram à sorte, os cartões elencados na grelha abaixo, respeitando os componentes que lhes couberam em sorte (*vide* quadro 17).

Quadro 17.

Cartões da narrativa 12 (Oficina de Escrita n. 2)

Participante	Personagens	Espaço	Tempo	Objetivo
S5; S12; S15; S17	- Gato das botas - Belo e o monstro - Os três porquinhos	Gruta	No tempo dos reis	Salvar o planeta
Observância dos elementos	X	X	X	X

Fonte: própria

A narrativa conta a história da Bela e do Monstro que passeavam na rua até que veem uma gruta e decidem ir explorá-la. No seu interior encontram os três porquinhos e os Gato das Botas. Interpelados pela Bela e pelo monstro acerca do que fazia naquele lugar, respondera que queriam salvar o planeta, mas quando os reis descobriram os seus

intentos prenderam-nos durante sete anos e depois enviaram-nos para aquela gruta. Então, todos juntos delinearam um plano para salvar o planeta da poluição. Assim, o monstro apanhou o lixo das ruas, a Bela colocou o lixo dos contentores nas lixeiras e os porquinhos juntamente com o Gato das Botas pediram às pessoas para colocarem o lixo nos caixotes do lixo (*vide* anexo 9, sessão 2, narrativa 12 – S5, S12, S15 e S17).

Mais uma vez, este grupo, apesar de barulhentos, brincalhões e distraídos, de uns jogarem à força, foi uma narrativa bem conseguida, rica em diálogo e clara na exposição dos acontecimentos.

Um escrevia, e ia repetindo o que escrevia, o outro ilustrava a história. A discussão aconteceu numa fase inicial, relacionada com o objetivo da história:

“P1— Mas é salvar o mundo de quê?

P2 — Da poluição...

P3 — Dos monstros...

P1 — Não... salvar o planeta dos reis!

P4— Não, os reis não fazem mal às pessoas, isso não os presidentes! É por isso que a guerra da Ucrânia começou...”.

É interessante perceber que os assuntos atuais os preocupam e estão a par da situação da Ucrânia, manifestando, inclusive, espírito crítico em relação ao conflito bélico.

Depois em relação às personagens, destacaram:

“P1— E a Bela e o monstro? São namorados... (risos)

P2 — E o gato das botas? Olha, o gato das botas (risos)”

Depois deste momento, um dos participantes começou a escrever e todo o texto foi escrito por ele, sem grande discussão a assinalar (para além da brincadeira que se podia ouvir).

Nesta narrativa, a intertextualidade com os contos de fadas e a influência do imaginário de outras histórias também não é evidente, apesar de ser aludida através do palácio da Bela e do Monstro e no facto de serem apaixonados/namorados (numa alusão ao final da história da Bela e do Monstro).

De um modo geral, e a partir do que pudemos concluir através da observação direta, todos os textos foram produzidos com entusiasmo e agitação própria das crianças quando se lhes propõe uma atividade diferente, de carácter lúdico. Nem todos revelaram o mesmo grau de concentração e nível de envolvimento na tarefa, sobretudo quando nos referimos aos grupos de quatro elementos. Do mesmo modo, o trabalho individual não se revelou necessariamente mais produtivo, tendo em conta que uma das crianças que trabalhou sozinha não conseguiu, em nenhuma das sessões terminar o seu texto. Aliás, se considerarmos o inquérito por questionário feito às crianças participantes, chegámos à conclusão de que as tarefas relacionadas com a língua portuguesa não são as preferidas destes alunos (apenas 7% dos participantes indica o Português como disciplina preferida e 45% diz que é a disciplina de que menos gosta). Com efeito, a razão de ser desta fraca motivação para as tarefas relacionadas com o português parece prender-se com o facto de as crianças sobredotadas serem encaminhadas para áreas das ciências e das tecnologias, por serem tidas como mais úteis e mais estimulantes e adequadas ao desenvolvimento das altas capacidades (cf. Matias, 2020).

Os grupos envolvidos trabalharam colaborativamente, distribuindo tarefas: um escrevia e lia em voz alta, outro corrigia e dava indicações e um terceiro elemento elaborava a ilustração da história. Este aspeto revela-se interessante na medida em que a maioria dos participantes se preocupou em documentar a sua história e alguns desenhos são extremamente elucidativos da narrativa, complementando-a (*vide* Anexo 8 – Sessão 1: Narrativa (S16) + ilustração; Anexo 9 – narrativa (Participantes S3, S9 e S13) + ilustração; narrativa (participantes S 5, S12, S15 e S17) + ilustração). A fase da planificação do texto foi, de certa forma, substituída pela textualização e revisão automática através da reescrita constante, a não ser um grupo, na primeira sessão, em que cada um dos seus elementos apresentou o seu plano de ideias (Sessão 1 – narrativa 4 – S2, S3 e S9) e depois apresentaram um texto seguindo ideias que conviessem a todos. Neste caso, o grupo funcionou colaborativa bastante bem, onde cada um manifestou o espírito crítico, respeitando as ideias dos outros. No que se refere aos outros, também podemos considerar que o trabalho colaborativo também funcionou dado que (quase) todos tinham uma função em prol do trabalho final.

Após esta análise, podemos reter alguns aspetos importantes relativos aos processos criativos envolvidos na construção de histórias realizadas por crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação: em primeiro lugar, as crianças cumprem as regras do jogo, isto é, respeitaram os elementos necessários à construção da narrativa; em segundo lugar, verifica-se uma clara intertextualidade das suas histórias com os contos de fadas e histórias infantis (tradicionais ou da Disney), onde vão emprestar temas, situações ou repetindo fórmulas iniciais, como “era uma vez” ou finais como “E viveram felizes para sempre”; finalmente, as crianças não observam as três fases de construção de um texto – planificação, textualização e revisão –, reduzindo-as a um momento essencial, o momento da textualização, realizando imediatamente a revisão do texto, enquanto escrevem a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sobredotação, enquanto área de Educação Especial menos considerada, constitui-se como uma área riquíssima, de franco interesse científico e as crianças sobredotadas ou com características de sobredotação, por serem um público tão diverso e heterogêneo, merecem ter um atendimento à altura das suas capacidades e motivação, sob pena de subaproveitarem o seu potencial cognitivo e criativo. Muitas vezes esquecidos na sala de aula, incompreendidos pelos seus pares e professores, as crianças sobredotadas sofrem, frequentemente, dos mesmos problemas e das mesmas dificuldades que os colegas, enfrentando a desmotivação, revelando o fracasso, ficando o seu desenvolvimento aquém do que poderia ser – e sem respostas concretas da parte do sistema educativo português, nem “medidas” que se possam aplicar. Em matéria de educação inclusiva, a lei portuguesa parece ficar aquém do expectável e não ser inclusiva e equitativa, relativamente às crianças com altas capacidades, centrando-se nas dificuldades de aprendizagem e na procura de sucesso académico por parte de outros alunos, por comparação com o aluno médio. Sem colocar em causa tudo o há a fazer e deve ser feito em relação às crianças com mais dificuldades, não se está a dar a cada aluno, incluindo os alunos sobredotados, o que ele precisa para se desenvolver de forma global e completa, em plena harmonia com as suas capacidades, dificuldades e/ou estilos de aprendizagem (Silver et al., 2010), conforme preceitua o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

A criatividade em geral – e em particular na escrita – pode ser estimulada e potenciada nas crianças sobredotadas, através do desenvolvimento da inteligência linguística, associada ao uso das palavras e do poder metafórico da linguagem e do discurso. Com efeito, a criatividade na escrita, especialmente, a escrita criativa, permite, simultaneamente, a resolução de problemas, o delinear de soluções narrativas, o conhecimento do mundo, o desenvolvimento da imaginação e do espírito crítico, necessários às exigências do mundo moderno e ao cidadão que se pretende esclarecido, capaz de exercer os seus direitos e deveres de forma consciente na comunidade em que se insere.

Considerando estas premissas, objetivou-se responder à seguinte questão de investigação: que processos criativos são utilizados pelas crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação na construção de narrativas/histórias? O principal objetivo foi compreender os mecanismos e os processos de escrita criativa acionados na construção de narrativas, por parte dos participantes, e os objetivos específicos foram caracterizar os hábitos de leitura e escrita dos participantes; conhecer o tipo de texto de que os participantes gostam de escrever; apreender o grau de motivação dos participantes para a leitura/escrita; finalmente, promover o prazer da escrita.

Para a consecução destes objetivos empreendeu-se uma investigação de carácter misto, quantitativo, nomeadamente para a análise objetiva dos dados demográficos e dos hábitos de leitura e escrita; a análise qualitativa foi usada para a análise dos processos criativos aquando da construção da narrativa e para o produto criativo.

Pelos resultados obtidos, parece-nos que foi possível compreender os processos criativos implicados no processo de criação de histórias, como se explanará a seguir. Os objetivos específicos também foram alcançados, embora ficasse a dúvida se foi possível promover o prazer da escrita nas crianças participantes, uma vez que as sessões de escrita criativa se circunscreveram a duas oficinas de escrita.

No que se refere aos hábitos de leitura e escrita, pudemos perceber que, em primeiro lugar, o português não é a disciplina favorita das crianças participantes (apenas 7% assinalou esta opção), apesar de a maioria referir que gosta de ler (53%) e que gosta de escrever (65%) e de o fazer com alguma regularidade (66% lê todos os dias ou várias vezes por semana, sem ser a pedido do/a professor/a, e 44% escreve todos os dias ou várias vezes ao dia, sem ser a pedido do/a professor/a). Apenas 41% das crianças está a ler um livro por iniciativa e desses 41%, 71% sabe identificar o título do livro e/ou do autor; 47% das crianças participantes diz que tinha escrito, aquando do inquérito, um texto sem ser a pedido do/a professor/a da escola. Deduz-se que, de facto, as crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação não se destacam pelos fortes hábitos de leitura e escrita, o que se poderá justificar pelo facto de não serem estimulados para estas áreas (Matias, 2020, 2022), de tal modo somos formatados para o 'império da utilidade'. Privilegia-se, erradamente, estudar ciências exatas ou tecnologias, negligenciando "valores matriciais do que é o Ser Humano (...) nas suas multiplicidades e complexidades" (Matias, 2022, p. 189) que podemos entender a partir da literatura.

Relativamente os textos de que gostam de escrever, das 17 crianças participantes, nove gostam de redigir composições escolares e histórias/contos infantis de tema completamente livre, ao passo que cinco crianças gostam de imaginar histórias a partir de determinados constrangimentos, pelo que podemos inferir que as crianças gostam de ser livres para imaginar o que quiserem, quando instadas a escrever um texto.

No que concerne aos processos criativos, a partir da análise de conteúdo efetuada aos áudios e aos textos produzidos, assim como da observação direta, podemos perceber que as crianças trabalharam colaborativamente e se encontravam motivadas para as tarefas de escrita criativa propostas. As fases de planificação, textualização e revisão não foram cumpridas na sua totalidade, na medida em que as crianças abreviaram, de certa forma, as etapas de produção do texto. A planificação foi, na grande maioria das vezes, suprimida em favor da textualização e revisão imediata, isto é, pela reescrita, feita frase a frase, através da leitura em voz alta para os colegas, que davam sugestões de correção e/ou melhoria. Privilegiou-se o processo, o envolvimento na tarefa de escrita, o trabalho colaborativo em detrimento do produto, que nem sempre resultou num texto coeso, claro e sem erros ortográficos. Nas tarefas de escrita criativa, a avaliação centra-se igualmente no processo e na interação entre pares e na motivação para a escrita.

O interesse deste estudo, aliando a sobredotação à escrita criativa, foi para nós assinalável, pois consideramos que a escrita criativa, a literatura e as áreas das letras têm sido pouco consideradas – e até sacrificadas – em favor das ciências exatas e das tecnologias, no que se refere ao encaminhamento destes alunos e ao desenvolvimento de atividades adequadas a este público altamente capaz de criatividade e inovação.

Podemos, no entanto, apontar como limitações ao estudo, o facto de a amostra não se reportar, de facto, a crianças já diagnosticadas como sobredotadas, o que nos permitiria ter resultados mais reais quanto aos processos criativos envolvidos na construção de narrativas em sobredotados.

Além disso, parece-nos que este estudo ganharia se fosse feita uma análise comparativa entre os processos criativos e os textos produzidos por crianças potencialmente sobredotadas/sobredotadas e por crianças não referenciadas para diagnóstico de sobredotação. Por um lado, tal comparação permitir-nos-ia aferir as potencialidades criativas das crianças sobredotadas, com mais rigor, no que se refere à escrita criativa e criação de histórias, pois é sabido que a criatividade não é talento exclusivo da

sobredotação, existindo crianças não sobredotadas que apresentam níveis de criatividade superior (Pinho, 2010), pelo que os resultados podem não corresponder ao que, de facto, as crianças sobredotadas são capazes de fazer. Por outro lado, este estudo poderia, potencialmente, comprovar que o desenvolvimento de competências associadas à leitura, à escrita – à escrita criativa –, no fundo, o conhecimento da literatura, da cultura, da filosofia e das artes são igualmente promotoras do desenvolvimento humano e do conhecimento do mundo. Poderia, inclusivamente, servir de orientação para a criação/seleção de atividades de escrita criativa destinadas a este público de altas capacidades (como o projeto desenvolvido por André Matias, “Pela mão da literatura vejo o mundo...”, aliás), no sentido de estimular a motivação e o gosto pela área da literatura e da escrita também para os sobredotados, *porque*, como dizia o Poeta, “*quem não sabe a arte não na estima*” (Camões, 1572).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2017). *Guia para professores e educadores. Altas Capacidades e sobredotação. Compreender, identificar, atuar*. ANEIS.
- Almeida, L. (2008). Prefácio. In Maria de Fátima Morais e Sara Bahia. (coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Psiquilíbrios edições. Pp. 7-10.
- Alves, M. A. M. (2020). « Perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação ». Projeto de Mestrado em Temas de Psicologia e Educação apresentada à Universidade de Minho.
- Alves, M. C. (2014). *A Sobredotação. Que Resposta Educativa para alunos sobredotados?* Edições Ecopy.
- Antunes, A. e Almeida, L. S. (2011). “Os programas de enriquecimento como resposta a alunos sobredotados numa escola inclusiva: fundamento e construção do programa MAIS”, *Sobredotação*, pp.67-82
- Antunes, A. P. (2019). « Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incursão pelo estado da arte”. *Psicologia em Estudo*. 14, e41665.
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C. e Raffan, J. M. (2020). “A sobredotação na região autónoma da Madeira: desenvolvimento de políticas e práticas educativas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1).
- Bach, P. (1991). *O Prazer da escrita*. Asa.
- Bahia, S. (2008). “Promoção de ethos criativos”. In Maria de Fátima Morais e Sara Bahia. (coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Psiquilíbrios edições. Pp. 231-252.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2006). “Jogos de Escrita na atividade e no produto, as regras e o acaso”. In Fernando Azevedo. *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M, Kervin, L., e Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *Springer*.
- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand.
- Bléandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris: PUF.
- Bloom, H. (1991). *A angustia da influência*. Cotovia.
- Bloom, H. (2002). *O Cânone Ocidental*. Temas e debates.
- Candeias, A. A. (2008). "Criatividade: perspectiva integrada sobre o conceito e a sua avaliação". In Maria de Fátima Morais e Sara Bahia. (coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Psiquilíbrios edições. Pp. 41-63.
- Costa, F. M. O. (2012). *Pais e crianças sobredotadas: representações sobre as relações dos sobredotados com os pares*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2021). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Da Silva, C. J. M. (2011). *A dinamização criativa da escrita no ensino básico*. Universidade aberta.
- Falcão, I. J. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* Porto: Edições Asa.
- Fernandes, H.S., Mamede, M. C. C., Sousa, T. M. F. B. (2004). *Sobredotação: Uma realidade/um desafio*. Cadernos de Estudo,1: 51-56.
- Fleith, D. de S. (2018). "Identificação e avaliação de alunos sobredotados: reflexões e recomendações". Almeida, Rocha (coord.). *Sobredotação. Uma responsabilidade coletiva!* Cerpsi. P. 79- 103.
- Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita*. Máthesis.
- Gagné, F. (2004). "Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory". *High ability Studies*, 15 (2). DOI: 10.1080/1359813042000314682
- Gauvrit, Nicolas (2014). *Les surdoués ordinaires*. PUF.
- Gil, J. e Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto Editora.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., Marques, C. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Guenther, Z. C. (2012). *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!* LTC editora.

- Kordoni, A., Thiebault, S. (2021). "Animer un atelier d'écriture créative à l'université : une exploration pédagogique en classe de FLE". *Socles*, 10, (2), 9-31.
- Leitão, N. (2008). "As palavras também saem das mãos". *Noesis*, 72. Ministério da Educação. pp. 30- 33.
- Lieury, A. (2001). *A inteligência da criança*. Editorial Presença.
- Lubart, T. (2018). "Criatividade e a sua avaliação com a EPOC". In Almeida, L. S. e Rocha, A. *Uma resposta coletiva! Sobredotação*. CERPSI. Pp. 105-125.
- Lux, J. e Santos, D. R. dos. (2012). "A Contemporaneidade do OULIPO". *Estação literária londrina*, 9, pp. 250- 263.
- Maciel, C. C. G. (2012). *Educar para a sobredotação*. Escola superior de educação Almeida Garrett.
- Mancelos, J. de (2009). "Uma nova abordagem interdisciplinar: da escrita criativa aos estudos crítico-criativos". *Carnet: Revista Eletrônica de Estudos franceses* [online], outono/inverno. Pp. 257-265.
- Matias, A. (2020). "Pela Mão da literatura vejo o mundo... Dos alicerces à avaliação de um programa de promoção de competências metafóricas, linguísticas e interpessoais em alunos com altas capacidades". *Superdotados e talentosos. Educação, emoção, criatividade e potencialidades*. Juruá editora, pp. 87-117.
- Matias, A. (2022). "Professor, para que serve a Literatura?" A prática do projeto Pela mão da Literatura, vejo o Mundo...". *Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica*. Juruá Editora.
- Meireles, M. T. e Lima, T. (2008). *A arca dos contos. Jogo de cartas ara estimular a criatividade e o gosto pela leitura*. Apenas livros.
- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2012) "Programa ODISSEIA: um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados", *Imagens da Educação*, v.2, n. 92, pp.57-66
- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2019a). Apoio educativo aos alunos com altas capacidades: legislação nas primeiras duas décadas do século XXI em Portugal. *Revista Amazónica*, XXIV, 2, pp. 110-131.
- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2019b). Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em Portugal. *Talincrea. Revista talento, inteligência y creatividad*, 6 (11)

- Miranda, L. e Almeida, L. S. (2020-21). “Os apoios educativos na sobredotação em Portugal continental e regiões autónomas: legislação no último quartel do século XX”. *Sobredotação*. 17. ANEIS. pp. 171-191.
- Mönks, F. J. (1997). Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.). *Actas da Conferência sobre Sobredotação*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Morais, M. de F. (2012). “Criatividade: investimento pessoal e organizacional para o século XXI?”. Associação portuguesa para o desenvolvimento da carreira (APDC). <https://hdl.handle.net/1822/20369>
- Morais, M. de F. (2015). “Criatividade: conceito e desafios”. *Educação e Matemática*, novembro-dezembro, 135, pp. 1-7. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42298/1/matematica_20mora%20is.pdf
- Morais, M. de F., Rocha, A., Almeida, A. I. S. & Perales, R. G. (2022). Processo criativo e sobredotação: conceitos e interações. In Berg, J, Vestena, Costa-Lobo, C. & Rocha, A. (Orgs.), *Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação* Pimenta Cultural. Pp. 115-132. DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94616.07
- Mota, C. S. de S. M (2015). *A escrita criativa para a literatura infantil: uma abordagem comparada*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento.
- Nogueira, S. M. e Pereira, M. (2008). “Estratégias promotoras da criatividade”. In Maria de Fátima Morais e Sara Bahia. (coord.). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Psiquilíbrios edições. Pp. 255-278.
- Pais, A. P. (2004). *História da Literatura em Portugal. Época moderna – 1900-1950*. Areal Editores.
- Pennac, D. (2000). *Como um romance*. Asa.
- Pereira, M., & Nogueira, S. M. (2004). “M.O.R.C.E.R.G.O.S: um programa de enriquecimento da criatividade”. *Sobredotação*, 5, pp.19-37.
- Pinho, M. (2010). “Sobredotação e arte: factores influentes na expressão plástica de alunos sobredotados”. *Revista Saber e educar*, 15, pp. 1-13. Caderno educação especial (vinte aos da ESEPF).
- Pocinho, M. (2018). “Como avaliar e intervir na sobredotação?”, *Aprofundamentos em Psicologia da Educação*. Universidade da Madeira. pp. 42-57.

Pocinho, M. (jan-abr de 2009). "Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15, pp. 3-14.

Queneau, R. (2012). *Exercices de Styles*. Folio Universitaire.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Caminho.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. University Press. pp. 53-92.

Seabra, J. M. (2007). "Criatividade". *Psicologia*. Portal dos psicólogos. Trabalho de licenciatura apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Serra, H. (2004). *O aluno Sobredotado. A criança sobredotada*. Edições Gaialivro

Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué. L'aider á grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.

Silva, M. S. (2016). *Programa de Escrita Criativa para sobredotados*. Psicossoma.

Silva, M. S. (2023). *As reescritas das Cartas Portuguesas em Portugal, seguidas do conto As Cartas que nunca te escrevi*. Humus.

Silver, H. F., Strong, R. W. e Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e estilos de aprendizagens. Para que todos possam compreender*. Porto editora.

Terassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Les Editions ESF.

Vygostky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.

Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e Realidades*. Instituto Piaget.

Yaguello, M. (1991). *Alice no país da linguagem. Para compreender a linguística*. Editorial Estampa.

Obras sobre escrita criativa, ofício do escritor e/ou exercícios de escrita

AAVV, (2014) *Entrevistas da Paris Review*, (1, 2 e 3). Tinta da China.

Barbeiro, L. (1999). *Jogos de Escrita*. Instituto de inovação educacional.

Carvalho, M. (2014). *Quem disser o contrário é porque tem razão*. Porto editora.

Ferrante, E. (2022). *As margens da Escrita*. Relógio de água.

Freeman, J. (2013). *Como ler um escritor*. Tinta da China.

Gil, J. e Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto editora.

King, S. (2020). *Escrever. Memórias de um ofício*. Bertrand.

Kundera, M. (2017). *A arte do romance*. D. Quixote.

Le Guin, U. K. (2022). *A ficção como cesta: uma teoria e outros textos*. Dois dias edições.

Leão, M. e Filipe, H. (2005). *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto editora.

Mancelos, J. (2013). *Introdução à Escrita Criativa*. Edições colibri.

Mancelos, J. (2015). *Manual de Escrita Criativa*. Edições colibri.

Montero, R. (2017). *A louca da casa*. Livros do Brasil.

Nogueira, J. C. (2016). *Apontamentos de escrita criativa*. Arranha-Céus.

Norton, C. (2001). *Os mecanismos da Escrita Criativa*. Temas e debates.

Pereira, R. A. (2016). *A doença, o sofrimento e a morte entram num bar*. Tinta da China.

Prone, F. (2007). *Ler como um escritor*. Casa das Letras.

Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia*. Fatoria de Livros.

Santos, M. F. (2013). *Escrita em dia*. Clube do autor.

Santos, M. F. e Serra, E. (2010). *Quero ser escritor*. Oficina do livro.

Sena-Lino, P. (2009). *Curso de Escrita Criativa I*. Porto editora.

Silva, M. S. (2016). *Programa de Escrita Criativa para sobredotados*. Psicossoma.

Tordo, J. (2020). *Manual de sobrevivência de um escritor*. Companhia das letras.

Wood, J. (2010), *A mecânica da ficção*. Quetzal editores.

Legislação consultada

Comité Económico e Social Europeu SOC/445. (2013). “Libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados na União Europeia”. Bruxelas.

Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. 7 a 10 de junho. UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República.

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República.

Decreto-Lei 17/2016 de 4 de abril. Diário da República.

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República.

Ministério da Educação. (1998). *Crianças e Jovens sobredotados. Intervenção Educativa*, Departamento do Ensino Básico. Fevereiro de 1998.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1 – Folheto do Programa PIC

1 INTRODUÇÃO

O Programa Investir na Capacidade (PIC) foi lançado pelo Município de Leiria, em 2014, como resposta às exigências dos empregadores em participar e formar os recursos humanos da comunidade, promovendo uma educação verdadeiramente incluída para as crianças com diferentes capacidades.

O Município de Leiria estabeleceu uma parceria com a Associação Portuguesa de Crianças Sobrecapacitadas (APCS), presidida pela professora Doutora Helena Serra, e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, que através da Professora Doutora Antonia Barros, coordenadora científica do PIC, Leiria, colabora com uma equipa de docentes qualificadas e disponíveis para participar ao nível da preparação e desenvolvimento de um programa centrado às crianças e jovens, escrupulosamente desenhado e documentado.

O PIC proporciona um conjunto diversificado de atividades que permite aos alunos conhecer a sua energia de forma construtiva, diferenciando estratégias de intervenção com as crianças e jovens e valorizando os seus talentos, de modo a permitir a sua melhor integração na escola, na família e na comunidade. As atividades realizadas permitem que as crianças e jovens visitem os espaços culturais da cidade de Leiria, onde são acompanhados de forma personalizada por técnicos especializados de cada uma das instituições.

O programa promove ainda a capacitação dos famílias e docentes, numa colaboração estreita, feita como Centro de Formação Leiria.

4 FORMAÇÃO

- Formação parental – Ação de curta duração – 2 horas
- “Programa Investir na Capacidade – Intervenção diferenciada em crianças com sobrecapacidade” – Ação de curta duração – 5 horas
- Alunos com Capacidades Superiores – Curso de formação – 6 h/tema – 25 horas

2 OBJETIVOS

O Programa Investir na Capacidade tem como objetivos:

- Desenvolver nas crianças e jovens com capacidades superiores:
 - a interação social com os pares;
 - a sua criatividade;
 - a sua maturidade emocional;
 - as suas competências motoras.
- Prestar apoio e dar formação a pais e professores;
- Contribuir para o estudo científico da temática;
- Sensibilizar a sociedade portuguesa para as necessidades educativas destas crianças.

3 ÁREAS | ATIVIDADES

As atividades são orientadas por professores convidados com formação própria e por outros profissionais das seguintes áreas temáticas:

- Ciência e Matemática – desenvolvimento de forma divertida, contextualizada e com rigor científico;
- Desporto e Movimento – a canoa, o remo e o controlo dos movimentos são fundamentais porque promovem a lateralidade e o bem-estar e ajudam a aprender a lidar com o risco;
- Artes – dramática, plástica e musical – partindo das histórias das crianças e jovens, promovendo a autoconhecimento e a criatividade;
- Saber e Pesquisar – a sociologia e a filosofia promovem a capacidade de gerir emoções, conflitos e pensar de forma clara e crítica;
- Botânica e Tecnologia – fazer em conjunto, desenvolver o pensamento e que continuando a aprender os seus espaços nos futuros professores;
- Leitura Criativa e Comunicação – escrita como meio de comunicação e a história do património local.

Estas áreas são desenvolvidas de forma ativa, envolvendo estudos, pesquisa, debate, experimentação, visitas de estudo, dinâmicas de grupo, em constante adaptação ao grupo. As crianças são desafiadas a ultrapassar as suas dificuldades e a desenvolver as suas capacidades.

5 PARCERIAS

Associação Portuguesa de Crianças Sobrecapacitadas (APCS)

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Escolas públicas e privadas do concelho

6 COLABORAÇÃO

Associação Genes e Lis

Serviços educativos – Castelo de Leiria, Millium, Museu de Leiria, Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, Escola de Terceira

Contactos: info@leiria.gov.pt



**PROGRAMA
INVESTIR
NA
CAPACIDADE**

Coordenação:



Parceiros:




ANEXO 2 - Questionário destinado às crianças com diagnóstico de sobredotação



Mestranda: Manuela Sofia Silva
Orientadores: Maria João Santos & Luís Barbeiro
2021/2022

QUESTIONÁRIO – OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA

Este questionário destina-se a recolher informações acerca dos teus gostos e hábitos de leitura e de escrita. Pretendemos, deste modo, compreender o que gostas de ler e escrever e por que razão o costumavas fazer. É um questionário rápido e destina-se a um estudo académico.

Data: ____/____/____

Nome: _____ Criança n.º _____

1. Idade: _____

2. Género:

- Masculino.
- Feminino.

3. Ano de escolaridade:

- 1.º ano.
- 2.º ano.
- 3.º ano.
- 4.º ano.

4. Disciplina de que mais gostas:

- Matemática.
- Português.
- Estudo do Meio.
- Educação Física.

- Educação Artística.

5. Disciplina de que menos gostas:

- Matemática.
- Português.
- Estudo do Meio.
- Educação Física.
- Educação Artística.

6. **O que** gostas mais de fazer nos tempos livres? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Ver televisão.
- Jogar à bola.
- Jogar videojogos/computador (*playstation, tablet, telemóvel* e outros).
- Brincar na rua (jogar à apanhada, às escondidas, saltar à corda, ...).
- Dançar.
- Andar de bicicleta.
- Desenhar/pintar.
- Conversar.
- Estar com os amigos
- Outras, quais? _____

7. Gostas de ler? (se responderes ‘não’, passa diretamente para a questão n.º 11)

- Não.
- Mais ou menos.
- Sim.

8. **Quando** lêes? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Todos os dias, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda.
- Todos os dias, em casa, porque gosto.
- Algumas vezes por semana, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda.
- Algumas vezes por semana, em casa, porque gosto.

9. **O que** gostas mais de ler? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Canções.
- Rimas/poemas.
- Lengalengas.
- Histórias/contos.
- Banda Desenhada.
- Jornais/revistas.
- informações várias na internet e redes sociais.
- Outras, quais? _____

10. **Por que** razão lê(s)? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Para treinar a leitura.
- Para fazer os TPC, responder a perguntas e fazer os trabalhos escolares.
- Para estudar as matérias escolares.
- Para aprender sobre outros assuntos.
- Para estar informado.
- Outra, qual? _____

11. Neste momento, estás a ler algum livro, sem ser por obrigação da escola/a pedido da professora?

- Não.
- Sim, o título é _____ do autor _____
- Sim, mas não me lembro do título, nem do autor.

12. Gostas de escrever? (se responderes 'não', passa para a questão n.º 16)

- Não.
- Mais ou menos.
- Sim.

13. **Quando** escreves? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Todos os dias, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda.
- Todos os dias, em casa, porque gosto.
- Algumas vezes por semana, na escola ou em casa, para fazer os trabalhos escolares que a professora manda.
- Algumas vezes por semana, em casa, porque gosto.

14. **O que** gostas mais de escrever? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Mensagens e comentários.
- Apontamentos e notas sobre as matérias escolares.
- Composições sobre as férias (Natal, Páscoa, Carnaval, outras).
- Histórias de tema completamente livre.
- Histórias a partir de pistas dadas pela professora (tema, personagem, imagens, objeto, animal, outros).
- Outra, qual? _____

15. **Por que** razão escreves? (podes assinalar mais do que uma opção)

- Para treinar a escrita.
- Para registar acontecimentos importantes.
- para fazer os TPC, responder a perguntas e fazer os trabalhos escolares.
- Para estudar as matérias escolares.
- Para comunicar com os meus pais/família e com os meus amigos e partilhar ideias.
- Para fazer comentários.
- Para brincar com as palavras.
- Para escrever livremente o que me apetece.
- Para desabafar comigo e dizer o que sinto.
- Para dar asas à minha imaginação.
- Para mostrar aos meus pais/família e aos meus amigos.
- Outra, qual? _____

16. Escreveste há pouco tempo (desde o início deste ano letivo) algum texto sem ser a pedido da professora/para a escola?

- Não.
- Sim.
- Se sim, o que foi? _____

Muito Obrigada pela tua colaboração! 😊

ANEXO 3 – Consentimento informado, seguido de questionário aos Encarregados de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Investigadora: Manuela Sofia da Conceição Silva – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

O trabalho de investigação que se pretende levar a cabo com as crianças que frequentam o Programa Investir na Capacidade (PIC), promovido pela Câmara Municipal de [REDACTED] subordinado ao tema "(Des)construindo estórias" insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor e tem como principal objetivo estudar os processos criativos mobilizados pelas crianças quando constroem narrativas.

Para empreender este estudo pretendemos realizar duas atividades de escrita, em formato lúdico de oficina de escrita criativa, no qual as crianças participantes serão desafiadas a escrever histórias orientadas, a partir de determinados constrangimentos criados. O momento da criação das histórias será gravado de modo a perceber o processo criativo das narrativas. Também será realizado um questionário individual em formato impresso.

Pretendemos, deste modo, contribuir para a construção de conhecimento acerca deste assunto, sendo, para tal, necessário incluir neste estudo, crianças de alto rendimento a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico, assim como o PIC. Neste contexto, a colaboração do seu filho é fundamental para a prossecução deste estudo.








O resultado desta investigação, orientado pelos Professores Doutores Maria João Santos e Luís Filipe Barbeiro, será apresentado à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Ressalvo que este estudo não trará qualquer despesa ou riscos ao seu educando e que as informações recolhidas serão efetuadas, em concreto, através dos questionários e dos textos produzidos pelas crianças, com gravação do período de escrita do texto, para permitir uma melhor compreensão dos factos.

A participação neste estudo é confidencial e voluntária. Os dados recolhidos serão tratados com sigilo e confidencialidade, e a informação destina-se apenas a fins investigativos. A participação no estudo é estritamente voluntária, podendo escolher livremente participar ou não participar nele. Se escolher participar, pode interromper a participação do seu educando, sem ter de prestar qualquer justificação.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora. Aceito participar no estudo e consinto que os resultados obtidos sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Em caso de dúvida, poderá contactar a investigadora através do correio eletrónico: nelaintep@gmail.com

<p>Nome do seu educando *</p> <p>Texto de resposta curta</p>	     
<p>Data de nascimento do seu educando *</p> <p>Dia, mês, ano </p>	
<p>O seu educando beneficiou de alguma medida de aceleração educativa? *</p> <p><input type="radio"/> Não, não beneficiou de aceleração</p> <p><input type="radio"/> Sim, beneficiou de entrada antecipada no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="radio"/> Sim, beneficiou de avanço no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	
<p>Observações</p> <p>Texto de resposta curta</p>	

ANEXO 4 – Contextualização do projeto, dirigido ao Município da região centro e a desenvolver no âmbito do PIC

Projeto de investigação: (Des)construindo estórias

Investigadora: Manuela Sofia Silva

Este projeto enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, tendo por orientadores, os Professores Doutores Maria João Santos e Luís Barbeiro e decorre do meu interesse em estudar a área das altas capacidades, aliada à escrita criativa.

Ciente também de que a área da sobredotação e das altas capacidades é uma área que ainda carece da devida atenção e de estratégias motivadoras e desafiadoras da criatividade e inteligência das crianças com características de sobredotação, pretende-se levar a cabo um estudo na área da escrita criativa com as crianças que frequentam o Programa Investir na Capacidade (PIC), promovido pela Câmara Municipal de [REDACTED]

Neste contexto, este projeto pretende responder à seguinte questão inicial: que processos criativos são utilizados pelas crianças na construção de narrativas/estórias? Dito de outro modo, pretendemos aplicar duas atividades, em formato de oficina de escrita, desenvolvendo propostas de escrita que procuram ser motivadoras e desafiadoras da imaginação, respondendo e correspondendo à curiosidade e interesse destes alunos. Estas atividades, alicerçadas na construção de histórias originais, a partir de estratégias também elas diferentes, procuram ser desafiantes e desafiadoras da imaginação das crianças.

As referidas atividades de escrita serão retiradas do livro de Manuela Sofia Silva, *Programa de Escrita Criativa para sobredotados* (2016), em concreto no caderno II, a saber, as atividades: "História a partir de imagens" e "Mixórdia de histórias".

Estas atividades terão a duração de cerca de uma hora e serão dinamizadas aos sábados, conforme planificação do PIC.

Estas Oficinas de Escrita, em concreto o momento de criação das histórias por parte das crianças, será gravado de modo a obter uma melhor compreensão dos processos criativos que foram aplicados na construção da narrativa. Também será realizado um questionário individual.

OBJETIVOS:

- estimular a motivação e o gosto pela escrita;
- motivar para a criação de soluções imaginativas;
- promover o prazer da escrita;
- desenvolver a criatividade e a imaginação;

Mestrado em Educação Especial o Domínio Cognitivo e Motor
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Mestranda: Manuela Sofia Silva
Orientadores: Maria João Santos & Luís Barbeiro
2021/2022

- Compreender os mecanismos e os processos de escrita criativa acionados na construção de narrativas;
- fomentar competências de leitura e escrita;
- estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a sensibilidade;
- promover o desenvolvimento cognitivo a partir da escrita.

DESCRIÇÃO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

- As oficinas terão uma duração de cerca de 45 minutos cada, seguida de partilha de histórias de cerca de 15 minutos.
- As crianças trabalharão individualmente ou em grupo.
- Estão previstas duas oficinas de escrita, feitas com base nas seguintes atividades, retirada do *Programa de Escrita Criativa para Sobredotados*:
 - **História a partir de imagens:** esta atividade será feita a partir de cartões com imagens relacionados com os diversos elementos/constantas que devem surgir na história: herói/heroína (quem); adjuvante (alguém; personagem favorável ao protagonista); oponente (alguém; que age contra/dificulta a vida do protagonista); tempo (quando), espaço (onde); arma (aspeto mágico, próprio dos contos de fadas) e objetivo/ação (nó da ação) que serão sorteados por cada criança/grupo. Cada um destes aspetos será, naturalmente, explanado no início da oficina enquanto componentes essenciais à sua construção. Posteriormente, as crianças elaborarão o texto e far-se-á a partilha de histórias.

- **Mixórdia de histórias:** esta atividade também será feita a partir de cartões com imagens relacionados com as personagens das histórias dos contos de fadas/contos tradicionais. Haverá também outros elementos necessários à construção de uma história: tempo, espaço e objetivo/ação que serão selecionados pelas crianças. Cada um destes aspetos será, naturalmente, explanado no início da oficina. Posteriormente, as crianças elaborarão o texto. O objetivo é que cruzem a ação das histórias que conhecem e que lhes coube em sorte nos cartões. Além disso, as imagens dos cartões, para além de serem um objeto manipulável pelas crianças e constituir um elemento de motivação, também têm a função de despertar a criatividade, através do aspeto visual, sugerindo ideias para a descrição, por exemplo.

ANEXO 5 – Planificação das atividades de Escrita Criativa

PLANIFICAÇÃO PARA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (PIC) – OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA
Título do projeto: (Des)construindo estórias: processos criativos em crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação
Mestranda: Manuela Sofia da Conceição Silva
Orientadores: Maria João Santos & Luís Barbeiro
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria
 Ano letivo 2021/2022

Destinatários: crianças referenciadas para diagnóstico de sobredotação				
Atividade	Estratégia/descrição da atividade	Objetivos	Recursos	Tempo
História a partir de imagens	<p>Esta atividade será feita em grupo a partir de cartões com imagens relacionados com os diversos elementos/constantas que devem surgir na história:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ herói/heróina (quem); ▪ adjuvante (personagem favorável ao protagonista); ▪ oponente (personagem que age contra/dificulta a vida do protagonista); ▪ tempo (quando), ▪ espaço (onde); ▪ arma (aspeto mágico, próprio dos contos de fadas); e 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a motivação e o gosto pela escrita; • Construir uma narrativa a partir dos constrangimentos sorteados, seguindo a estratégia de “O rei manda” (obediência a regras de jogo e rituais impostos); • motivar para a criação de soluções imaginativas; • Dar um título criativo à sua narrativa; • promover o prazer da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro; ▪ Livros; ▪ Cartas de imagens; ▪ Guião de trabalho; ▪ Papel/folhas; ▪ Canetas; ▪ Lápis de cor. 	<p>60 minutos de produção escrita + 60 minutos de partilha/dramatização e discussão</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ objetivo/ação (nú da ação) <p>Estes elementos serão sorteados por cada criança/grupo. Cada um destes aspetos será explanado no início da oficina enquanto componentes essenciais à sua construção. Posteriormente, as crianças elaborarão o texto.</p> <p>No final da produção escrita, as histórias serão partilhadas e comentadas pelas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver a criatividade e a imaginação a partir da palavra escrita; • fomentar competências de leitura e escrita; • estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a sensibilidade. • promover o desenvolvimento cognitivo a partir da escrita; 		
Mixórdia de Histórias	<p>Esta atividade será feita em grupo a partir de cartões com imagens relacionados com as personagens das histórias conhecidas dos contos de fadas e contos tradicionais.</p> <p>Haverá também outros elementos necessários à construção de uma história: tempo, espaço e objetivo/ação que serão selecionados pelas crianças. Cada um destes aspetos será explanado no início da oficina. Posteriormente, as crianças elaborarão o texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a motivação e o gosto pela escrita; • Construir uma narrativa a partir dos constrangimentos sorteados, seguindo a estratégia de “O rei manda” (obediência a regras de jogo e rituais impostos); • motivar para a criação de soluções imaginativas; • Dar um título criativo à sua narrativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro; ▪ Livros; ▪ Cartas de imagens; ▪ Guião de trabalho ▪ Papel/folhas; ▪ Canetas; ▪ Lápis de cor. 	<p>60 minutos de produção escrita + 60 minutos de partilha/dramatização e discussão</p>

	<p>O objetivo é que cruzem a ação das histórias que conhecem e que lhes coube em sorte nos cartões. Além disso, as imagens dos cartões, para além de serem um objeto manipulável pelas crianças e constituir um elemento de motivação, também têm a função de despertar a criatividade, através do aspeto visual, sugerindo ideias para a descrição, por exemplo.</p> <p>No final da produção escrita, as histórias serão partilhadas e comentadas pelas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • promover o prazer da escrita; • desenvolver a criatividade e a imaginação a partir da palavra escrita; • fomentar competências de leitura e escrita; • estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a sensibilidade. • promover o desenvolvimento cognitivo a partir da escrita; 		
Quem conta um conto, acrescenta um ponto	<p>Esta atividade será, preferencialmente, feita de forma individual. As crianças terão à sua disposição o início de uma frase de um texto de um autor (re)conhecido e deverão continuar a história, dando-lhe um final criativo, utilizando os componentes próprios e necessários à narrativa que temos estado a desenvolver ao longo das sessões. Antes do início da oficina, as crianças terão contacto com o autor a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a motivação e o gosto pela escrita; • Construir uma narrativa a partir do início de uma história, seguindo a estratégia de "O rei manda" (obediência a regras de jogo e a rituais impostos); • motivar para a criação de soluções imaginativas; • Dar um título criativo à sua narrativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro; ▪ Livros; ▪ Guião de trabalho; ▪ Papel/folhas; ▪ Canetas; ▪ Lápis de cor. 	<p>60 minutos de produção escrita + 60 minutos de partilha/dramatização e discussão</p>

	<p>quem pertence a frase inicial que servirá de mote para a escrita.</p> <p>No final da produção escrita, as histórias serão partilhadas e comentadas pelas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • promover o prazer da escrita; • desenvolver a criatividade e a imaginação a partir da palavra escrita; • fomentar competências de leitura e escrita; • estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a sensibilidade. • promover o desenvolvimento cognitivo a partir da escrita; 		
<p>*Intervenção a acontecer no mês de maio de 2022</p> <p>*Estas atividades de escrita foram selecionadas do livro de Manuela Sofia Silva (2016) <i>Programa de Escrita Criativa para Sobredotados. Psicossoma</i></p>				

ANEXO 6 – Cartões (atividade 1)



ANEXO 7 – Cartões + livro A4 (atividade 2)





Sessão 1: Narrativa n. 01 (Participante S6)

Era uma vez, no tempo dos romanos, uma princesa chamada Stevora. A Stevora é uma princesa de cabelos loiros, olhos azuis como o céu, um nariz redondinho, uma boca grande e o rosto alegre e sorridente. A sua amiga era a Lmarfina de cabelos loiros como o sol, olhos negros como o carvão, pele azul e macia, o nariz arrebitado, a boca sorridente e o rosto redondo. A Stevora e a Lmarfina tinham uma amiga mística, uma sereia chamada Meirabel. A Meirabel tinha um sonho, um dia queria sair da água e ser humana e quando voltasse à água voltasse a ser uma sereia.

É que havia um problema havia uma rainha muito muito má, que era a mãe da princesa Stevora. Ela não queria que a filha nunca jamais fizesse uma coisa dessas, por isso ela estava totalmente contra isso. A Stevora com o apoio da sua amiga ela disse:
- A minha mãe não deixa mas eu não vou desistir!

Sessão 1: Narrativa n.º 2 (Participante S16) + ilustração

Numa dia do tempo dos reis e das princesas o Dartacão estava a passear na praia com a rainha do reino.

Do lado do pé deles estava o Feliz também a passear, o Feliz parecia muito bonzinho e querido mas ele era muito mau na realidade.

Ele queria ficar com a rainha mas como ela anda sempre com o Dartacão nunca deu para a apanhar.

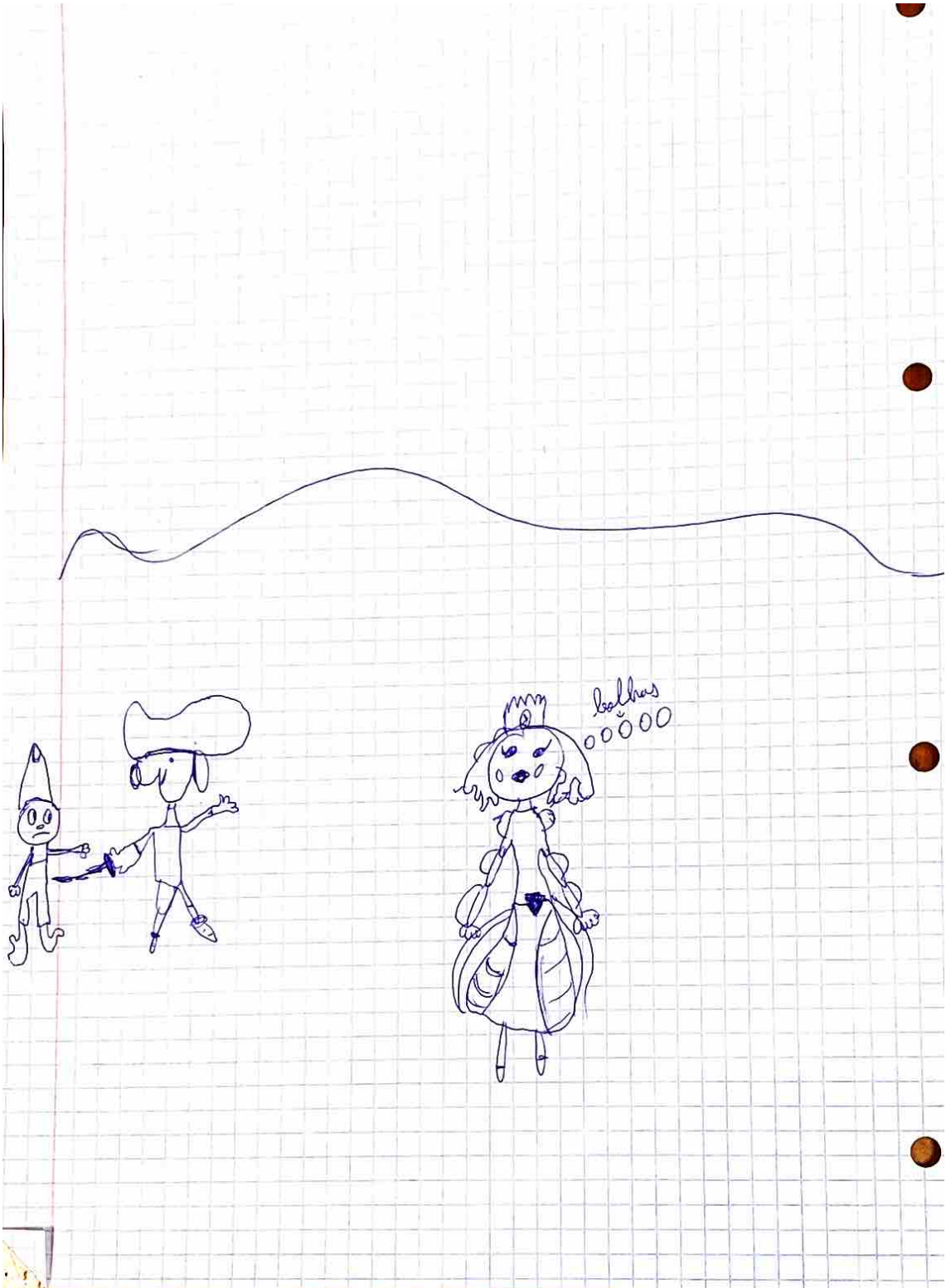
Então que um dia o Dartacão decidiu ir dar um mergulho na mar e foi aí que o Feliz decidiu lutar, ele atirou a Rainha ao mar, mas ela não sabia nadar e atirou-se também o Dartacão reije o que se estava a passar e disse:

- O que se passa aqui? - mas era muito mais difícil lutar e falar de braços de água então o Dartacão pegou em um telefone que tinha e que resistia de braços de água ele telefonou à polícia e disse - lpe -

Olá polícia! tudo bem? Pode atirar a minha espada? - e a polícia respondeu - sim! - então o Dartacão pegou na espada e começou a lutar com o Feliz depois ele agorrou a Rainha e tirou da água e foram-se os dois em hora e viveram felizes para sempre!

FIM ♥





20.08.2022

A História do Feliz

Era uma vez um anão chamado Feliz que fazia anos no dia 26 de Fevereiro.

O Feliz decidiu fazer a sua festa de aniversário no deserto, convidou a fada e os seus amigos e familiares.

Estavam todos muito felizes até quando começaram a ouvir umas vozes assustadoras era o seu inimigo Gargamel o gato.

O Gargamel empoeirou o Feliz porque queria ter o reino só para ele, a fada e os seus amigos defenderam o reino com a ajuda da varinha mágica.

A fada falou com o Gargamel e disse-lhe:

- Gargamel o reino não é só para ti portanto sumos-se os todos os amigos.

O Gargamel pediu desculpas a todos e o Feliz aceitou as desculpas.

Vitória, Vitória
acabou - se a história do

Feliz...

firm

Sessão 1: Narrativa n.º4 (Participantes S10 e S11) + ilustração

As aventuras da Estruflina

Era uma vez, havia uma menina chamada Estruflina. Ela tinha um ajudante chamado Gargamel. Tinham um livro mágico que só reagia a desejos. A Estruflina tinha um grande desejo, viajar no tempo, para ir na época da guerra, e ali queria salvar o mundo. Ela vivia num convento, muito pequenino. Havia uma bruxa muito má, que se chamava Cassandra. A Cassandra tinha acabado de fazer um feitiço, era um feitiço para ir ao passado. Aí isso porque a Cassandra foi ao passado, foi porque ela queria espiar no Julius Cesar, e para lhe matar! Mas infelizmente, ela não conseguiu. De repente, o convento começou a pegar fogo! Ela correu, foi pegar o seu livro mágico, e reparou que o Gargamel tinha morrido! Tinha se queimado com o fogo. A Estruflina correu para uma floresta, e ali fez um feitiço: Abra Cadabra! E foi transportada para a época da guerra, como queria. Mas ela foi transportada na área das bombas! Ela correu, para dentro de um castelo. Ali ela viu a bruxa! E do lado dela havia um papel, estava escrito: Morte da Cassandra! A Cassandra começou



O príncipe salva o gato L, B e C

Era uma vez um príncipe que queria salvar todos os gatos do mundo inteiro. Mas um dia conseguiu salvar quase todos os gatos menos um deles.

O príncipe foi dar uma volta à floresta e encontrou um sábio. O príncipe pediu ao sábio para inventar uma máquina do tempo, para viajar no tempo 100 anos no futuro.

Avia um cão chamado Bartolomeu que tentava impedir o príncipe e o sábio de fazer a máquina do tempo, então o sábio fez C e uma poção mágica que o Bartolomeu bebia e, ele adormecia, o príncipe e o cão não estavam lá. E então o príncipe ~~salva~~ ~~mais~~ o sábio construiu a máquina do tempo e salvava o gato. C e

É grande luta num
No tempo dos dinossauros, num palácio o rei
o rei gato das botas e os guardas amigos felizes esta-
vam a trabalhar até que os monstros começaram a ataca-
r depois começaram a atira bombas explosivas até at-
tingiram sem querer a gruta do monstro, quando
o monstro voltou da caça ele deparou-se
com a sua gruta explodida ele ficou tão ir-
ritado que seguiu o rasto da bomba explosiva
e chegou ao palácio onde os guardas felizes
protegem a presença do rei gato das botas. O monstro
chegou ao rei e guardas mais amigos do rei, o monstro per-
guntou a ele: porque há uma das nossas bombas
explodiu a minha querida gruta, perguntou o monstro.
- Desculpe, mas parece que o nosso sistema de atira
bombas atingiu a tua gruta, respondeu o guarda feliz.
- Eu, quero falar com o responsável disto tudo.
disse o monstro raivoso.
- Eu trabalhei uma vida inteira para fazer aquela
gruta, disse o monstro ainda mais irritado.
- Já chega eu não quero falar com o rei e ninguém
me vai impedir, disse o monstro.
- Desculpe mas não podemos fazer isso, disse o feliz.
- Olhem, já chega se não querem fazer isto a bem
então não tem de ser a mal, disse o monstro.
- Ah tu é que pediste, disse o feliz.
- Atacar! disse o rei.
Depois todos estavam na batalha e o rei fugiu no seu
amigo dinossauro. Todos não acreditam mas o monstro
perdeu a luta.
O rei depois da longa caminhada voltou ao palácio,
depois todos à noite fizeram o jantar com o corpo do
monstro, o rei quis comemorar todos os seus amigos e
todos contentes fizeram uma festa.

Sessão 2: Narrativa n.º 7 (Participante S1)

Era uma vez, no futuro, numa floresta sem árvores e sem verde, uns quilómetros mais longe dessa floresta moravam três princesas: Rapunzel, Ariel e Aurora. A Ariel era uma sereia de cauda verde, cabelo vermelho que gosta do mar. A Rapunzel que usa um vestido cor-de-rosa muito bonito gosta

Sessão 2: Narrativa n.º 8 (Participante S16) + ilustração

Num dia muito bonito de sol ia a Capuchinho Vermelho a andar para ir para o castelo da avó dela que a avó como fazia anos estava a fazer uma festa então o Capuchinho Vermelho ia para lá.

Então o Capuchinho Vermelho decidiu ir convidar a Rapunzel para a festa a Rapunzel não poderia estar mais feliz agarrou na mão do Capuchinho Vermelho e foram as duas para o castelo da avó do Capuchinho Vermelho até que a Rapunzel disse desidida:

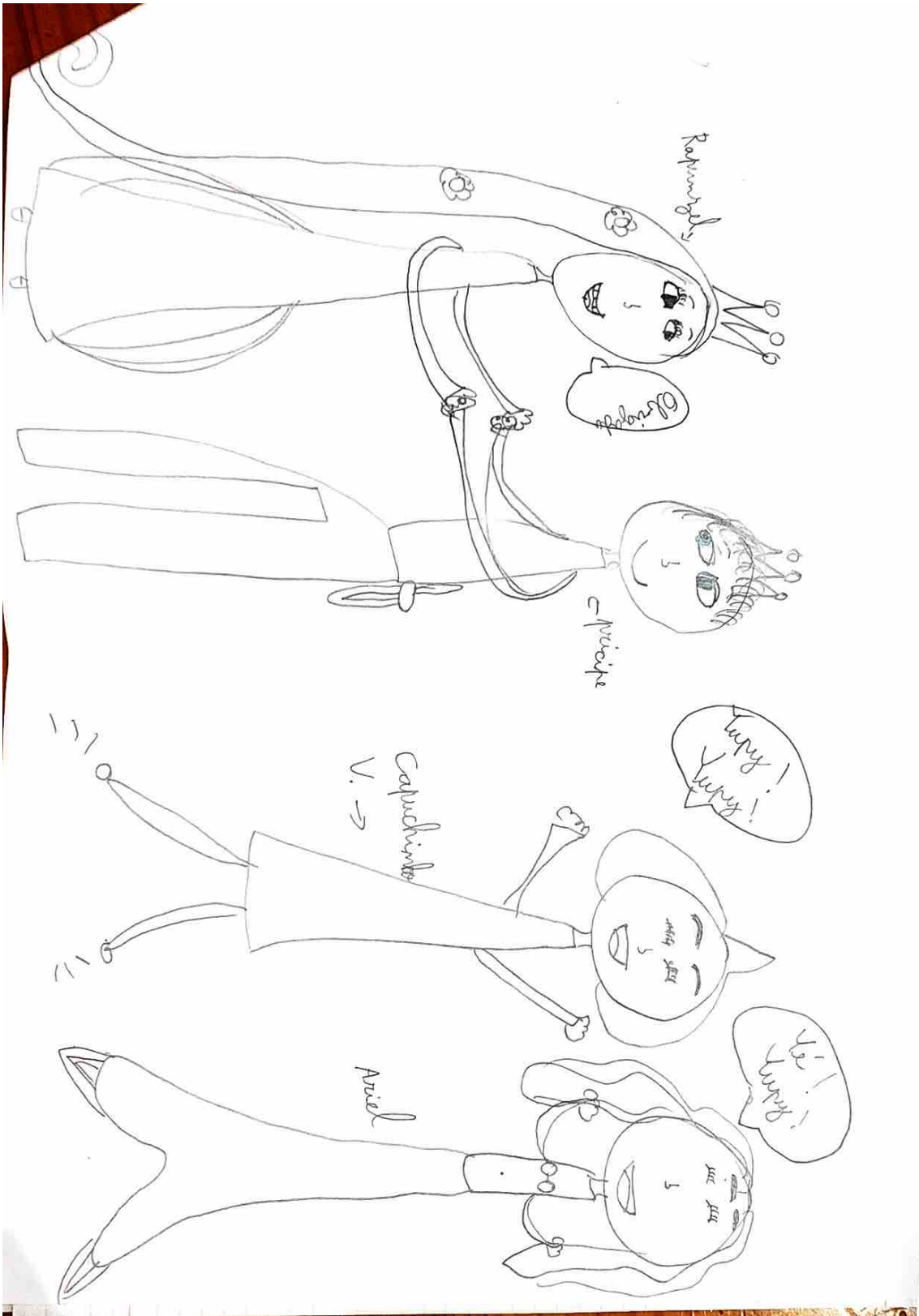
- Eu tenho uma amiga que se chama Ariel, ela é uma sereia mas ao sair da água fica uma humana com pernas em vez de ter uma calda de peixe.

Então foram ter com a Ariel e a Ariel ficou com tanta felicidade agarrou na mão da Rapunzel e foram as três para o castelo da avó.

Mas elas mal sabiam o que lhes esperava, a bruxa da Rapunzel estava a seguir e elas não faziam ideia nenhuma disso.

Elas chegaram ao castelo da avó e a bruxa disse:
- Eram Cram, vocês não vão a lado nenhum antes de eu destruir o reino então a Rapunzel chamou o príncipe dela para as ajudar ele derrotou a bruxa e praticamente salvou o reino.

FIM ♥



Sessão 2: Narrativa n.º9 (Participantes S1 e S4)

Era uma vez, uma princesa chamada Fern-
ponyíl que vivia numa torre muito alta tinha uma
janela muito grande.

A sua melhor amiga Bela tinha um namorado
mostro, ele ~~deu~~ decidiu fazer uma festa no seu castelo
mas uns homens maus ~~deu~~ decidiram atacar o
castelo nobre e depois começaram a lutar com
eles.

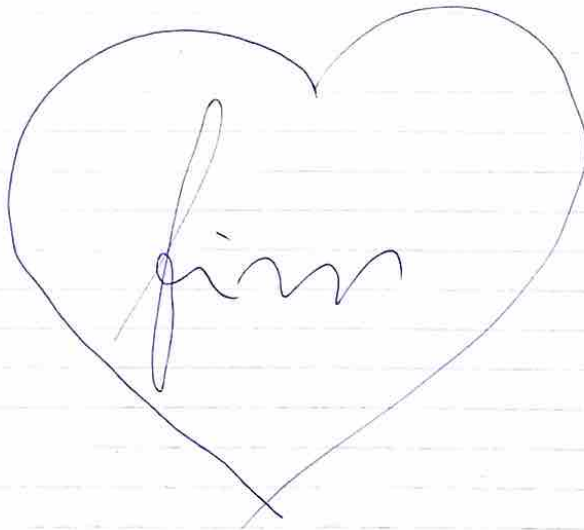
O tourel estava a cantar no mar com a sua bela
voz e comson a escutar umas vezes era a Fernponyíl
a chorar porque estava a atacar a sua torre.

O ~~castelo~~ tourel ajudava a sair da torre e depois fo-
ram para o palácio da Bela e do mostro.

Quando chegaram viram a conforção que estava lá
e decidiram ajudar.

Conseguiram ganhar e depois começaram a fazer a
outra festa. fim...

história. ~~história~~ Vitória Vitória acabou-se as
histórias.



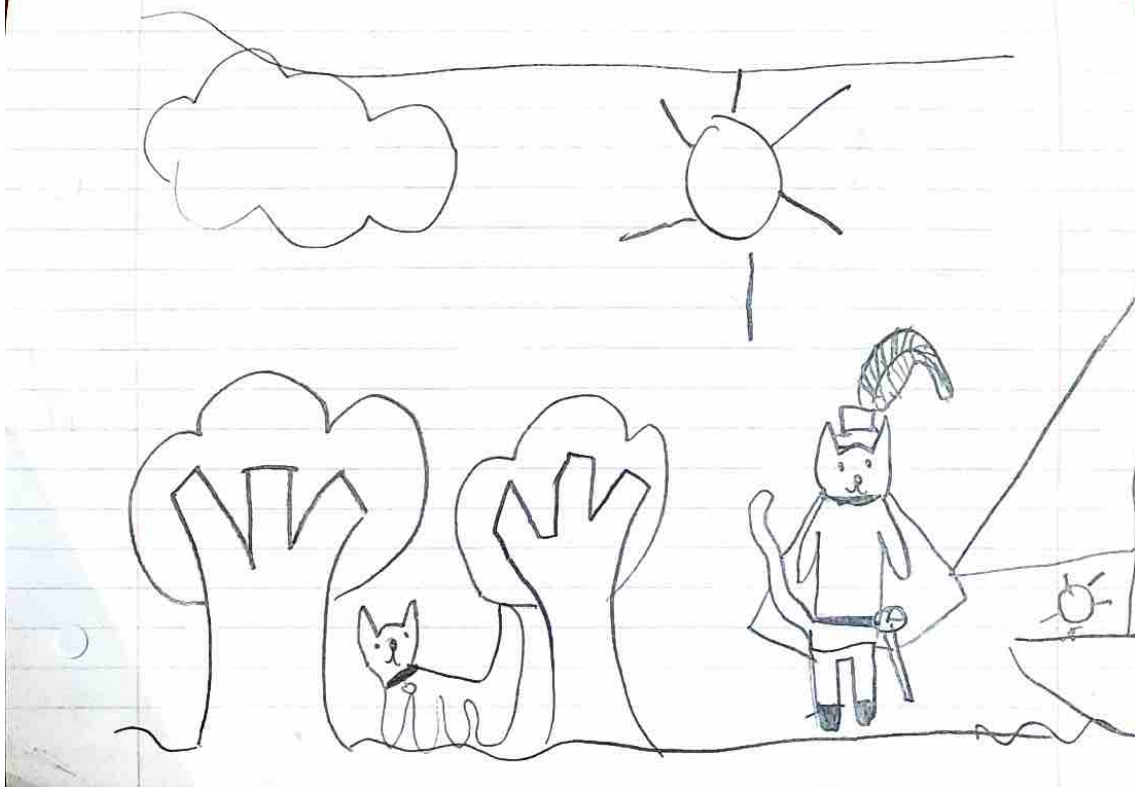
Sessão 2: Narrativa n.º10 (Participantes S3, S9 e S13) + ilustração

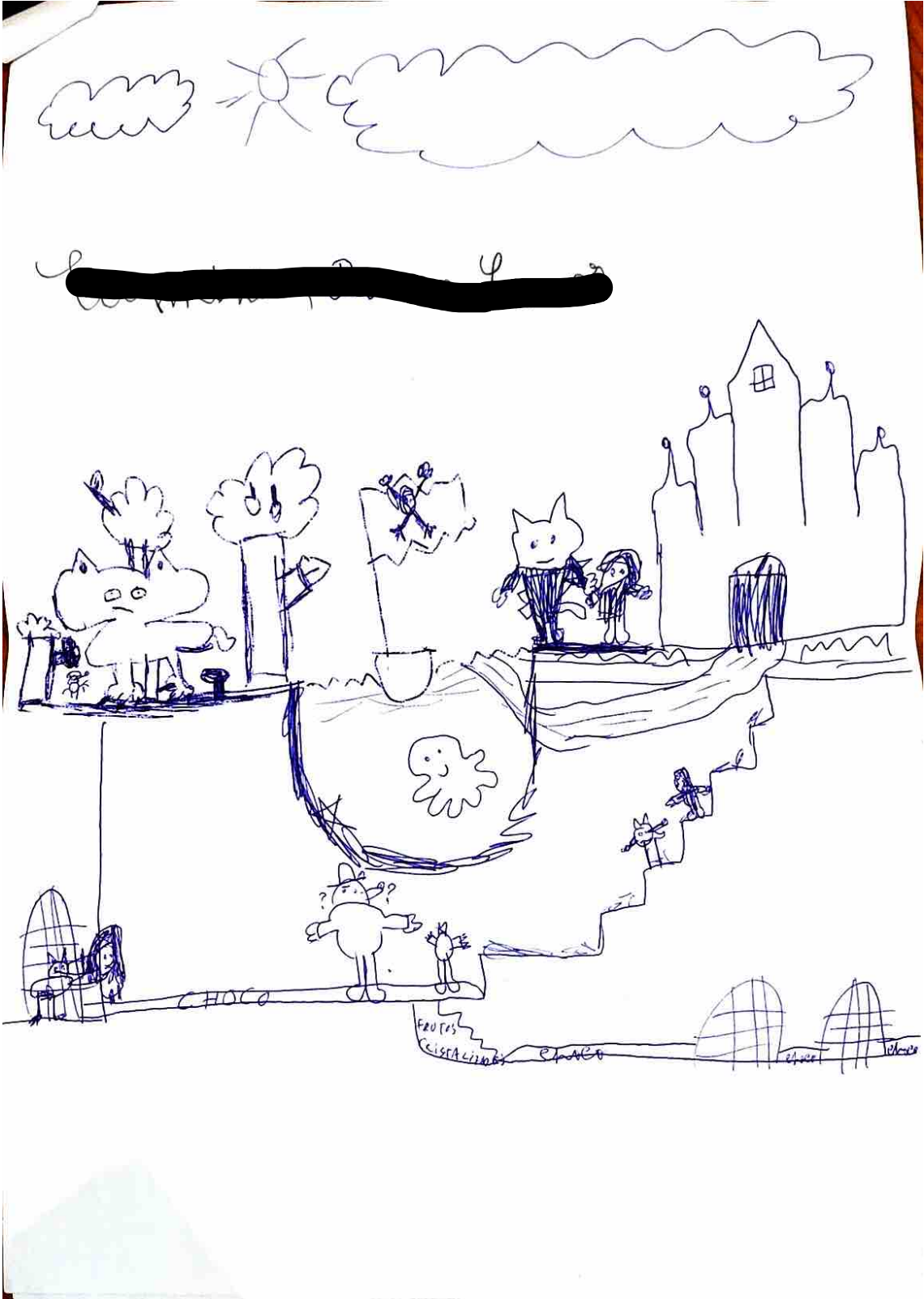
O salvamento do gato

Era uma vez um gatinho que estava perdido no bosque, os piratas foram atrás do gato dos botas e a capachinha vermelha para irem salvar o gato.

Foram ao palácio procurar piratas, encontraram pelo da laranja e seguiram-nos. Encontraram o gato numa prisão de comida. A seguir a prisão estava o pinóquio, o gato dos botas destado e o pinóquio e a capachinha vermelha voltou o gato, o pinóquio perdeu-se e o gato dos botas voltou para ao pé da capachinha vermelha e de gato, e viverão felizes para sempre o fim.

fim





Salvador o planeta

Era uma vez, no tempo dos deuses, a Pêla e o Monstro que tinham uma tarefa: salvar o planeta.

A Pêla e o monstro estavam a passear quando viram o Pêlo ser uma gruta e diz:

- Ufa monstro!
- Parece que está ali uma gruta. — disse a Pêla.
- Vamos entrar. — disse o Monstro.
- É melhor investigarmos. — disse o Monstro.

O Monstro decide entrar na gruta e vê algo!

- Pêla! chega aqui parece que está aqui algo. — disse o Monstro.
- Já viu! Já viu! — disse a Pêla.

A Pêla entra com o Monstro na gruta e vêem os três forquinhos e o gato das lectas.

- Que estão aqui a fazer. — disse o Monstro.
- Nós tinhamos um objetivo: salvar o planeta. — disse o gato das lectas.
- Enquanto estávamos a fazer o trabalho, os deuses viram que estávamos a fazer e depois tiveram uma reunião e decidiram mandarem para a prisão durante 7 anos. — disse o forquinhos do meio.

- Depois saímos da prisão e fomos abandonados aqui. — disse o gato das lectas.

Todos tiveram um plano e conseguimos salvar o planeta da poluição sem que ninguém percebesse. O Monstro apANHOU o lixo das sujas, a Pêla pôs o lixo dos contentores malcheirosos e os forquinhos e o gato pedissem para todos serem o lixo no caixotes e assim todos nós conseguimos salvar o planeta.



Sessão 2: Narrativa n.º 12 (Participantes S7, S10, S11 e S14) + ilustração

12.03.2022

Era uma vez, no tempo dos Romanos, vivia um cão dentro de um convento. O dono do convento era o Pinocchio. O gato de botas estava a caminhar, quando viu um convento a ser destruído, por alguns Romanos. O gato em botas correu para lutar com os Romanos, mas falhou e faliu e faliu. Ele foi pedir ajuda, porque sabia que dentro do convento, estava o Pinocchio e o seu cão, que se chamava Pinocchio. J.R. Quando ele voltou, com os três Porquinhos para o ajudar salvar o convento, reparou que o convento já estava completamente destruído, com algumas fumosas, porque os Romanos o destruíram com a ajuda de fogo. O gato em botas começou a chorar, porque o Pinocchio estava lá, morto, no convento queimado. Ele foi à procura do cão. Quando ele o encontrou, adotou-o. Às 11:30 da noite, havia um ladrão na casa do gato em botas, era o Ptolemy Caesar! Veio robar o Pinocchio. J.k!

