

D.M.
CRIS.1

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
em
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**A AVALIAÇÃO
DA
IMAGINAÇÃO**

**NAS PRODUÇÕES ESCRITAS
DAS CRIANÇAS DO 2º CICLO**

Orientadora: Professora Dr.ª Margarida Alves Martins

Autora: Maria de Fátima Simões Homem Cristo

MARÇO, 1995

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA - ISPA

Reg. 882.6
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
ESTABLISHED

Agradecimentos

*A todos os que contribuíram para que
a minha Imaginação nunca chegasse ao fim ...:*

*À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela eficiência,
disponibilidade, simplicidade, interesse e entusiasmo que sempre demonstrou na
orientação do meu trabalho;*

*À Professora Doutora Glória Ramalho, pela tranquilidade, paciência e
amizade com que me auxiliou no tratamento e análise dos dados;*

*A todas as Colegas que tão agradavelmente se dispuseram a colaborar
comigo e sem as quais nenhum estudo poderia ter realizado;*

*Aos Alunos-Autores das maravilhosas composições, "instrumento de
partida" do estudo;*

*Aos meus Amigos, "força constante e presente" em todos os momentos
difíceis que contextualizaram esta investigação;*

*Aos meus Filhos, pela paciência que tiveram em "dispensar a mãe"
durante horas e horas e pela alegria que mostravam sempre que uma etapa era
ultrapassada.*

*Agradeço, em especial, à minha Mãe, uma das pessoas que, do início
ao fim, mais me encorajou e, ao meu Pai, que já não pode ver o resultado do
entusiasmo e da confiança que permanentemente me transmitiu e ... do amor em
que sempre me fez viver.*

M^ª. Fátima Homem Cristo

ÍNDICE

	Página
Introdução	1
CAPÍTULO I: Representações Sociais	5
1. A Construção da Significação	5
2. A Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais	10
3. O Tratamento da Informação	14
3.1. O Tratamento da Informação Escrita	17
4. Representações e Práticas Sociais	22
CAPÍTULO II: A Imaginação	28
1. Definições do Conceito, Funções e Atributos	28
2. A Imaginação e o Desenvolvimento da Criança	36
3. A Imaginação e a Escrita da Criança	40
CAPÍTULO III: A Avaliação da Imaginação	51
1. A Avaliação no Ensino	51
2. Funcionamento do Comportamento Avaliativo	54
2.1. Avaliação Criterial e Explicitação de Objectivos	55
2.2. Subjectividade e Modelo de Referência	56

2.3. A Selecção de Índices e a Especificação e Hierarquização de Critérios	57
2.4. A Divergência Interavaliadores e a Aferição de Critérios	59
3. A Escola e a Avaliação da Imaginação	62
3.1. A Subjectividade da Avaliação da Imaginação e a Interpretação de Textos	64
3.2. A Definição de Critérios e a Avaliação da Imaginação Verbal Escrita	67
CAPÍTULO IV: Objectivos e Hipóteses	74
CAPÍTULO V: Metodologia	77
1. Sujeitos	77
2. Instrumentos	78
3. Procedimentos	78
3.1. Representação de Imaginação	80
3.1.1. Teste de Associação Livre de Palavras	80
3.1.2. Teste de Hierarquia de Palavras	82
3.2. Critérios de Avaliação	85
3.2.1. Escolha de Tema e Elaboração de Composições	85
3.2.2. Selecção de Três Composições	89
3.2.3. Critérios Implícitos	90
3.2.4. Critérios Explícitos	93

3.2.5. Comparação Entre Critérios Implícitos e Critérios Explícitos	101
3.2.6. Hierarquia de Critérios	101
3.2.7. Comparação das Classificações das Composições com as Justificações	103
3.3. Representação de Imaginação e Prática Social de Avaliação	104
CAPÍTULO VI: Apresentação e Análise dos Dados	105
1. Representação Social de Imaginação	105
1.1. Hierarquia de Palavras	105
2. Critérios de Avaliação	116
2.1. Critérios Explícitos	116
2.2. Critérios Implícitos	119
2.3. Comparação entre Critérios Implícitos e Explícitos	121
2.4. Hierarquia de Critérios	125
2.5. Classificação das Composições e Respectiva Justificação	135
3. Comparação entre a Representação de Imaginação e a Avaliação de Imaginação	146
CAPÍTULO VII: Discussão dos Resultados	150
1. Representação de Imaginação	150
2. Critérios de Avaliação	152
3. Representação de Imaginação e Prática Social de Avaliação	155

Conclusão	159
Bibliografia	163
ANEXOS	174
Anexo 1	175
Anexo 2	177
Anexo 3	180
Anexo 4	182
Anexo 5	184

LISTA DE TABELAS

Tabela		Página
1	Percentagem de Frequência com que Cada Palavra Foi Colocada em Cada Lugar pela Globalidade da Amostra	107
2	Média e Desvio-Padrão em Cada Palavra na Globalidade da Amostra	109
3	Distância Euclidiana entre as Palavras	115
4	Critérios Explícitos e Percentagem dos Professores Que Os Referem	119
5	Critérios Implícitos e Percentagem de Professores Que Os Referem	121
6	Professores e Distância entre Critérios Explícitos e Critérios Implícitos	123
7	Critérios e Percentagem de Professores Que Os Referem Simultaneamente ou Apenas de Modo Explícito e/ou Implícito	125
8	Percentagem de Frequência com Que Cada Critério Foi Colocado em Cada Lugar	128

9	Média e Desvio-Padrão em Cada Critério na Globalidade da Amostra	130
10	Classificações e Médias Atribuídas por Cada Professor a Cada Composição	137
11	Professores, Classificações e Critérios Atribuídos à Composição C	140
12	Professores, Classificações e Critérios Atribuídos à Composição G	143
13	Professores, Classificações e Critérios Atribuídos à Composição Q	145
14	Distância Euclidiana Entre Palavras e Critérios	149

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Método de Hierarquia Sucessiva de 20 Palavras	83
2	Método de Hierarquia Sucessiva de 12 Critérios de Avaliação	102
3	Árvore Hierárquica das Palavras	110
4	Grupos de Palavras Resultantes da Análise Multidimensional	113
5	Árvore Hierárquica de Critérios	131
6	Grupos de Critérios Resultantes da Análise Multidimensional	134

*"Deux et deux quatre
Quatre et quatre huit
Huit et huit font seize
Répétez dit le maître
Deux et deux quatre
Quatre et quatre huit
Huit et huit font seize
Mais voilà l'oiseau-lyre
qui passe dans le ciel
l'enfant le voit
.....
Et l'enfant a caché l'oiseau
.....
et un et un ne font ni une ni deux
.....
Et l'oiseau-lyre joue
Et l'enfant chante
Et le professeur crie
Quand aurez-vous fini de faire le pitre?
Mais tous les autres enfants
écoutent la musique
et les murs de la classe
s'écroulent tranquillement
Et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau."*

Prévert, J. (1949, p. 142)

"La raison et la science ne relient les hommes qu'aux choses, mais ce qui relient les hommes entre eux ... c'est cette représentation affective parce que vécue, et qui constitue l'empire des images."

G. Durand

(Duborgel, 1983, p. 400)

INTRODUÇÃO

Numa fase de mudança do Sistema Educativo Português, em que está ainda em curso a implementação da Reforma Educativa e apenas alguns esboços foram feitos no sentido de a avaliar, já várias alterações surgiram, nomeadamente ao nível da avaliação de alunos.

A avaliação continua de facto a ser um dos aspectos que mais polémica tem originado, o que continuará possivelmente a acontecer, tanto mais que está prevista a aplicação de Provas Aferidas a nível nacional, sem que tenha sido previamente desenvolvido um estudo minucioso sobre a avaliação e o comportamento avaliativo e sem que tenha sido facultada a necessária

formação, neste campo, aos professores.

É neste contexto que surge este estudo, por se considerar pertinente proceder ao aprofundamento das práticas de avaliação dos professores.

Como motivação de um estudo desta natureza, aponta-se a experiência vivida enquanto membro de uma equipa do Departamento de Avaliação do Sistema Educativo, integrado no Instituto de Inovação Educacional. Por ocasião do trabalho ali desenvolvido, tornou-se óbvio o problema da subjectividade na avaliação de provas de Língua Portuguesa, especialmente no que referia ao parâmetro da Imaginação.

Considerando a grande influência da subjectividade em qualquer tipo de avaliação, decidiu-se correr o risco de optar por uma área, já por si tão subjectiva, como é a da Imaginação. Nesse sentido, houve necessidade de entrar no âmbito das Representações Sociais, mais concretamente, no estudo da Representação de Imaginação dos sujeitos que fizeram parte da amostra.

Especificando melhor, pretendeu-se, com este estudo, caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa no que refere à avaliação da imaginação em produções escritas de alunos do 6º ano de escolaridade e ver em que medida essas práticas se relacionam com a representação de Imaginação dos professores.

O estudo de representações, numa perspectiva teórica de conhecer não apenas o Conteúdo da Representação mas também a sua Organização, implica a utilização de métodos que visem por um lado descobrir e fazer emergir os

elementos constituintes da representação e, por outro lado, conhecer a estrutura da sua organização, isto é, verificar, se possível, a "centralidade" e a "hierarquia" dos mesmos (Abric, 1994).

Neste sentido, desenvolveu-se uma metodologia de recolha de dados que permitisse averiguar o conteúdo da representação de imaginação de cada professor, através do **Método Associativo** - um teste de associação livre de palavras - e, com o objectivo de identificar o núcleo central e elementos periféricos da representação e conhecer a organização dos mesmos, aplicou-se o **Método de Hierarquização de Itens** - um Teste de Hierarquias Sucessivas de Palavras.

Relativamente à Avaliação, considerou-se necessário proceder a um levantamento dos critérios de avaliação que os professores "mostram" querer utilizar e dos que utilizam "de facto" na avaliação da Imaginação, comparar uns e outros, observar o "peso" atribuído a cada um e a relação entre as classificações e as justificações das mesmas.

Assim, com o objectivo de conseguir uma lista de critérios, utilizou-se o **Método de Notação** de Composições - Classificação Quantitativa e Justificação Escrita e o **Método Interrogativo** - avaliação de produções escritas de alunos por "**revezamento**" (Noizet e Caverni, 1978). Em seguida, no sentido de verificar a hierarquização de critérios, utilizou-se o **Método de Hierarquização de Itens** - um Teste de Hierarquias Sucessivas de Critérios.

A apresentação do estudo organizou-se do seguinte modo:

Na Introdução, referem-se os pressupostos e as questões orientadoras do estudo;

No Capítulo I, abordam-se várias teorias sobre o processo de construção da significação, a estrutura e dinâmica das Representações Sociais, o tratamento da informação e, mais concretamente, da informação escrita e a relação entre representações e práticas sociais;

No Capítulo II, apresentam-se várias definições, funções e atributos da Imaginação e teorias sobre a imaginação e o desenvolvimento e escrita da criança;

No Capítulo III, faz-se referência à avaliação no ensino, ao funcionamento do comportamento avaliativo e à escola e avaliação da imaginação;

No Capítulo IV, enunciam-se os Objectivos e Hipóteses do estudo;

No Capítulo V, descreve-se, pormenorizadamente, a Metodologia utilizada;

No Capítulo VI, faz-se a Apresentação e Análise dos Dados;

No Capítulo VII, surge a Discussão dos Resultados;

No final do estudo, apresentam-se as Conclusões Gerais a que se chegou.

" Le réparaage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales."

Abric (1994, p. 11)

CAPÍTULO I: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. A Construção da Significação

Vivendo em sociedade, numa relação constante com os outros, o homem tem necessidade, no dia-a-dia, de compreender o Mundo em que está inserido e de saber como se comportar face aos problemas que se lhe colocam. Esse conhecimento vai sendo construído com base nas vivências pessoais e, também, através das diversas informações e saberes que lhe vão sendo transmitidos, quer pela educação que recebe no meio em que vive, quer pelos meios de comunicação social. E, deste modo, o seu pensamento vai evoluindo e sofrendo alterações, vai atribuindo significados a tudo o que o rodeia.

A Psicologia preocupa-se com essa significação que o ser humano cria em contacto com o Mundo, procedendo à descrição formal das significações e emitindo hipóteses sobre os processos de criação das mesmas.

Assim, um dos problemas centrais da Psicologia é estudar como é que os indivíduos adquirem e se apropriam dos sistemas simbólicos que utilizam para construir significações, como é que se referem a um objecto, seja ele "uma pessoa, uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenómeno natural, uma ideia, uma teoria, etc." (Jodelet, 1989, p. 37).

O conceito de "Representação Social" surgiu com Durkheim (Moscovici, 1989) que concebia uma separação entre representações colectivas e individuais. As representações individuais, próprias de cada indivíduo, teriam como base a consciência de cada um e as representações colectivas a totalidade.

Moscovici faz reaparecer o conceito em 1961 e, desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos em torno de uma dupla questão: "Como é que o social intervém na elaboração psicológica que constitui a representação social? Como é que esta elaboração psicológica intervém no social?" (D.Jodelet, 1984, p. 366).

Segue-se uma síntese de várias correntes que foram surgindo no sentido de dar resposta à questão acima mencionada:

Face a um estímulo social, o sujeito constrói a sua representação, fazendo intervir, nessa construção, as ideias, valores e modelos do grupo a que

pertence ou que a sociedade em geral lhe veiculou.

O sujeito produz uma representação que reflecte as normas institucionais provenientes da sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa.

O sujeito reproduz esquemas de pensamento socialmente estabelecidos e visões estruturadas pelas ideologias dominantes.

Referem-se alguns teóricos que se poderão de alguma forma relacionar com estas perspectivas.

Para Bruner, (1991) "se se quer compreender o homem, é preciso compreender como é que o que ele experimenta e faz é modelado pelas suas intenções" e "a forma de que se revestem essas intenções não se pode realizar senão através da participação do indivíduo nos sistemas simbólicos da cultura em que ele se banha"(p. 47)

De acordo com esta teoria, é a cultura que cria o espírito do homem e regista os modelos que ele utiliza: a linguagem, os modos do discurso e a forma que lhes dá. É decisiva a influência do mundo exterior na constituição das crenças, desejos, ideias, actos dos indivíduos, isto é, das Representações Sociais.

As Representações Sociais "regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais" e "conduzem à partilha social dos indivíduos com as implicações afectivas e

conduta e de pensamento, socialmente inculcadas ou transmitidas pela comunicação social" (D.Jodelet, 1989, p.p. 36, 37).

Segundo este ponto de vista, as representações são o **produto** e o **processo** de uma actividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social dessa realidade. A representação contém sempre uma marca do sujeito, uma vez que comporta a sua reconstrução e interpretação.

Sobre este assunto de alguma forma polémico, apresentam-se ainda as posições defendidas por Abric (1994) e Deschamps (1991).

Relativamente ao contributo do indivíduo, Abric considera-o fundamental uma vez que é ele a reconstruir o objecto de acordo com o seu sistema de atitudes. Por isso, define representação como um processo de reconstrução da realidade, correspondendo a toda a representação um sistema de interpretação, que irá determinar um "sistema de antecipação e expectativas" e funcionar como um "guia de acção" (p. 13). Isso implica que o indivíduo faça uma "selecção e filtragem das informações, interpretações..." (p. 17), com o objectivo de aproximar a realidade da representação que tem. Assim, uma representação é sempre determinada pela finalidade da situação, isto é, pela significação que a situação tem para o indivíduo. É, conseqüentemente, um resultado individual, ainda que determinado pelo contexto social e ideológico que a produz.

Para Deschamps, o indivíduo é mais um "reactor" passivo. A resposta individual existe em função do objecto. Parte da ideia que "todo o indivíduo

seria caracterizado, por um lado, por traços de ordem social que assimilam a sua pertença a grupos ou categorias, por outro lado, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos" (p. 51). Nesta perspectiva, qualquer estudo sobre a produção da significação dependente de um universo simbólico não faz sentido sem ter em atenção a cultura do grupo em que o indivíduo está inserido.

Perante estas várias posições, pensa-se que, se por um lado se pode concordar que é a cultura que cria o espírito do homem, também têm razão os que defendem que uma representação contém sempre uma marca do sujeito. Apesar de existir alguma reprodução, admite-se também que haja construção individual, actividade pessoal. Ao "re-presentar" (D. Jodelet, 1989), o sujeito torna presente o objecto que está longe e "re-constrói" esse objecto de acordo com a sua própria interpretação e sensibilidade. "A representação Social é sempre a representação de alguma coisa (o objecto) e de alguém (o sujeito)" (p. 43).

No entanto, as representações são "autónomas em relação à consciência do indivíduo" uma vez que é ele que as constrói mas, "no decurso de trocas, de actos de cooperação, não de maneira isolada. Isto é, trata-se de realidades partilhadas" (Doise e Palmonari 1986, p. 15).

Para concluir, atente-se na opinião de Moscovici (1986) que remete, cada vez mais, o estudo das Representações em direcção ao social, aos grupos, do que ao indivíduo isolado, como o faz a perspectiva cognitivista: "O nosso primeiro passo deve ser de deslocar as nossas investigações e o nosso interesse do plano individual para o plano colectivo" (p. 71).

2. A Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais

Moscovici e todos os investigadores que se lhe seguiram (Abric, 1994) consideram que uma representação é composta por um conjunto de informações, opiniões, atitudes a propósito de um dado objecto. Esses elementos apresentam determinada organização e estão estruturados de forma hierárquica e as relações existentes entre eles é que determinam o significado da representação.

Abric (op. cit.) insiste na importância da descoberta dos mecanismos de funcionamento das representações, tendo introduzido, em 1976, a Teoria do Núcleo Central enriquecida mais tarde com a teoria dos Esquemas Periféricos de Flament. De acordo com este modelo teórico, as representações organizam-se de modo específico e têm regras de funcionamento próprias, como se explicitará a seguir.

Qualquer representação está organizada de acordo com uma estrutura interna, isto é, os elementos que constituem a representação estão ligados entre si de forma hierarquizada em torno de um núcleo central. Uma representação é, assim, constituída pelo núcleo central e elementos periféricos.

O núcleo central é o elemento fundamental da representação e, conseqüentemente, determina a significação geral da representação e a sua organização interna, sendo o elemento mais estável e o que vai querer resistir a possíveis mudanças.

Os elementos periféricos permitem uma lenta individualização da

representação, isto é, pode haver modalidades individuais de uma mesma representação.

Segundo Abric (op. cit.), a centralidade de um elemento não pode ter apenas em conta uma dimensão quantitativa. Assim, a frequência com que determinado elemento aparece não é suficiente para se afirmar que é "central", ainda que seja de facto um índice importante. Será necessário calcular o "valor" de cada elemento e, o que levará a considerá-lo como central, será precisamente o "valor" significativamente mais elevado de um sobre os outros (p.22).

Os outros elementos - Elementos Periféricos - organizam-se à volta do Núcleo Central e o seu valor, o seu "peso", é determinado pelo núcleo. Mas, nem por isso, os elementos periféricos deixam de desempenhar um papel muito importante na representação: servem para a concretizar, isto é, para especificar o núcleo central, para o pormenorizar, para mostrar mais detalhes; têm uma função de regulação, ao permitirem uma adaptação da representação ao contexto como, por exemplo, ao facilitarem a integração de informações novas e/ou transformações do contexto na periferia da representação. Por outro lado, os elementos periféricos também funcionam como defesa da própria representação, uma vez que a transformação de uma representação só se dá, na maior parte dos casos, pela mudança verificada nos elementos periféricos, quer a nível de alteração de ponderação, da integração de informação nova e de elementos contraditórios. Mas, se concordarmos com Abric na importância que atribui ao indivíduo, poderá dizer-se que, quando há contradição entre representação e realidade, o sujeito será capaz de utilizar mecanismos de defesa da representação como, por exemplo, a sua própria interpretação, a

ignorância e/ou a negação da autoridade da fonte.

Flament (1989), designa os elementos periféricos por "esquemas" (p.209) e considera também que os mesmos são organizados pelo núcleo central, sendo uma das suas funções indicar o que é normal fazer ou dizer em determinada situação, permitindo orientar a acção do sujeito de modo instantâneo, sem ter de se apelar ao significado central. Para além disso, permitem uma certa personalização da representação, na medida em que podem dar lugar a aparentes diferenças apesar da representação permanecer a mesma.

Quando um sujeito se comporta de maneira inusual, isto é, inesperada, acaba sempre por encontrar um meio - "Boas Razões" (Flament, 1994), - de voltar a ter um equilíbrio cognitivo. Por vezes as suas práticas chegam a ser ilegítimas, isto é, contrárias às prescrições da representação social, encontrando-se assim "Esquemas Estranhos". Neste caso, as "boas razões", que se prendem normalmente com a cultura geral, exterior à representação social em questão, servem-lhe para justificar a causa da sua aparente contradição com a representação, o seu comportamento "estranho" (p.53).

Deschamps (1991) distingue identidade pessoal de identidade social e diz que ainda que haja diferenças entre grupos, permanece a semelhança no interior de um grupo - identidade social. Cada indivíduo tem um conjunto de características, um "perfil" diferente do perfil dos outros indivíduos do mesmo grupo - identidade pessoal. Contudo, as pessoas que partilham um mesmo grupo apresentam uma identidade social, diferente apenas intergrupos. Considera ainda que a identidade se constrói na 1ª infância e que jamais estará

concluída. Para ele, um indivíduo tem tantas identidades, quantas as situações em que se insere. A identidade é qualquer coisa fluída, não permanente e, como é constituída por aspectos centrais e periféricos, é de opinião que os aspectos centrais também mudam.

No que refere à alteração das representações, a opinião de Abric (1994) é que, duas representações são diferentes, mesmo que os elementos periféricos sejam comuns. Por outro lado, se o núcleo central for o mesmo, as representações permanecem iguais. Segundo experiências que realizou, diz que os elementos periféricos permitem que a representação resista aos "ataques" que vêm do exterior e são precisamente os elementos periféricos que conduzem a uma certa individualização da representação, isto é, os elementos de um grupo que partilham a mesma representação podem ter modalidades individuais. Para aquele investigador, como o núcleo central é o elemento mais estável, a transformação de uma representação só se dá a partir do momento em que há transformação do núcleo central. Além disso, ao pressupor a existência de um sujeito activo, cujos processos cognitivos são directamente determinados pelas condições sociais em que se integra, afirma que "as representações não são exclusivamente cognitivas, são também sociais" (p.13).

Assim, poderá dizer-se que o "Núcleo Central" é essencialmente determinado pelas condições sociológicas e ideológicas em que o indivíduo se insere. É, no fundo, uma base comum que poderá definir a homogeneidade de um grupo e permitir a continuidade da representação. Em contrapartida, o "Sistema Periférico" está mais associado às diferenças individuais e ao contexto imediato em que os indivíduos se encontram, permitindo então variantes mais pessoais de uma representação comum. Sendo assim, é natural

que surja alguma heterogeneidade de conteúdo e de comportamento num mesmo grupo. E, a análise do sistema periférico acaba por ser um meio de verificar em que medida é que existe tendência para uma modificação futura da representação.

Neste sentido, quando se pretende estudar as representações, deve-se ter em conta as diferenças interindividuais e procurar observar se elas são de facto essenciais, não esquecendo que a homogeneidade de uma população não se define pelo consenso existente, mas sim pelo facto de existir um mesmo núcleo central que, sendo o elemento principal, prevalece sobre os outros e assegura a coesão da representação. Será, conseqüentemente, o núcleo central que irá gerar tomadas de posição, nomeadamente, ao nível de atitudes, opiniões, comportamentos, avaliações.

3. O Tratamento da Informação

Hoje em dia, para além da construção da significação, um outro aspecto tem merecido a atenção dos investigadores: o tratamento da informação. Para Hatwell (1990), "é evidente que não há *uma* teoria do tratamento da informação, mas *teorias*" (p. 60), dado que o ser humano não é uma máquina e, conseqüentemente, pode apresentar modos distintos de funcionamento que é preciso conhecer. Por isso, se as teorias se baseiam sobre os diferentes modelos de funcionamento cognitivo, também elas têm de ser diversas.

Como se referiu anteriormente, os elementos que se encontram em torno do núcleo central de uma representação, e organizados por ele, são os "elementos periféricos" ou "esquemas", que asseguram o funcionamento quase

instantâneo da representação, permitindo uma economia de memória e tempo, dado que não é necessário analisar constantemente a situação em relação ao núcleo central.

Uma das teorias de esquemas mais conhecida é a dos "scripts" de Schank e Abelson (1977). Esta teoria baseia-se no facto de a memória estar mais organizada à volta de experiências pessoais ou episódios do que de categorias semânticas abstractas. Por uma medida económica de reserva na memória de episódios semelhantes, o indivíduo recorda-os em termos generalizados: "script" ou cenário. Um "script" é "uma estrutura que descreve sequências de acontecimentos apropriados num contexto particular" ou "uma sequência de acções pré-determinada, estereotipada, que define uma situação bem conhecida" (p.41). Exemplificando: "ir ao restaurante" é representativo de "entrar, encomendar, comer, pagar, sair".

A teoria dos "scripts" relaciona-se com a natureza do processo de compreensão/interpretação. Assim, para compreender uma situação, o indivíduo necessita de ter vivido essa situação anteriormente. As acções dos outros só fazem sentido quando tiverem sido experimentadas, previamente, situações semelhantes. Situações diferentes, não vivenciadas pelo indivíduo, exigem outro processo de compreensão que tem a ver com o conhecimento dos "Planos" e "Finalidades" (Schank e Abelson, 1977). No caso dos "scripts" a "nova" informação é compreendida em termos de informação "antiga". Daí o facto de o ser humano usar "scripts" quase sem pensar, sempre que, no decurso normal da vida social, os acontecimentos se desenrolam segundo o cenário habitual. Neste caso, os indivíduos limitam-se a seguir as regras habituais de sucessão de acontecimentos e evitam, assim, recorrer a actividades cognitivas

mais complexas.

Tal como os "scripts", os "esteriótipos" são esquemas categoriais, isto é, esquemas que permitem aplicar uma estrutura específica de saber prévio a um determinado dado.

O termo "esteriótipo", que entrou no domínio das ciências sociais, em 1922, numa obra de Lippman (Dorai e Deschamps, 1990), aplicado às opiniões e representações sociais e relacionado com "as imagens" que os membros de diferentes grupos sociais têm, representa "qualquer coisa intermediária entre o conceito e a percepção e o seu conteúdo reenvia para os preconceitos que governam as condutas e orientam as relações sociais" (p.576).

Tajfel (op. cit.) define esteriótipo como "o processo psicológico que tende a ordenar o ambiente em termos de categorias: grupos de pessoas, de objectos ou de acontecimentos (ou grupos de certos atributos) enquanto semelhantes uns aos outros pela acção, intenções ou atitudes de um indivíduo" (p.578).

Já Moscovici (op. cit.) defendia que a representação social é manifestação das normas, dos esteriótipos e dos preconceitos de uma colectividade, sendo essa manifestação expressa através das variantes individuais.

Uma outra acepção do termo esteriótipo define-o como um protótipo (op. cit.). O pressuposto desta teoria é que a identificação dos objectos repousa sobre a noção de tipicidade: as categorias constituem-se em torno dos

elementos mais típicos, mais representativos - os protótipos. Uma vez que os elementos de uma categoria não possuem todos os atributos dessa categoria, poderá dizer-se que "variam em prototipicalidade" (p.579). Por isso, nesta perspectiva, o esteriótipo é considerado como uma forma de protótipo.

Pensa-se poder relacionar os scripts e os esteriótipos com o modo como os indivíduos apreendem o real, o desmontam e o reconstroem. Será até possível que o efeito dos scripts e esteriótipos se faça sentir nas próprias prescrições de uma representação, uma vez que a significação da representação acabará por mobilizar o conjunto de scripts e esteriótipos que lhe estão habitualmente associados.

3.1. O Tratamento da Informação Escrita

No que refere ao tratamento da informação escrita, poderá dizer-se que, a interpretação do que se lê resulta, muitas vezes, das expectativas que se tem. Por isso, para Wells, G. (1991), "a compreensão é o resultado de um acto de construção de significado pelo receptor" (p. 217).

No caso concreto das histórias, sabe-se que as pessoas procuram explicar e interpretar muitas vezes aquilo que é inexplicável e de difícil compreensão.

Contudo, ao tentar compreender uma história, o indivíduo depara-se por vezes com lacunas de informação necessária para a conseguir interpretar sem ambiguidade. Assim, essa interpretação acaba por ter como base o modelo interno de cada um. Numa história, mesmo que não se apresente uma

determinada informação descritiva, o indivíduo consegue chamar à mente, quase automaticamente, todas as impressões de formas, cores e outras propriedades dos objectos que estão implícita ou explicitamente presentes na cena.

Acontece que o recurso a scripts e esteriótipos nem sempre é suficiente para se ter acesso a uma compreensão/interpretação mais profunda e global de uma mensagem por vezes inesperada, como por exemplo, uma história que se ouve ou lê, apesar de contar/ler histórias ter sido sempre uma actividade constante da sociedade humana.

Essa dificuldade de compreensão deve-se ao facto de ser frequente as pessoas, ao escreverem, nem sempre comunicarem toda a informação que pretendem transmitir. Isso prende-se com uma preocupação de se ser conciso ou até de não tornar "enfadonho" o discurso com o uso de pormenores que se sente poderem ser inferidos pelo leitor.

No caso de histórias escritas por crianças, por exemplo, verifica-se que só aos seis/sete anos é que começam a conseguir introduzir marcas linguísticas correspondentes ao "início" e "fim" das histórias que produzem e os enunciados estão demasiado ligados a uma situação imediata para poderem ser interpretados fora dela (Fayol, 1985). Segundo Esperet, em média, só aos onze anos e meio é que as crianças descobrem claramente o que é uma história (op. cit.). Por outro lado, o facto de muitas vezes as ligações/relações entre os acontecimentos serem pouco expressas pelas crianças pode dificultar a compreensão por parte do leitor e, no caso concreto da aprendizagem escolar, por parte do professor.

O problema que se coloca está em compreender, inferir, o que ficou implícito.

A compreensão inferencial tem sido um dos problemas a que os investigadores da inteligência artificial se têm dedicado. Consideram a existência de uma analogia entre o estímulo dado ao computador e o funcionamento do pensamento.

Na perspectiva desses investigadores, o maior problema que se levanta na compreensão de uma narrativa é o que é colocado pelas inferências, uma vez que nunca está tudo explícito num texto. Para inferir do objectivo de uma personagem, por exemplo, o leitor tem que dispôr de um conjunto de ideias a propósito do que essa personagem poderá desejar em certas circunstâncias (op. cit.). Nesse sentido, necessita de ter acesso ao "plano", isto é, ao "repositório de informação geral que ligará acontecimentos que não podem ser ligados pelo uso de "scripts" ou por "expansão da cadeia causal" (Schank e Abelson, 1977). Assim, para compreender uma situação nova é necessário reconstruir o plano que alguém tem para atingir determinados objectivos, de modo a poder adivinhar as intenções das acções e a dar sentido à história. Para os teóricos da Inteligência Artificial (op.cit.), o funcionamento do processo de compreensão humano é, de facto, um dos aspectos fundamentais, como se pode ver na citação seguinte: "Se compreendessemos como um ser humano compreende, podíamos então saber como fazer um computador compreender e vice-versa"(p. 8).

Schank descreveu a teoria da dependência conceptual, que permite reduzir o problema das inferências. Segundo esta teoria, os significados

subjacentes à linguagem - conceptualizações - podem ser "ativos" ou "declarativos". Para se conseguir compreender o significado do que se está a ler é necessário atender a todos os elementos que constituem esse significado. Nesse sentido, o indivíduo terá que recorrer à informação de que dispõe a sua memória.

Fayol abordou o problema, explicando que, na memória a longo termo, há dois tipos de informação: informação episódica e informação enciclopédica. A última contém "conhecimentos procedimentais" e "conhecimentos conceptuais". Estes estão interligados a outros, constituindo um bloco bem estruturado - "schema". Por outro lado, os "conhecimentos procedimentais" organizam-se sob a forma de regras de produção, isto é, perante uma "condição" desencadeiam-se uma ou várias "acções".

Nesta perspectiva, para Fayol "compreensão inferencial" tem a ver com a relação de causa e efeito que se estabelece, quando se procura compreender um texto. Se o texto é elíptico, o leitor terá de preencher esses "vazios", interpretando o que o autor não diz, com base nos conhecimentos adquiridos pela sua própria experiência.

Mas, para determinar as relações causais entre diferentes acontecimentos, o indivíduo necessita de regras, isto é, se não constrói uma cadeia causal, pode não compreender o texto. Para isso, o texto tem de estar estruturado, articulado (Schank e Abelson, 1977).

Fayol (1985) também considera que a organização de um texto facilita a sua compreensão. No caso concreto da narrativa, a "organização canónica"

das suas categorias é facilitadora do tratamento da informação, da compreensão e interpretação. No entanto, quando se confronta com um texto "particular" e "original" desviando-se das organizações já conhecidas, o leitor terá de ultrapassar a superfície textual e conseguir alcançar a organização abstracta.

Depois do que já se referiu sobre o processo de compreensão, poderá dizer-se que se compreende um texto quando se encontra um quadro mental que integre a informação do texto ou quando esse quadro mental se modifica no sentido de acomodar essa nova informação.

Assim, a compreensão é um processo de construção do significado pela interacção do leitor com o texto. Este processo depende da capacidade do leitor em compreender como o autor estruturou as suas ideias e em relacioná-las com as suas próprias ideias que tem armazenadas na memória. É esta interacção do leitor com o texto a base do processo de compreensão. Neste sentido, Denise, M. (1989) considera que muitas vezes as representações são "representações de representações", isto é, uma representação sofre transformações tais, que acaba por se constituir uma nova representação. Há "Representações-tipo" que correspondem à informação que o indivíduo possui sobre determinado objecto e, paralelamente, surgem "Representações-ocorrências" que são, no fundo, uma variação/alteração daquelas. Essas alterações poderão ser apenas esporádicas mas, também se poderá dar o caso de se manterem definitivamente, actualizando a representação inicial (p.p. 17, 18).

Sintetizando, há que ter em atenção que o receptor da informação é um elemento activo que necessita de comparar aquilo que recebe com a informação que já possuía anteriormente. Nessa medida, poderá dizer-se que está em actividade constante, uma vez que, para além desse processo de comparação, precisa de conseguir perceber e entrar no que lhe é transmitido, quer utilizando associações e analogias, quer vivendo emocionalmente a informação com que depara.

4. Representações e Práticas Sociais

O facto de se ter posto de parte a distinção entre o sujeito e o objecto conduz ao problema da objectividade da realidade. Para Abric (1994), toda a realidade é representada, isto é, o indivíduo e/ou o grupo apropria-se da realidade, reconstrói-a e integra-a no seu sistema de valores que, por sua vez, depende das suas próprias vivências e do contexto socio-cultural em que está inserido.

Já anteriormente aquele investigador definia Representação Social como "o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui um significado específico" (Abric, 1989, p. 188). Sendo assim, a representação provoca determinadas expectativas que irão influenciar o comportamento e as práticas dos indivíduos. A interpretação que este faz da realidade tende a torná-la conforme a representação que tem dessa mesma realidade. A representação "é que define o que é lícito, tolerável ou inaceitável" (p. 17).

Mas, para além desta função de orientação, a representação também

desempenha uma função de justificação, isto é, permite que o indivíduo explique as razões da sua conduta em determinada situação. Por outro lado, é preciso ter em conta a influência do próprio grupo social em que o indivíduo está inserido, o que permitirá a actuação de um ou outro elemento estranho que aparentemente poderá parecer estar em contradição com o próprio centro da representação. Assim, a representação poderá ter também uma outra função: manter a posição do grupo e o distanciamento entre grupos diferentes.

Relativamente a esta questão - Influência das práticas sociais nas representações ou o inverso - as opiniões têm sido diversas. Numa concepção bastante radical, apoiada na sociologia marxista, considera-se que são exclusivamente as práticas que determinam as representações, dado que qualquer ideologia é directamente determinada pelo modo de produção que rege a sociedade. A teoria da dissonância cognitiva de Festinger (Abric, 1994) sublinha o esforço constante do indivíduo para pôr de acordo as suas opiniões com os seus comportamentos e atitudes. Esta teoria sofreu uma grande radicalização por parte de alguns autores, nomeadamente Beauvois e Jules (op. cit.) para quem "o homem é submisso" e "não é livre e responsável senão para racionalizar melhor condutas de submissão que escapam à sua liberdade e à sua responsabilidade. ... As condutas dos indivíduos não resultam das suas crenças, das suas representações, nem mesmo do seu sistema de valores, mas mais do quadro institucional, do contexto social e mais precisamente do contexto do poder com o qual são confrontados" (p. 219).

Críticas várias a esta teoria têm como base o facto de ela não ter em conta factores que parecem ser determinantes, como por exemplo, factores relacionados com a cultura, com o sistema de normas e valores e com a própria

actividade do sujeito. Muitas experiências foram feitas no sentido de provar o inverso, isto é, que são as representações que determinam as práticas, tendo-se chegado, entre outras, à seguintes conclusões: "A representação de uma situação determina um comportamento cooperativo", "As representações determinam relações intergrupos", "As representações determinam a estrutura e o comportamento dos grupos" (op. cit., p.p. 222, 223).

Outros investigadores defendem ser as práticas novas uma das causas principais das transformações das representações e, para Flament (op. cit.), que se integra nesta perspectiva, essas transformações poderão ser, fundamentalmente, de três tipos:

Transformação Progressiva - quando as práticas novas não são totalmente contraditórias, o significado central da representação e os esquemas activados vão-se progressivamente integrando e constituindo assim numa nova representação.

Transformação Resistente - as novas práticas, embora sejam aparentemente contraditórias, ainda permitem a actuação de mecanismos de defesa da representação. Uma das características deste tipo de transformação é a aparição de "esquemas estranhos".

Transformação Brutal - neste caso, as novas práticas põem directamente em causa o significado central da representação, não dando hipótese aos mecanismos de defesa de conseguirem actuar.

De acordo com esta perspectiva, as representações prendem-se com

"prescrições", isto é, pressupõem a existência de um conjunto de recomendações, de indicações, que o sujeito procura aplicar nas suas práticas. No entanto, quando, por qualquer razão alheia à representação, algo do contexto social em que o indivíduo está inserido se modifica, a representação irá sofrer influência dessa mesma modificação. E, assim, as práticas sociais desenvolvidas posteriormente pelo sujeito irão também sendo progressivamente alteradas, podendo chegar a originar prescrições completamente novas. Contudo, muitas vezes, essas práticas novas não estão em contradição total com a representação e podem mesmo ter um efeito contrário à mudança, acabando por provocar uma remobilização das prescrições iniciais. Este facto poderá dever-se, fundamentalmente, à presença de uma forte carga afectiva e/ou ao peso da memória colectiva. No entanto, há situações de ruptura, em que as práticas novas atingem mesmo o núcleo central da representação e, neste caso, o restabelecimento do equilíbrio cognitivo do sujeito exigirá uma transformação radical da representação.

No sentido de se conseguir ampliar o conhecimento das relações entre representações e práticas, é primordial que se proceda a uma análise profunda de cada um destes aspectos, não apenas em laboratório mas também no contexto social em que os indivíduos realizam determinada tarefa. Só assim será possível compreender até que ponto as representações sociais são ou não guias de acção e em que medida elas sofrem transformações pela introdução de informação nova, proveniente da própria prática social do sujeito.

Importa dizer que, na maior parte das pesquisas sobre a relação "Representações e Práticas Sociais", as práticas dos sujeitos são inferidas a partir do seu discurso e não são, portanto, práticas reais. Poderá haver mesmo

o problema de o investigador transportar também, para a recolha de dados que fizer, a sua própria representação, ainda que o faça de uma forma inconsciente. Será, por isso, importante o desenvolvimento de estudos que permitam verificar, em situação autêntica e directa, a influência das representações na prática social dos indivíduos e em que medida é que essa prática conduz a uma mudança da representação existente.

Pensa-se que não se deve aderir apenas a uma das teorias e excluir completamente a outra. Considera-se como mais provável a existência de uma interinfluência entre representações e práticas. Parece haver como que uma relação dialéctica e, a natureza dessa relação poderá ter muito a ver com a autonomia do indivíduo e com a presença de elementos da memória colectiva. No entanto, poderá permanecer qualquer coisa de estável, ainda que se introduzam algumas transformações.

Para Doise (1992), "é a análise das regulações efectuadas pelo metasistema social no sistema cognitivo que constitui o estudo propriamente dito das representações sociais" (p. 13).

As representações constituirão, assim, parte de um todo em que há práticas decorrentes de uma interacção do contexto social em que o indivíduo se encontra e da própria personalidade desse mesmo indivíduo, pelo que se pensa não ser aconselhável reduzir a explicação do comportamento/actuação dos sujeitos apenas a uma causa única, neste caso, a representação. No fundo, talvez se possa dizer que é a interacção entre os indivíduos, entre os grupos, que irá ter uma influência decisiva na dinâmica de qualquer representação.

Considera-se importante que se tenham sempre em conta as duas vertentes - Representações e Práticas - sabendo-se, à partida, que "a compreensão das relações entre Representações e Práticas Sociais supõe sempre um duplo trabalho de análise e de conhecimento de cada um dos dois termos em presença" (Abric, 1994, p. 237).

" Dés qu'un enfant a atteint ' l'âge de raison', dès qu'il perd son droit absolu à imaginer le monde, la mère se fait un devoir, comme tous les éducateurs, de lui apprendre 'à être objectif- objectif à la simple manière où les adultes se croient 'objectifs'. On le bourre de socialité. On le prépare à sa vie d'homme dans l'idéal des hommes stabilisés."

G. Bachelard

(Duborgel, 1983, p.p. 446, 447)

CAPÍTULO II: A IMAGINAÇÃO

1. Definições do Conceito, Funções e Atributos

Ao longo dos tempos, a Imaginação foi sempre tida como uma faculdade do pensamento fortemente associada à sensibilidade e à "imagem" de um objecto, quer ele estivesse presente ou ausente (Saraiva, M. , 1990).

Mas, nem sempre, a Imaginação foi tida como um aspecto positivo. Por alguns, foi, e ainda é, considerada como fonte possível do erro, a nível do conhecimento e até a nível dos valores, porque ao favorecer o espírito de aventura, pode tornar-se um factor perturbador da ordem social estabelecida.

Platão, referindo-se à Imaginação, afirmava que uma coisa aparece como imagem de outra e, portanto, remete para uma realidade primitiva. Para Aristóteles, a imagem era como que uma representação, deixada na alma pela sensação, que permanecia ou se renovava. Assim, tanto Platão como Aristóteles colocavam a questão de que a fonte de mudança estava fora do indivíduo. Neste caso, poder-se-á associar a Imaginação à memória, uma vez que se limita a reproduzir o real. Os escolásticos, seguindo a mesma opinião, consideravam a Imaginação como a capacidade de fixar, conservar e reproduzir, mas acrescentavam-lhe uma outra capacidade: a de combinar as imagens provenientes das sensações.

No âmbito do racionalismo, existia uma posição diferente no que refere à Imaginação. Descartes considerava a imagem totalmente distinta da "ideia", sendo esta a única forma de conhecimento válido. No entanto, a Imaginação poderia ser um auxiliar do conhecimento. Mas, no racionalismo clássico (Spinoza, Pascal, Leibniz...) consideravam-na perigosa, fonte de erro, uma vez que estava essencialmente ligada aos sentidos.

Para os empiristas, como Locke e Hume, a Imaginação - a "ficção" - era como que uma cópia enfraquecida das impressões originais, ideia também defendida mais tarde pelos positivistas, como por exemplo, Taine, para quem a Imaginação não era mais do que um reviver atenuado da sensação. Kant, contudo, atribuía grande importância à Imaginação na elaboração do conhecimento e, para além disso, referia também o prazer estético que poderia provocar. Para este filósofo, o grande factor de mudança encontrava-se no interior do próprio indivíduo (Feldman, 1988).

William Duff (Puccio, J.G., 1991), considerava a Imaginação como uma das características dos "génios" e a sua definição do conceito aponta para o "poder de inventar novas associações de ideias e de as combinar com uma variedade infinita" (p. 4).

Husserl, seguindo Kant, defendia o valor da Imaginação enquanto fenómeno psíquico tão importante como os outros e estabeleceu a distinção entre percepção e Imaginação, na medida em que a primeira requeria a presença do objecto, enquanto que a segunda era uma representação do objecto. Mais tarde, Sartre, considera-a como inerente ao mundo do pensamento, chegando até a poder depreender-se que, no seu ponto de vista, não há Imaginação, dado que esta é uma forma que a consciência tem de ir para além do mundo em que se situa.

Para Piaget (1987), toda a mudança de estruturas do pensamento tem por base a "assimilação" e a "acomodação", isto é, o indivíduo constrói o "novo" através de um processo de abstracção. Assim, Piaget procurou mostrar que não existe uma ruptura entre Interior e Exterior, tendo que se ter em conta estes dois aspectos. Piaget explica que a "novidade" tem origem na capacidade de abstracção que, considera poder ser de três tipos (p.p. 54, 55): "Abstracção Empírica", aquela em que o sujeito se debruça sobre o que lhe é exterior; "Abstracção Reflexiva", que permite ao sujeito a resolução de problemas novos; "Abstracção Reflectida", que possibilita uma nova "abertura". Este último tipo de abstracção situa-se a um nível superior, na medida em que o sujeito combina o que apreendeu através dos dois primeiros tipos de reflexão e, por meio do "pensamento reflexivo", chega a uma "nova" combinação, apesar de partir de elementos já anteriormente construídos. Para Piaget,

portanto, o "novo" é adquirido, elaborado, construído.

Nesta mesma perspectiva se posiciona Perkins (1988), para quem "a invenção é vista mais como um acto de combinação do que um acto de criação ex-nihilo" (p. 363). Contudo, embora os elementos constituintes da combinação possam ter precedentes, a combinação final é sempre "nova".

Com o desenvolvimento das Ciências Humanas, coloca-se cada vez com mais insistência o problema da Imaginação e, para Bachelard (Saraiva, M., 1990), por exemplo, a Imaginação é uma das formas de "audácia humana" (p. 572), um poder através do qual o indivíduo consegue transformar a realidade que percepcionou. Bachelard (Durand, 1969) atribui uma grande força à sensibilidade, uma vez que a considera mediadora entre o real e o sonho. Gilbert Durant (1969), por seu lado, considera que todo o pensamento se integra na Imaginação, pelo que lhe atribui uma função importante no equilíbrio psicológico do indivíduo. Para ele, "o imaginário constitui a essência do espírito, isto é, o esforço do ser para dirigir uma esperança viva em direcção e contra o mundo objectivo da morte" (p. 499).

De modo geral, existe uma distinção clássica de Imaginação - *Imaginação Reprodutora ou Representativa e Imaginação Criadora* (Duborgel, 1983, p.p. 291, 292) - que, no fundo, tem por base as diferentes concepções aqui apresentadas. Por Imaginação Reprodutora, entende-se a que está bastante dependente da memória e, portanto, muito ligada à realidade, limitando-se o indivíduo a reviver e reproduzir imagens. Por sua vez, a Imaginação Criadora é considerada uma forma superior de Imaginação, dado que, neste caso, o indivíduo cria novas combinações de imagens, de ideias, de

recordações. É este o tipo de Imaginação que, no campo das Artes, da Literatura e, actualmente, da Ciência, se designa muitas vezes por *Criatividade*. Neste sentido, a Imaginação/Criatividade é entendida como "descoberta", "invenção" ou produção do "diferente", pelo contraste que revela com o que é conservador, tradicional, habitual, vulgar. Só com Guildford, na década de 50, o termo "*Criatividade*" passa a ser mais utilizado (Barron, 1988). Até essa data, a Imaginação era tida como uma função da mente e pertença da Psicologia Geral. A Criatividade começou, a partir de então, a ser considerada como tendo um valor utilitário. Hoje, a Criatividade estende-se à Filosofia, Artes, Literatura, às Ciências Naturais e a todos os problemas da Humanidade.

Segundo Osborn (1964), a Imaginação tem essencialmente duas funções: a primeira, consiste em "procurar", isto é, a Imaginação auxilia o indivíduo a encontrar não só verdadeiras novidades, mas também, coisas "novas" para ele, ainda que já sejam conhecidas de outros; a segunda, consiste em "mudar" o que se encontrou, conseguindo combinações que, sem serem constituídas por novos elementos, acabam por surgir como originais. É o que Osborn designa por "Imaginação Construtiva". Para este teórico, há determinadas capacidades intelectuais que estão estritamente ligadas à Imaginação: *capacidade de absorção* - aptidão de observar e aplicar a atenção; *capacidade de retenção* - aptidão de registar pela memória e recordar; *capacidade de raciocinar* - aptidão de analisar e julgar; *capacidade criativa* - aptidão de representar, de prever e de produzir. Guildford (Torrance, 1988,) defende a Criatividade em termos de "habilidade mental envolvida na aquisição criativa"(p.p. 45, 46). Para este estudioso, o pensamento criativo envolve o que ele categoriza de "produção divergente", isto é, geração de

informação a partir de informação dada. No entanto, não identifica totalmente "pensamento criativo" com "pensamento divergente", dado que, na sua opinião, embora haja factores comuns (fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração), a "sensibilidade" parece ser essencial no desencadeamento do "pensamento criativo". Segundo Cléro (1971), Guildford definiu, concretamente, oito qualidades necessárias à Criatividade:

1. A Sensibilidade face aos problemas, isto é, a capacidade de sentir o que se vive, de registar o pouco comum, o extraordinário;

2. A Receptividade, capacidade de abertura e flexibilidade de pensamento;

3. A Mobilidade, capacidade de adaptação a situações novas, de reacção positiva à mudança;

4. A Originalidade, capacidade de produzir transformações, nomeadamente, transformações semânticas;

5. A Aptidão de Transformar, isto é, a capacidade de alterar o que existe, aplicando tudo de uma forma nova;

6. A Análise, isto é, a capacidade de abstracção;

7. A Síntese, capacidade de unir vários elementos num conjunto novo;

8. A Organização Coerente, capacidade de harmonizar os pensamentos,

a sensibilidade e a faculdade de percepção.

Torrance (1976) propõe uma definição de "pensamento criativo" que se pensa ser muito semelhante ao método científico, dado que se prende essencialmente com a capacidade de descobrir lacunas e presença de elementos perturbadores, bem como com a capacidade de formular e testar hipóteses. Posteriormente, (Torrance, 1988) considera que, para além das características do pensamento divergente, o pensamento criativo deverá ter outras qualidades, como por exemplo, humor, fantasia, colorido, riqueza de imagens, movimento.

Para Mucchielli (Desrosiers, 1975), a Imaginação é a capacidade que o homem tem de se afastar do real, do automatismo e do urgente, para passar a vaguear no não-real, no "porque não"(p.22).

Skinner (Marin, A. J., 1976), pensa que a Criatividade resulta de uma aprendizagem adquirida em contacto com as coisas. Através de combinações possíveis, surge a combinação original e diferente. No entanto, também considera essencial um aspecto que, na sua opinião, tem características genéticas: a curiosidade.

Barron (1988) considera que há três características de criatividade relevantes: a capacidade analógica, a imaginação racional e dois aspectos da personalidade do indivíduo - o juízo independente e a tensão entre simplicidade e complexidade.

Actualmente também a Inteligência Artificial começa a preocupar-se

com a Criatividade, pressupondo que não há nada de inexplicável no processo de pensamento. Para Schank (1988), o problema que se põe à Inteligência Artificial é encontrar um conjunto de regras para "criar coisas novas". Considera isso difícil mas é de opinião que, em determinados casos, é possível. Partindo do princípio de que a Criatividade se baseia no que existe, no que é conhecido, que é um processo de "procura" e de "alteração" (op. cit., p. 221), então é possível encontrar regras conducentes à criatividade. Segundo aquele investigador, a parte mais importante do processo criativo "é a capacidade de notar que algo está errado, que as nossas expectativas falharam". Consequentemente, para tornar um computador criativo, é necessário programá-lo de forma a ser capaz de detectar anomalias, de formular questões acerca dessas anomalias, de acumular uma série de "modelos explicativos" (op. cit., p.236) e de os encontrar e aplicar numa situação para a qual não se conhece explicação normalizada.

Em síntese, pensa-se que a Imaginação tem a ver com a criação de imagens com novas formas, a criação de produtos a partir de uma observação e representação do real, com a construção que pressupõe uma destruição prévia. Nesta perspectiva, considera-se legítimo alguém inspirar-se em algo imaginado por outro, uma vez que a modificação que se introduzir pode, muitas vezes, alterar radicalmente um objecto ou uma ideia, fazendo surgir o "novo". É necessário assumir-se que os seres humanos podem transmitir as transformações mais importantes a outros e que o desenvolvimento real possa ocorrer através de transacções entre diferentes indivíduos, alterando, assim, o seu mundo cultural. Depreende-se, então, que a Imaginação, ao procurar uma combinação, uma reestruturação, dá origem à criação do "novo", do "inesperado", do "diferente", do "surpreendente", em suma à Criatividade, que

é o processo mais individual e mais social de todos.

Mas... será que se poderá falar de um consenso no que respeita à definição, funções e atributos da Imaginação? Pensa-se que, no momento presente, é difícil responder com segurança a esta questão o que releva ainda mais a necessidade de se continuar a investigação sobre esta capacidade que o Homem tem de ver e apresentar aos outros a maravilha de um mundo diferente.

2. A Imaginação e o Desenvolvimento da Criança

Entre as diversas definições de "imaginar", a de Marcel Postic (1989) reenvia quase instantaneamente para as Representações Sociais: Imaginar é uma actividade de reconstrução, de transformação do real em função das significações que se atribuem ao real. "... É evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu belo prazer. É criar um mundo do seu agrado, libertando-se. Tudo é possível. Tudo se realiza"(p.11). Nesta perspectiva, imaginar requer uma transformação do real que se processa de acordo com o significado que cada um dá aos acontecimentos que o rodeiam.

Para Bachelard (Duborgel,1983), é pelo imaginário que o indivíduo consegue ir às suas próprias fontes e, ao mesmo tempo, evadir-se de tudo isso, chegar ao que não é directamente acessível mas que pode ser adivinhado. Este facto explica o que acontece quando se vê um filme ou quando se lê um livro, por exemplo. Nessa situação, é normal existir uma identificação do receptor com o herói, por quem passa a nutrir, a maior parte das vezes, uma grande admiração. Muitas vezes, as crianças observam filmes e livros e guardam na

sua memória alguns desses elementos de que se poderão servir mais tarde de forma original e até muito pessoal. Vive-se o que "poderia ser", o que "transforma a vida que se tem". Feldman (1988, p.289) chama "imperativo transformacional" à tendência geral para produzir o "novo" e considera essa tendência como uma qualidade fundamental da cognição.

Pensando no que se passa nas fases de desenvolvimento da criança, sabe-se, da Teoria Piagetiana, que o aspecto central do pensamento infantil dos 2/3 anos até aos 7/8 anos é o da "função simbólica", que se manifesta em todos os aspectos da actividade da criança mas, principalmente, no "jogo" em que ela actua "como se...", alterando o real de acordo com a sua fantasia, os seus desejos, a sua imaginação. O interesse da criança pelos jogos, prende-se com a intensidade que a imagem sensorial tem para si. Nessa altura, ela vive de tal maneira a sensação, que pode mesmo atribuir igual valor quer à imagem, quer à realidade.

Até aos 3/4 anos, é difícil imaginar uma situação diferente da que observa. Contudo, quando o seu campo sensorial se alarga através do contacto com a natureza e vários aspectos da vida, é natural que a sua imaginação criadora se vá aos poucos desenvolvendo e que chegue a conseguir inventar situações fictícias, comportando-se como se de facto as estivesse a viver.

A partir dos 5/6 anos é já a percepção que serve a acção, a qual vai utilizando capacidades de lógica e raciocínio, ainda que de um modo pouco reflectido. A sensibilidade passa a ser menos frágil, dando lugar a um maior desenvolvimento da actividade motora (Mauco, 1986). Nas suas brincadeiras, é frequente a criança utilizar a imaginação, procurando a semelhança com o

real, como é o caso vulgar da substituição de um cavalo ou de uma espingarda por um pau. Mas a criança ainda não consegue separar o pensamento do objecto real. "Para imaginar um cavalo, ela precisa de definir a sua acção, usando um cavalo-de-pau" (Vygotsky, 1991, p.111). Assim, uma brincadeira acaba por ser uma reconstrução do "já vivido", do "já visto", que a criança combina, altera, dando origem a uma nova realidade. Neste caso, "é mais a memória em acção do que uma situação imaginária nova" (op. cit., p. 117).

A necessidade de imitação provém do desejo de se identificar com o adulto, uma vez que a adaptação ao mundo que a rodeia requer a imitação do "outro". Mas, esta imitação é sempre personalizada, uma reestruturação onde intervém a imaginação criadora, isto é, não se dilui no "outro". Há uma relação dialéctica entre o que observa e o que imagina (Cléro, 1971).

No que refere ao "novo", Piaget considera, como já se referiu, que a origem da "novidade" tem a ver com a capacidade de abstracção resultante de um esforço consciente do indivíduo, que está na base de toda a mudança das estruturas do pensamento: assimilação e acomodação. Isto na medida em que os "jogos de expressão", por exemplo, satisfazem a necessidade de passar do seu mundo interior para fora dele e regressar, já trazendo qualquer coisa de novo. Há como que uma elaboração constante de operações e estruturas novas que conduzem ao conhecimento. O sujeito participa activamente, por "assimilação" e "acomodação", face aos dados exteriores com que vai contactando (Piaget, 1987).

Para Feldman (1988), a mente é capaz de construir ideias e imagens que não fazem directamente parte das suas vivências. Por isso, não fica limitada

pelo que é representado, aprendido ou copiado do mundo real. Para além do consciente, a mente possui enormes possibilidades que advém do não-consciente, do não-racional, do emocional.

Vygotsky (1979) defende que a função criadora da imaginação está presente em todo o ser humano. Para ele, o pensamento infantil é naturalmente original e ideal e, só em consequência da contínua influência da sociedade, passa a tornar-se mais de acordo com o real. Esse pensamento mais socializado começa a surgir por volta dos 7/8 anos, precisamente quando a necessidade de uma maior actividade lógica se faz sentir. Vygotsky (1991, p. 106) considera que "... a imaginação nos adolescentes e escolares é brinquedo sem acção", isto é, na escola, quase deixa de existir a possibilidade de uma situação imaginária e passa apenas a haver regras.

Como refere Mauco (1986, p. 118), " cerca dos 8/10 anos... a criança faz planos, imagina viagens, utiliza brinquedos de construção mecânica...". E, por volta dos 11/12 anos, a criança já é capaz de formular hipóteses e experimentá-las para, em seguida, tirar conclusões (Cléro, 1971). De acordo com Cléro (op. cit.), Wallon considera que a criança vai desenvolvendo, de forma autónoma, a capacidade de ficção e, aos poucos, torna-se verdadeiro criador.

Em contacto com o mundo exterior, ao mesmo tempo que o vai descobrindo, sob a influência dos adultos e da vida que a rodeia, a criança vai, como já se referiu, enriquecendo a sua experiência e desenvolvendo a sua imaginação. Não se pode esquecer que a necessidade de imitação faz parte da necessidade de identificação com o adulto. A criança precisa de "modelos" e

imita-os, uma vez que, assim, sente que está a crescer. Mas, esta necessidade de imitação não implica que abdique da intervenção da sua imaginação. Assim, a criança procura inventar, reconstruir as experiências que vai vivendo. Neste sentido, não se poderá dizer que a criança parte do "nada". Ela pode é, a partir de todas as informações e vivências que tem, servir-se de alguma intuição, adaptação, e reconstruir, criar o "novo" (Cléro, 1971).

Contudo, nos primeiros anos da escolaridade, começa a preocupar-se mais com a "perfeição do produto" da sua imaginação, com os resultados, correndo assim o risco de limitar a imaginação e até de a "abafar". Mas, nos anos seguintes, sente necessidade de fazer grandes coisas, de imitar figuras importantes, heróis. E, a "ilusão criadora e activa" (Smirnov, Leontiev, 1969), que estimula a sua actividade, passa a desempenhar um lugar importante em toda a sua vida. O facto de deparar com coisas que não entende, obriga-a a procurar soluções, a imaginar. Pode, no entanto acontecer que, uma mente cheia, repleta de imagens e sonhos, permaneça absorvida por eles sem nada fazer. Ou, pelo contrário, utilize tudo isso e chegue à criação, fazendo desenhos e elaborando histórias, por exemplo.

3. A Imaginação e a Escrita da Criança

Como refere Postic (1989), a criança, pelo imaginário, consegue relacionar-se com o mundo real, construindo significações que lhe permitem um equilíbrio. Os enigmas, o desconhecido, levam-na a imaginar, a sonhar. Escrever uma história é para ela uma forma de acção, uma maneira de utilizar os seus sonhos e imagens, de criar, através de jogos linguísticos. Descobre que o que imagina só pode ser comunicado aos outros por meio de símbolos e,

neste caso, pela linguagem. É naturalmente que a criança se sente maravilhada com a capacidade de ir além do real, de contactar com o desconhecido, o misterioso. É neste contexto que a criança se encanta com as histórias que ouve, lê ou escreve, identificando-se com o herói e construindo-o de acordo com os seus interesses e necessidades. A história só lhe interessa se conseguir corresponder às suas angústias, aos seus desejos, se lhe permitir explorar o que não conhece, se lhe provocar inquietação pelos enigmas que apresenta. Assim, acaba por sentir que "entra" na acção, como se tudo aquilo fosse verdadeiro e possível.

Segundo Mauco (1986, p. 118), "O cinema, para ser adaptado e corresponder às necessidades da criança desta idade (8/10 anos), deve oferecer imagens muito dinâmicas, movimento...". Por exemplo, uma época histórica que atrai bastante a criança é a "Idade Média Feudal", precisamente por conter relatos das descobertas marítimas, das viagens cheias de aventuras, das acções heroicas. Já a história mais objectiva e abstracta não lhe desperta tanto o interesse (op. cit.).

No que respeita às histórias que lhe são contadas ou lidas, a criança é muito conservadora (Rodari, 1993). Insiste em ouvi-las muitas vezes, exactamente com a utilização das mesmas palavras com que lhe foram transmitidas da primeira vez. Sente prazer em reconhecer essas mesmas palavras, talvez pelo desejo de as aprender, de as memorizar. Não gosta também de introduções novas ou diferentes. No entanto, tal como se cansa dos brinquedos que já tem há muito tempo, acaba por aceitar alterações por vezes improvisadas e até se entusiasma com a criação de uma nova história proveniente, por vezes, de um "lapso" que lhe altera completamente o sentido.

E, a partir de certa altura, é a própria criança que começa a inventar, a criar.

De acordo com Wells (1991), como "as histórias só podem ser partilhadas através da linguagem, as crianças têm de descobrir o enorme poder facilitador que a linguagem tem" (p.200). E, no que refere à linguagem escrita, têm de aprender a construí-la e a aplicá-la. Contudo, precisam de sentir que a escrita lhes pode servir para comunicarem o que querem. É importante que "as crianças descubram que têm experiências para partilhar, histórias para contar que os outros achem importantes e que pertencem à fraternidade dos escritores" (p.201). Considera-se, assim, fundamental que as crianças escrevam o que gostam de escrever e que o façam da maneira que o sabem fazer.

De facto, no que respeita aos exercícios de redacção, considera-se poderem ser um óptimo meio de expressão, desde que vão ao encontro dos interesses e capacidades das crianças. Mauco (1986, p. 120) sugere temas a propor às crianças, como por exemplo:

"Contem um sonho"

"Inventem uma história"

"Fantasias acerca da lua, do vento, da chuva, do mar, etc."

"Imaginem que descobriram uma ilha, da qual se tornam reis. Digam como governam."

Na sua opinião, a criança sente alegria em fazer associações livres e lúdicas em que a realidade que a oprime pode ser abolida e transformada de modo a dar-lhe prazer.

Desrosiers (1975), a partir de um estudo que envolveu cem textos de crianças dos cinco aos doze anos, concluiu que um dos traços característicos da "sintaxe e da lógica infantis" (p. 8) é o "imprevisível".

Por outro lado, como refere Bruner (1991), o "insólito" desperta muito o interesse das crianças, gostando também de integrarem, naquilo que escrevem, "realidades duras" da vida, como a "violência" e a "agressão" (p.79)

Contudo, a expressão das suas emoções põe em confronto dois mundos: um, exterior ao indivíduo e outro, que lhe é interior. Assim, "exprimir-se... é tornar-se transparente aos olhos dos outros" (Cléro, 1971, p.49). Em síntese, para se conseguir exprimir, a criança tem que estar motivada, tem que ter interesse e alegria em produzir histórias, que de algum modo concretizam o seu mundo interior.

Utilizando, por exemplo, a técnica das "Hipóteses Fantásticas" (Rodari, 1993), a criança usa a sua fantasia e consegue estabelecer uma relação do irreal com o real. Muito do que é irreal ou ilógico surge como real e racional. É uma forma de entrar na realidade e, citando Rodari, "na realidade podemos entrar pela porta principal ou introduzirmo-nos - e é mais divertido - por uma janelinha" (p. 41).

Desrosiers (1975) defende que "as crianças recorrem espontaneamente ao jogo de figuras, mesmo sem possuírem qualquer conhecimento de retórica" (p. 9). A criança joga com as palavras como se elas fossem um brinquedo e acaba por criar formas novas de as utilizar.

Por sua vez, Gordon (Desrosiers, 1975) distingue duas fases nos estados psicológicos próprios da invenção: tornar o insólito em familiar e o familiar em insólito. Para a Teoria Sinética, desenvolvida por este investigador, a "analogia" desempenha uma função primordial no desenvolvimento das ideias e de escrita criativa. Este facto é apoiado por Guilford (Desrosiers, 1975), para quem o "pensamento divergente" é uma procura do desvio, do não-habitual. E, como se sabe, na expressão escrita, as "figuras de retórica" representam, precisamente, desvios à norma. Também Jakobson (Beaudot, A., 1969) foca este assunto, considerando só se poder falar de criação quando se utiliza uma linguagem figurativa. Para Bruner (1991), sem as figuras de retórica, perde-se a capacidade de "estender o horizonte das possibilidades", de explorar todas as relações entre o "excepcional" e o "ordinário" (p.72).

O adulto deverá ser capaz de saber entrar no jogo que representa a imaginação verbal da criança, tal como o procura fazer no que refere a todas as outras ocasiões em que a criança o solicita como interlocutor ou companheiro. Mas, nem sempre isso acontece, como se pode verificar nos textos que a criança começa a produzir quando entra na escola.

Na idade escolar, os textos que a criança escreve passam a ser mais realistas, mais descritivos, mais objectivos, talvez por exigência da própria instituição, onde predominam valores mais próximos da realidade, menos fantasistas. A criança tem de se submeter a actividades que, a maior parte das vezes lhe são impostas, acabando por não poder partilhar com os outros o seu imaginário. "A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse agir espontaneamente" (Vygotsky, 1991,

p.113). Mas, citando Bachelard, "É na própria fantasia que a criança encontra fábulas que não conta a ninguém" (Postic, 1989, p. 27). Assim, a criança vai, por um lado, aceitando as regras que lhe permitem uma integração na escola mas, por outro lado, mantém o distanciamento necessário que lhe permita preservar o seu espaço pessoal. E, é nesse espaço, só seu, que guarda os seus afectos, emoções, desejos, fantasias que frequentemente transmite em textos que escreve, repletos de uma linguagem espontânea própria do imaginário, cheios de humor e ironia (op. cit.).

É importante que se estabeleça uma distinção entre esses textos só seus e aqueles que a criança elabora na escola. Talvez não seja mesmo possível falar-se em "texto livre", embora o tema possa ser "livre", quando se solicita a uma criança uma produção verbal. Como refere Duborgel (1983, p. 128), no contexto escolar, "não existe texto de criança puro". Para que se consiga obter um texto o mais livre possível, poder-se-á, quando muito, dar um estímulo ligeiro e suficientemente aberto de modo a que a criança tenha uma vasta possibilidade de escolha de tema e de forma de o desenvolver, integrando esse pedido como uma actividade normal de aula e não como trabalho especial. P. Clanché (1976, p. 39) considera que "...a liberdade do texto não reside no conteúdo, no assunto, na inspiração, etc., mas no modo de solicitação".

No que refere ainda ao "texto livre", Duborgel (1983, p. 189), no seu estudo sobre a Pedagogia e Imaginário, acrescenta que "a criança não pode redigir a não ser que possua não só uma rica colecção de ideias, mas também uma rica colecção de expressões". Para escolher o "assunto" de uma redacção, a criança vai tentar recordar-se de temas memorizados e adornos estereotipados e convencionais da linguagem, o que não representará mais do que uma

imaginação reprodutora. Na opinião de Laird (1988), os actos de criação caracterizam-se sempre por uma grande liberdade de escolha. Tal como um pintor, um músico ou um cientista se deparam com várias opções na selecção das cores, das notas ou das hipóteses, também um falante ou escritor encontra várias formas possíveis de se exprimir e a sua escolha será sempre livre, ainda que seja regulada por critérios.

Duborgel (1983) refere que um dos temas preferidos pelas crianças de 10/11 anos é o "poder", relacionado com a capacidade de metamorfose, de invisibilidade, de imortalidade. Trata-se de um poder fantástico e, como tal, impossível de conseguir na vida real. Paralelamente, surge a figura do herói, que poderá ser como o Tarzan, o Zorro, um chefe-índio, um pirata, etc. Subjacente a estas preferências temáticas, encontram-se, na opinião de Duborgel (p. 148), "...os sonhos de força, de aventuras, de vitórias, confronta-se o "bem" e o "mal". " No fundo, no texto transparecem, eventualmente, os sonhos e desejos da criança. Então, em vez de "texto livre", talvez fosse melhor os professores encorajarem os alunos a escrever sobre temas que tenham a ver com a necessidade de "evasão", nomeadamente, "viagens" e "aventuras".

Um outro factor que, na vida escolar, restringe bastante a imaginação verbal escrita da criança é a instituição do modelo de "escrever bem". Neste sentido, "escrever é muito menos produzir... do que reproduzir..." (op. cit., p. 182). A criança passa a utilizar a língua para imitar/descrever uma realidade e não para a transformar, criar, inventar. Insiste-se na observação e na descrição. "Escrever bem", neste sentido, é utilizar correctamente a língua numa descrição do real observado. Recorde-se que um dos critérios

frequentemente usados na avaliação da produção escrita é "escrever com clareza". Privilegia-se assim a clareza, a ordem, a precisão, a objectividade, esquecendo-se quase o sentido figurado das palavras, o fantástico, as analogias, a subjectividade. Nesta perspectiva, o "escrever bem" rejeita a ideia de uma escrita simbólica, de intuição, de imaginação (Duborgel, 1983). A escrita não satisfaz a necessidade natural da criança se exprimir e passa a ser, fundamentalmente, "um treino artificial", uma vez que tem de se submeter a uma imposição exterior. Como refere Bruner (1991), "A criança entra na cultura humana" e começa a ter que contar a "história que convém", a perceber que os professores vão ter em atenção o modo do que diz e do que escreve. Assim, "o acto de contar já não é mais uma exposição mas sim um acto retórico" (p.79).

Contudo, na opinião de Cléro (1971, p. 24), "pode-se repetir, reproduzir correctamente... mas inventar é outra coisa. Nas Ciências, tal como na Arte, toda a pressão técnica ou ideológica para orientar a actividade do investigador para uma via que não seja a sua, compromete a pesquisa e a qualidade da obra produzida".

Neste contexto, a escrita infantil parece ser "dirigida" por uma escrita mais referencial, mais realista, quase abandonando o maravilhoso, a indução, a intuição, a audácia. Dever-se-á ter em conta que a linguagem é um meio e não um fim em si mesma. A pressão que a criança sente para "escrever correctamente", em vez de a auxiliar a escrever melhor - escrevendo cada vez mais - pode funcionar como um factor inibidor e afastar da criança o gosto pela escrita.

Outra questão que se coloca relativamente à Imaginação verbal das crianças é a que R. Desrosiers (1975) levantou ao considerar que, muitas vezes, os textos que escrevem exploram um falso imaginário: "O tema pertence ao mundo das fábulas mas os elementos são fornecidos por recordações da memória"(p.25). Mas, para Bruner (1991), "a história é uma experiência vivida por procuração e, por entre os tesouros das narrações nas quais podemos entrar, há, de maneira ambígua, elementos relacionados com a expressão real e aspectos relevantes de uma imaginação modelada pela cultura" (p.66).

Considera-se que, de facto, uma grande parte das crianças, quando escrevem, optam pelo que já conhecem através de filmes, banda desenhada, etc. Talvez por uma questão de facilidade, aderem facilmente a estereótipos na descrição de personagens, por exemplo, e a "scripts" (cenários) já vivenciados ou observados. Contudo, apesar de ser muitas vezes evidente a influência dos mass-media, as crianças conseguem ultrapassar o socialmente conhecido, o institucionalizado, atribuindo-lhe uma significação própria - a sua - e criando situações do seu agrado. Na opinião de P. Clanché (1988), a criança não se limita a reproduzir o que ouviu em histórias ou viu no cinema e televisão. Ela acaba, muitas vezes, por jogar com a linguagem e aplicar a "dissociação", isto é, atribui a um sujeito, por exemplo, características que sabe serem habitualmente atribuídas a outro, pela sociedade. Assim, de acordo com a definição de Postic (1989) - "Imaginar... é evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu belo prazer" (p.11). E, como refere Paul Ricoeur (Bruner, 1991), "a história (seja apoiada em factos ou imaginária) convida a reconstruir o que teria podido acontecer" (p.66).

Assim, talvez não seja tão limitativa a influência dos "media" na criança e no modo estereotipado como escreve. Poderá até pensar-se que essa influência pode vir a ser benéfica. Muitas vezes, quanto mais se vê/lê acerca de um assunto, mais ideias diferentes ocorrem sobre esse mesmo tema. O que se revela interessante é o que a criança diz do seu herói, a imagem que dele constrói, as situações que cria, a forma como se projecta nesse herói e nessas situações, um espaço onde tudo se pode movimentar, "passear", encontrar "por acaso", como refere P. Clanché (1988, p. 65). O meio em que vive é um manancial de informações muito úteis ao conhecimento mas, paralelamente à necessidade de conhecer o real, a criança sente também o desejo de evasão, de um mundo fictício onde tudo seja possível.

O adulto e, no caso concreto da escola, o professor, poderá perfeitamente contribuir para a satisfação desse desejo se lhe der oportunidade de se exprimir com liberdade e sem temor, assim como de comunicar aos outros as suas experiências. Como refere Cléro (1971), o criador afirma-se quando realiza o seu projecto. E, para isso, tem sempre necessidade dos outros: de início, para que o acto chegue ao fim; em seguida, para que o produto criado tenha algum sentido, ao ser comunicado aos outros. Mas, ela espera que "se acolha com seriedade e simpatia as suas criações" (op. cit., p. 77). Para lhe atribuir algum significado, a criança precisa de sentir a escrita como uma actividade natural, espontânea e importante para a sua vida. E, como refere Piaget (1978) "... a educação consiste em produzir criadores, mesmo que não sejam muitos, mesmo se as criações de um são limitadas em relação às criações de outro. Mas é preciso produzir inventores, inovadores, e não conformistas" (p. 203). E, um dos meios para se produzirem esses "inventores", é dar possibilidade às crianças de manifestarem as suas próprias

ideias de modo a que, sentindo prazer nisso, consigam um dia ter ideias completamente inovadoras e fascinantes.

Amabile (Greer, M. , Levine, E., 1991) insiste na questão da motivação para que surja um produto criativo. Considera que a "motivação para a tarefa" (p.251) é muitíssimo importante. No entanto, (Amabile, 1985) "um estado de motivação intrínseca conduz à criatividade, enquanto que um estado de motivação extrínseca pode ser prejudicial" (p.393).

Tudo isso pressupõe uma educação que repense a importância, o valor, da expressão dos afectos, das emoções. Uma aprendizagem da escrita onde se assuma a relevância da retórica "como meio termo de acesso pleno do imaginário" (Duborgel, 1983, p.498). Por outro lado, parece cada vez mais importante que se conheça bem a criança e os seus interesses, de modo a seleccionar "temas de composições" que sejam apropriados às características e gostos do seu nível etário e que vão, assim, ao encontro da sua motivação intrínseca de realizar a tarefa de redacção. Há também que não esquecer (Amabile, 1985) que "as crianças escrevem histórias menos criativas se estiverem constrangidas por uma recompensa pelo seu trabalho do que se lhes pedir simplesmente que contem histórias" (p. 394).

Como reflexão final, apresenta-se a seguinte citação de Wells (1991):
"... escrever ficção não é abandonar a procura da verdade mas antes procurar a verdade no mundo criado pela imaginação mais do que a verdade proporcionada pela evidência documentária..." (p.204).

" ... le 'professeur' décide sans appel, dans l'absolut, au nom de la Langue. Mais quelle langue?

.....
Le langage écrit, dûment morigéné par les professeurs et les critiques, est ainsi soumis à une sorte de censure constante, de censure spécial, à une censure qui est, en quelque manière, attaché à la plume, à une Terreur intime qui coagule l'encre de tout apprenti écrivain."

G. Bachelard

(Duborgel, 1983, p. 204)

CAPÍTULO III: A AVALIAÇÃO DA IMAGINAÇÃO

1. A Avaliação no Ensino

A avaliação faz parte de todo o tipo de relações que se estabelecem entre as pessoas. É constante o juízo que se faz do outro, quer a nível profissional, escolar e mesmo afectivo, sentimental, ainda que muitas vezes essa avaliação não seja consciente. No entanto, quando se empreende um projecto e se trabalha durante vários tempos com as mesmas pessoas, o juízo

que se estabelece entre elas passa a tomar uma forma mais clara, mais explícita. E, essa avaliação vai, conseqüentemente, interferir nas relações pessoais e/ou sociais existentes.

No que refere à escola, durante muito tempo, a grande preocupação era ensinar. Mas, pouco a pouco, foi-se sentindo uma necessidade imperiosa de começar a pensar a escola não só como espaço de ensino mas também de avaliação. O mercado de trabalho passou a exigir "atestados de certificação" e o sistema de ensino teve que começar a ser orientado nesse sentido. Assim, os professores, para além de educadores, passaram a ter também a função de avaliadores.

Se, por um lado, os professores encontram orientação metodológica para a planificação do ensino, o mesmo não se pode dizer em relação à avaliação. A insistência recai sobre as metodologias de ensino e, as técnicas de avaliação, ainda que não estejam ausentes, ocupam um pequeno lugar na formação de professores.

Claro que, quando se reformulam objectivos, conteúdos e metodologias, também a avaliação terá forçosamente de o ser. A questão que se coloca é que, a todos os níveis, a grande mudança tem a ver com uma alteração de base nas atitudes, quer dos professores, quer dos alunos. Uma mudança real nas práticas avaliativas implica que se possibilite formação aos professores de modo a que interiorizem alguns princípios fundamentais: as formas de avaliação têm de estar relacionadas com os objectivos e metodologias; os objectivos, para além dos aspectos cognitivos, incluem atitudes dos domínios afectivo e social; já não é suficiente avaliar apenas os "produtos" mas também os "processos" que

permitem que os alunos realizem determinado produto. Se a avaliação deixar de ser um fim em si mesma, o que se deve desenvolver na criança já não é só a "memória" e o "pensamento convergente" mas também a "imaginação" e a "formação global e social".

De acordo com a opinião de Perrenoud (1988), tudo parece ter de passar pela formação dos professores: "a modernização dos programas, a democratização do ensino, a luta contra o insucesso escolar, a abertura da escola aos pais, a sensibilização à ecologia ou ainda a apropriação das novas tecnologias" (p. 119).

Como diz Christopher Day (1992), "É preciso fazer uma distinção clara entre a concessão de uma 'liberdade total' aos professores - permitindo-lhes fazer o que quiserem, do modo que quiserem, quando o quiserem, independentemente do aluno e da sociedade - e a prática de uma 'autonomia' balizada por estruturas éticas. Os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma" (p.p.91, 92).

Mas para que esta "mudança de escola" se possa verificar, será necessário que seja facultada a formação, já referida, aos professores, redução do número de horas lectivas e "espaço" físico de trabalho em equipa no sentido de, em partilha de tarefas, poderem proceder à explicitação de objectivos, à definição e aferição de critérios e ao desenvolvimento de instrumentos diversificados de avaliação.

Outro aspecto a reter é que, como refere Perrenoud (1984), qualquer

indivíduo, para ter sucesso, tem que ter "oportunidade, talento, esforço, vontade e capacidade" (p. 201). Então, na escola, como na vida em geral, só pode haver sucesso se as crianças e/ou os jovens sentirem desejo, vontade, de aprender. O problema é que, muitas vezes, o que se ensina aos alunos não é bem o que eles gostariam de aprender. E, assim sendo, é vulgar ver-se crianças e adolescentes que só vão à escola por serem obrigados, ainda que, por curtos momentos, se sintam alguma adesão da sua parte. Por outro lado, nem sempre o seu sentimento de sucesso ou insucesso corresponde à avaliação feita pelos professores, e que lhes é alheia e imposta. Daí a importância que se deve dedicar cada vez mais à avaliação e a necessidade da tomada de consciência do modo como é praticada e da função que desempenha.

2. Funcionamento do Comportamento Avaliativo

Noizet e Bonniol (Noizet e Caverni, 1978) consideram a avaliação como um comportamento, isto é, ao atribuir notas, o avaliador está a fazer uma aplicação, entre todas as possíveis, que será a sua avaliação.

Quer se trate de uma avaliação externa, interna ou negociada, o avaliador desempenha sempre um papel decisivo em todo o processo. Considerou-se, por essa razão, importante, abordar o comportamento do avaliador no caso concreto de atribuição de notas, uma vez que, paralelamente à avaliação formativa, continua a ter grande peso a avaliação sumativa e até a aferida como meio de avaliar o sistema.

2.1. Avaliação Criterial e Explicitação de Objectivos

Num acto de avaliação, existe uma relação intrínseca entre os objectivos pretendidos e os critérios adoptados na formulação do juízo de valor. É natural que a uma indefinição de objectivos corresponda uma imprecisão de critérios de avaliação (Barbier, 1990).

Numa perspectiva de sucesso (Perrenoud, 1992), parece fundamental que os professores consigam identificar o "núcleo central dos programas, renunciando a toda a espécie de noções e de conhecimentos que não são indispensáveis ou que, pelo menos, não o são para todos os alunos" (p. 166).

Considera-se também aconselhável analisar separadamente cada domínio do conhecimento, cada capacidade e até os vários aspectos que existem no interior desse "saber" ou desse "ser capaz de fazer". Cardinet (1988) refere este assunto, dizendo que "na composição, por exemplo, a riqueza de ideias e a correcção ortográfica não vão sempre a par" (p. 49).

É nesse sentido que se entende a necessidade de os professores fazerem normalmente uma explicitação dos objectivos de acordo com os quais pretendem avaliar o desempenho dos alunos, capacidades e atitudes. Considera-se esta avaliação por objectivos, criterial, preferível a uma avaliação normativa, a qual implicaria uma comparação entre os alunos. Como a esse respeito refere Cardinet (Op. cit.), "sejam quais forem as dificuldades da avaliação sumativa por objectivos, ela é sempre preferível a uma avaliação comparativa" (p. 26).

O problema que se coloca é que, a avaliação criterial pressupõe que exista mais individualização do ensino, de modo a permitir que um aluno seja avaliado em função de objectivos que, para ele e, se possível, com ele, tenham sido definidos.

2.2. Subjectividade e Modelo de Referência

Como já se referiu, para se proceder a uma avaliação tem que se ter em conta os objectivos que orientam a acção pedagógica. Só uma definição clara dos objectivos poderá conduzir a uma precisão de critérios, isto é, existe uma relação de dependência entre os objectivos e critérios de avaliação. No entanto, ainda que a definição de objectivos seja necessária, nem sempre é suficiente, uma vez que qualquer avaliação implica uma outra comparação, um outro referente (Barbier, 1990): o modelo de referência dos avaliadores.

Sobre a questão do modelo de referência dos avaliadores, é de ter em atenção o trabalho de Amignes, Bonniol, Caverni, Fabre e Noizet (Noizet e Caverni, 1978) em que se considera a avaliação como uma actividade de comparação, sendo os termos de comparação o produto a avaliar e o modelo de referência que faz parte da estrutura cognitiva do avaliador. Este modelo de referência é anterior ao acto de avaliar e vai sendo alterado durante o processo de avaliação. Os elementos constituintes do modelo de referência são os produtos-norma, os produtos-esperados e a escala de medida. Relativamente ao 1º elemento, como a norma é definida pela sociedade, a subjectividade do avaliador não influencia a avaliação. O mesmo não acontece com os outros elementos. Se o avaliador conhece previamente os alunos, é provável que crie determinadas expectativas em relação aos "bons" e aos "maus" alunos. Por

outro lado (op. cit.), é também importante a influência das "informações sequenciais" (p. 110) devidas ao lugar que uma prova ocupa num conjunto de provas a avaliar: normalmente a 1ª prova é sub-avaliada, uma vez que o referente, neste caso, é o produto-norma. Para a avaliação das provas seguintes, já o avaliador dispõe de outras referências que dizem respeito às provas vistas anteriormente.

Assim, como Sherif, Taub e Hovland (op. cit.), poderá pensar-se que a avaliação, em vez de ser uma "tarefa de avaliação absoluta é uma tarefa de avaliação comparativa" (p. 120), que varia de acordo com o modelo de referência do avaliador.

Precisamente pelo facto de ser muito difícil controlar a subjectividade inerente ao acto de avaliar, pensa-se ser importante tomar as precauções possíveis de regular a subjectividade da avaliação, como por exemplo, definir "Tabelas de Especificação de Critérios" e de "Cotação". Para além disso, Cardinet (1988) sugere a utilidade de "multiplicar às questões ou os juizes, para reduzir estatisticamente os seus efeitos perturbadores" (p. 53).

2.3. A Selecção de Índices e a Especificação e Hierarquização de Critérios

A especificação de critérios é um dos aspectos inerentes à avaliação que necessita ainda de muita investigação. Muitas vezes o avaliador limita-se a atribuir uma nota sem demonstrar claramente que elementos conduziram a essa classificação. Antes de emitir um juízo de valor sobre o produto a avaliar, nem sempre faz a selecção de critérios em relação aos objectivos previamente

definidos. Barbier (1990) considera que, "pelo contrário, observa-se progressos na precisão de critérios à medida que se desenrola a acção e que se aprofunda o conhecimento da mesma" (p. 237).

Este processo de especificação de critérios prende-se com outra questão bastante polémica, que também tem a ver com o modelo de referência de cada avaliador: a recolha de informações, isto é, a escolha de índices, de indicadores. O avaliador, ao recolher uma certa quantidade de informação numa prova, não procede a uma análise exaustiva. Os índices a extrair da prova correspondem aos seus próprios critérios de avaliação. Por exemplo, se a originalidade de ideias é para ele um critério de avaliação da qualidade de uma composição, o avaliador procurará, em todas as composições, indicadores de originalidade de ideias. Paralelamente, se tiver em conta vários critérios, tentará recolher índices que correspondam a cada um deles. No entanto, mesmo neste último caso, os indicadores que retira do exercício são apenas uma parte de todos os outros que possa conter (Noizet e Cavemi, 1978).

Uma outra questão se levanta relativamente à especificação de critérios: nem sempre os professores referem os critérios que utilizam. Muitas vezes, os professores "não avaliam o que dizem avaliar" (Feu, 1985, p.155). Também Martins, M.A. (1991) refere e exemplifica este aspecto, concluindo que o critério "Imaginação/Criatividade" é um dos que representa maior discrepância entre a sua referência e a sua utilização, isto é, é mais referido do que utilizado.

MAS, M. (1991) procura explicar este problema, concluindo que os critérios implícitos e explícitos dos professores estão sempre ligados aos "seus

objectivos" e determinam a selecção dos "seus conteúdos". Acrescenta que, "mesmo que não sejam directamente observáveis, os critérios de avaliação utilizados pelos professores podem ser reconstruídos a partir de índices... : anotações à margem dos escritos dos alunos, observações orais a propósito desses escritos..." (p.38).

Ainda relacionado com a selecção de indicadores e a especificação de critérios, surge outro problema: a hierarquização dos critérios. Noizet e Caverni (1978) fizeram uma experiência nesse sentido e verificaram que os critérios utilizados pelo avaliador nem sempre têm o mesmo peso na nota a atribuir. Por outro lado, observaram também a existência de dependência entre critérios. Os critérios de avaliação estão directamente relacionados com a representação que os avaliadores têm do que os alunos "deveriam" saber fazer. Poderá pensar-se, por exemplo, que ao avaliar a imaginação numa composição com bastantes erros ortográficos, o avaliador possivelmente irá subestimar os indicadores de imaginação devido à interferência da ortografia.

2.4. A Divergência Interavaliadores e a Aferição de Critérios

O problema da aferição de critérios é precisamente um dos que mais ataques tem originado à Docimologia, dado que é normal constatar-se a existência de grande heterogeneidade nos critérios utilizados ou mesmo imprecisão nos juízos de valor que se formulam, que está na base, a maior parte das vezes, das divergências interavaliadores.

Parece ser também este um dos assuntos que deveria merecer mais atenção por parte das estruturas do Sistemas Educativos, principalmente

quando se procuram implementar "Provas Globais" e "Provas Aferidas", sem que os professores recebam a formação necessária para desenvolver esse tipo de tarefas com um mínimo de seriedade e justiça.

Vários estudos apontam no sentido de se continuar a aprofundar o conhecimento da origem das divergências em avaliação. Segundo MAS (1991), a diversidade de critérios prende-se fundamentalmente com três aspectos (p. 38): o seu modo de determinação (teorias, conceitos, representações...), o carácter implícito ou explícito da sua elaboração e as modalidades de utilização.

Uma das técnicas mais utilizadas face a este problema tem sido a "Multicorreção", iniciada por Laughier e Weinberg em 1936, continuada por Bonniol em 1972 (Noizet e Caverni, 1978).

Noizet e Caverni dedicaram bastante atenção ao problema da subjectividade na avaliação e indicam dois métodos de moderação de divergências interavaliadores, que designaram por "Método de Moderação à Priori" e "Método de Moderação à Posteriori". O último, como o próprio nome indica, pretende-se que seja utilizado antes da tarefa de avaliar e pressupõe a escolha de uma "Escala de Classificação Apropriada", a utilização de uma "Tabela Externa" e a "Concertação entre Avaliadores" (p.p. 52-57).

Refere-se a este propósito o estudo de Cristo, F. e Bentes, C. (1993), em que, no sentido de contribuir para a regulação da subjectividade na avaliação de um teste de Língua Portuguesa aplicado a alunos do 6º ano, se desenvolveu uma "rubrica de classificação" (p. 19). Posteriormente e antes da

sua utilização, procedeu-se à aferição da rubrica, pela aplicação de uma "Tabela Externa" precedida de "Concertação entre Avaliadores" (Noizet e Caverni, 1978), tendo-se comprovado ser possível diminuir, assim, as divergências interavaliadores.

De acordo com Noizet e Caverni, se a avaliação é um comportamento e se este é susceptível de aprendizagem, poderá inferir-se que é possível aprender a avaliar, bem como a tratar com mais objectividade tudo o que se quer avaliar.

Em síntese, um novo sistema de avaliação implica, entre muitos outros aspectos, uma transparência de objectivos e critérios de avaliação, a construção e devida experimentação de instrumentos de avaliação, a tão necessária formação de professores e uma maior individualização do ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação. Há que não esquecer, também, que a avaliação informal, quotidiana, apesar de ter uma função reguladora, orientadora, contribui para a formação, no espírito do professor/avaliador, da hierarquia de classificação característica da avaliação formal. Isto, na medida em que as expectativas do avaliador são provenientes da classificação intuitiva que já possui dos seus alunos. Assim, há todo um peso de subjectividade na avaliação que cada professor faz. Um aluno "mau" para um professor, pode ser um aluno "médio" aos olhos de outro. Salienta-se, por isso, a relevância a dar à regulação da subjectividade existente em qualquer acto avaliativo, de modo a diminuir a possibilidade de observadores diferentes chegarem, por vezes, a conclusões contraditórias.

"A mudança eficaz depende do empenhamento genuíno dos que a devem implementar e esse empenhamento só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta".

MacCormick e James (Day, C., 1992, p.94)

3. A Escola e a Avaliação da Imaginação

É natural a necessidade, que a criança manifesta, de exprimir, para si própria e para os outros, o que pensa e sente. Considera-se portanto importante que se respeite a sua espontaneidade, que se lhe dê atenção, que se acolha com seriedade tudo o que ela quer criar. Há que respeitar a psicologia da criança e permitir-lhe a liberdade inata de expressão.

A escola, apesar de propor aparentemente uma educação da Imaginação, uma vez que privilegia a reflexão e a razão, tem um grande peso no abandono da Imaginação por parte das crianças. É raro encontrar professores que reconheçam que a realização pessoal e original de uma criança pode aumentar a riqueza cultural do grupo e da sua própria auto-educação (Cléro, 1971). Seria importante que os professores começassem a considerar a "Imaginação" e a "Racionalidade" não como aspectos antagónicos, mas sim como elementos necessários a um equilíbrio psíquico harmonioso.

De facto, tudo o que a criança faz acaba por ser avaliado em comparação com o modelo de referência do professor (Noizet e Caverni, 1978)

e, em última análise, com o que o Sistema Educativo exige, uma vez que continua a existir a instituição "exame". Por outro lado, mesmo que o ensino-aprendizagem decorra no sentido de se desenvolverem capacidades mais gerais, como por exemplo a Imaginação, estas acabam por não ser tidas em conta ou, pelo menos, apresentam um "peso" menor em relação aos "saberes", numa situação de "exame" formal. Repare-se que "a Imaginação é por vezes referida implicitamente com alta percentagem mas, ao nível da sua utilização efectiva, diminui a percentagem" (Pinto, J., 1989, p. 72).

Este tipo de ensino convergente institucionalizado acaba por poder causar problemas entre a família e a escola quando, por ventura, surge um professor que corre o risco de se desviar um pouco da "norma", procurando desenvolver, na criança, capacidades, atitudes e comportamentos que não sejam exactamente os esperados no seio da família. Arrisca-se, também, a ser mal-entendido pela instituição escolar, na qual, o "conformismo", o "hábito", a "rotina" são mais fáceis de suportar (Cléro, 1971).

É, portanto, difícil que a criança consiga desenvolver na escola, tal como ela ainda funciona, capacidades de nível superior como as de análise, síntese e, sobretudo, de originalidade.

Com um ensino deste tipo, poderão sair da escola jovens bem preparados do ponto de vista de conhecimentos, mas com a capacidade de imaginação pouco desenvolvida. Como refere Cléro (op. cit., p. 67) "... para que poderia servir a Imaginação se os órgãos de execução se tornaram simples prolongamento das máquinas e se os órgãos de direcção se habituaram a solicitar as decisões aos cérebros electrónicos?"

O desenvolvimento da Imaginação/Criatividade na escola requer, então, novos currículos, novos incentivos, nova formação de professores. A imaginação ainda não é suficientemente reconhecida internacionalmente, uma vez que raramente tem sido objecto de estudo, de desenvolvimento, de avaliação. É importante que se identifiquem as componentes de um "Índice de Criatividade" e se definam os processos de a medir, dado que a criatividade funciona como um recurso humano, um talento que deverá ser exercitado (Barron, 1988). Alguns estudiosos têm-se dedicado ao desenvolvimento de testes de medida da criatividade. Mas, para avaliar a Imaginação/Criatividade, é fundamental proceder-se a pesquisas sobre as teorias implícitas que as pessoas têm da representação e que usam para a avaliar, tal como refere Sternberg (1988): "É possível prever a avaliação que se faz dos outros com base no conhecimento dessas teorias implícitas" (p. 130).

3.1. A Subjectividade da Avaliação da Imaginação e a Interpretação de Textos

Da interacção entre o leitor e o texto, depreende-se que, quando lê, o indivíduo recorda experiências que teve, recria a sua própria identidade e integra novos conhecimentos, emoções, prazeres.

Consequentemente, o valor de um texto está relacionado com a reconstrução da mensagem que é capaz de produzir no leitor, bem como com a "incorporação de sistemas de significado extra-textuais que dão à mensagem uma relevância situacional" (Couture, B., 1986, p. 71). O leitor tem de encontrar no texto indicadores que lhe permitam estabelecer as relações

lógicas necessárias à interpretação do mesmo.

Quando se lê uma narrativa, não se espera encontrar uma enumeração de actividades quotidianas ou apenas uma simples descrição de uma personagem ou de um local. As expectativas são de deparar com uma sequência de acontecimentos e o aparecimento de um problema inesperado que provoque uma espécie de crise e que acabe por ser solucionado. Essa "organização canónica" característica da narrativa facilita a compreensão da mesma.

Os problemas que se colocam, quando um leitor procura compreender/interpretar/avaliar um texto, não terminam aqui. Alguns desses outros problemas prendem-se, segundo Bruner (1991), com os seguintes aspectos:

- . As histórias comportam a voz do narrador e, sendo assim, os acontecimentos apresentados acabam por permanecer entre o real e o imaginário.

- . Os processos adoptados no facto de "viver e conservar" uma experiência regulam-se por esquemas que contêm as concepções do Mundo, as representações, características do meio cultural a que o sujeito pertence.

- . Toda a interpretação é sempre normativa, isto é, adopta-se sempre uma atitude moral e estabelece-se uma comparação entre o que se lê e a vida ou a representação que se tem.

. A receptividade do que se lê depende da partilha, entre emissor e receptor, de um conjunto de convenções para comunicar diferentes espécies de significações.

Assim, antes de iniciar uma leitura, o leitor está imbuído de expectativas perante o texto que tem à sua frente e este só tem sentido quando se lhe dá uma interpretação baseada no próprio conhecimento ou experiência. Enquanto lê, está sempre a fazer uso do seu passado, do seu presente, a recordar. Mas, por outro lado, tem expectativas em relação ao futuro que, posteriormente, serão confirmadas, alteradas ou rejeitadas.

Por tudo isto, poderá dizer-se que é difícil existir acordo total entre o escritor e leitor. Frequentemente usamos frases como "partilhar ideias" ou "trocar impressões" como se, um falante ou um escritor fosse capaz de conseguir que outra pessoa tivesse os mesmos pensamentos ou sentimentos que os seus" (Wells, G., 1991, p.215).

A interpretação de uma mensagem está, portanto, fortemente relacionada com o modelo mental de cada indivíduo, uma vez que uma experiência é vivida apenas por uma pessoa.

Poderá, então, afirmar-se que, a compreensão do que se lê, a interpretação que se faz, as inferências que se estabelecem, variam de pessoa para pessoa. Torna-se mesmo possível chegar a não existir compreensão, no caso de o nível de maturidade e de conhecimento entre o escritor e o leitor ser muito distante. Sendo os modelos mentais divergentes, não é de estranhar que a compreensão seja dificultada. Por outro lado, no caso adulto/criança, como

refere P. Clanché (1988, p. 34) "os horizontes culturais de um e de outro diferem radicalmente", o que também pode dificultar a proximidade, neste caso, entre leitor/autor e a valorização positiva do texto que se lê. O leitor adulto "culto" e, no caso da escola, o professor, está à espera de encontrar, nos textos dos seus alunos, alguns índices de "originalidade" cujo conceito, pensando bem, poderá ser bastante convencional. Se isso não acontece, acaba por se sentir, de certo modo, decepcionado.

3.2. A Definição de Critérios e a Avaliação da Imaginação Verbal Escrita

De facto, se é difícil compreender as dimensões da Imaginação, mais difícil será medi-la através de testes. No entanto, várias experiências têm sido feitas com esse objectivo, como por exemplo o "CAP" (Creativity Assessment Packet) desenvolvido por Frank Williams em 1980, que pretendia medir a "Fluência", a "Flexibilidade", a "Elaboração", a "Imaginação", o "Correr Riscos" e a "Complexibilidade"; os "SOI-LA" (Structure of the Intellect Learning Abilities Test) baseados no modelo de Guildford e desenvolvidos por Mary Meeker em 1969, também procuravam, entre outras coisas, medir a "Fluência", a "Flexibilidade" e a "Originalidade"; o "TTCT" (Torrance Test of Creative Thinking) em 1966, também tinha como objectivo medir a "Fluência", a "Flexibilidade", a "Originalidade" e a "Elaboração" (Cooper, E., 1991).

Quando o objectivo é avaliar a Imaginação/Criatividade em produções escritas, para além de todos os problemas decorrentes da interpretação do que se lê, vários outros aspectos há a ter em atenção. Nomeadamente, aquilo que

se designa por "criativo", nunca é o resultado de uma acção isolada de um indivíduo (Csikszentmihalyi, 1988). No fundo, é o que resulta de um conjunto de três factores: as instituições sociais que seleccionam os produtos, a cultura que transmitirá os novos produtos ou ideias às gerações posteriores e o indivíduo que, por sua vez actuará sobre essas mesmas instituições sociais e valores culturais, acabando por lhes introduzir alguma mudança. Também Amabile (Simonton, D. K., 1988) se preocupa com os motivos exteriores que podem viciar/influenciar a criatividade, nomeadamente as expectativas da sociedade em que o indivíduo se insere, a aprovação social e a avaliação a que se procede. Assim, tem que se ter sempre em conta o contexto social em que o avaliador está inserido.

Relativamente à escrita infantil, Torrance (1991) considera que aquela não deve ser corrigida ou escalonada porque, enquanto se retira muita informação sobre a competência de escrita através de uma análise estrutural, perde-se uma oportunidade de estudar o processo cognitivo através da função narrativa. Neste sentido, Gardner (op. cit.) sugere que o desenvolvimento da imaginação literária pode ser revelado pela própria construção da história e que se processa do mesmo modo que os outros aspectos cognitivos.

Os TTCT de Torrance (Torrance, 1976) eram constituídos por um conjunto de sub-testes que envolviam a linguagem verbal ou o desenho. No caso dos testes verbais, nomeiam-se, por exemplo, o "Teste de Consequências" e o "Histórias Imaginativas". No primeiro, solicitava-se ao sujeito que sugerisse as consequências de vários "acontecimentos impossíveis" (Ex: "Que aconteceria se o homem pudesse tornar-se invisível?"); no segundo, pedia-se que escrevesse uma história "interessante e excitante" sobre um determinado

tópico, como por exemplo, "O cão que não ladra" (p. 269).

No que refere à avaliação, as respostas eram classificadas de acordo com o número e variedade das ideias. No caso das "Histórias Imaginativas", como o objectivo era observar a Originalidade e o Interesse, Torrance decompôs cada um destes parâmetros de avaliação. Assim, faziam parte da "Originalidade" aspectos como: qualidade do pictoresco, vivacidade, sabor, solução surpreendente, humor, palavras e nomes inventados, etc. No que referia ao "Interesse", avaliava-se o tom da conversa, a naturalidade, o uso de citações, os sentimentos das personagens, etc. Para além da enumeração destes aspectos, Torrance descreveu pormenorizadamente cada um deles., como se exemplifica a seguir: "Humor: tem a qualidade de retratar o cómico, o engraçado, o divertido; pode fazer o leitor rir ou sorrir; junta algumas incongruências, que resultam naturalmente de situação ou carácter, para ilustrar algum absurdo fundamental no comportamento ou carácter humano" (p.p. 271).

Torrance, no "Teste de Escrita Criativa" (Desrosiers, 1975), utilizou seis critérios: Organização, Sensibilidade, Originalidade, Imaginação, Interiorização e Riqueza. Posteriormente, Guildford (op. cit.), procedeu à hierarquização desses critérios ainda que já alterados e que Desrosier aplicou, com algumas transformações, no seu estudo sobre a criatividade verbal das crianças. Guildford (op. cit) constituiu uma escala de medida de três intervalos, sendo cada um deles composto por dois polos: negativo e positivo. A graduação da escala era ascendente, isto é, o grau mínimo de criatividade corresponderia a um ponto, o grau médio a dois e o grau superior a três pontos. Surgiram assim cinco critérios de avaliação: Imaginário/Real;

Opacidade/Transparência; Originalidade/Banalidade; Flexibilidade/Rigidez; Integração Dinâmica/Integração Estática. Relativamente ao critério "Imaginário/Real", o "Nível Inferior de Criatividade" dizia respeito a textos que, apesar de se enquadrarem no real, já eram coloridos por alguma visão pessoal, subjectiva. Do "Nível Médio de Criatividade", faziam parte textos que comportassem uma parte real e outra imaginária. Por fim num "Nível Superior de Criatividade", integravam-se os textos nitidamente imaginários, isto é, textos que revelassem uma grande capacidade na representação de uma visão renovada do real ou que não se apoiassem sequer nesse real e que tivessem como fundamento aquilo que existe apenas na imaginação.

É curioso observar que Guildford já anteriormente, no seu artigo "The Measurement of Individual Differences in Originality" (Beaudot, 1969), referia a dificuldade de avaliar o parâmetro "originalidade", tendo elaborado três métodos de a medir em função de três definições diferentes: originalidade definida como a raridade de uma resposta num determinado grupo; originalidade como a capacidade de produzir associações indirectas; originalidade como a capacidade de produzir respostas ajuizadas como geniais.

Isto leva a concluir que, quer o primeiro quer o terceiro critérios de avaliação de Guildford, colocam, de imediato, uma interrogação sobre as Representações de Imaginação e de Originalidade dos avaliadores e sobre a subjectividade daí decorrente. Qualquer Representação produz um sistema de antecipações, expectativas e consequentes interpretações. Assim, quando se procede a uma avaliação, é necessário ter em atenção os precedentes - Critérios Implícitos, por sua vez relacionados com o modelo de referência dos avaliadores - que a irão determinar e que desencadearão conclusões mesmo

antes de se iniciar a avaliação. Por outro lado, essas expectativas servirão também para justificar - Critérios Explícitos - a avaliação que se fizer, tornando-a legítima e aceitável.

Teceram-se críticas a quase todos estes testes por conseguirem apenas uma investigação parcial da Imaginação/Criatividade, podendo esta "falha" ser devida ao facto da elaboração dos mesmos ser influenciada pelo próprio processo criativo dos seus autores (Cooper, E., 1991). Amabile (op. cit.), sugeriu que se usassem instrumentos de medida mais complexos, sofisticados e naturais como a "criação de poesia" (p.203) e que os trabalhos fossem examinados por vários juizes.

A crítica de Amabile (1982) prende-se, fundamentalmente, com o facto de se aplicarem testes deste tipo sem que haja uma definição operacional de Criatividade, isto é, a maior parte das definições não são passíveis de se traduzirem em critérios de avaliação. Por outro lado, o comportamento dos sujeitos é avaliado de acordo com a definição que o avaliador tem do que é ou não é "criativo" e não de acordo com critérios objectivos de avaliação. Outra deficiência que Amabile considera é o facto de não se fazer bem a distinção entre a "criatividade" dos produtos e outros factores, como por exemplo, a "correção técnica". Propõe uma técnica de avaliação da criatividade que assente numa "Definição Consensual de Criatividade" (p. 1000). Considera difícil realizar-se uma avaliação com critérios objectivos, uma vez que a escolha desses critérios também é subjectiva. Contudo, defende a possibilidade de se identificarem aspectos objectivos num determinado produto e obter, assim, fiabilidade nos juizes de criatividade, num "grupo apropriado" de juizes (p. 1001).

Das pesquisas realizadas sobre a Imaginação/Criatividade, muito poucas se conhece que tenham focado a opinião dos professores sobre a mesma. Fryer e Collings (1991), dos resultados colhidos através de entrevistas e questionários, concluíram que os professores definem Criatividade em termos de "Imaginação", "Originalidade" e "Auto-Expressão" e que os critérios preferidos para avaliar o conteúdo criativo dos trabalhos dos seus alunos são "Imaginativo" e "Original". Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de se continuar a pesquisa sobre a opinião dos professores sobre este assunto.

Também Duborgel (1983) se preocupou em conseguir obter dados que permitissem conduzir à Representação de Imaginação existente nos agentes educativos. Para além da análise de outros aspectos relevantes, Duborgel (p. 321) aplicou aos educadores uma entrevista constituída por três questões abertas: *"Como define a Imaginação da criança?"*; *"O desenvolvimento da Imaginação infantil parece-lhe indispensável? Porquê? Explique o seu ponto de vista."*; *"Parece-lhe que a escola exerce um equilíbrio, na criança, entre razão e imaginação? Explique o seu ponto de vista."* Entre outras, as conclusões do estudo de Duborgel apontam para a "ideia de que uma cultura efectiva da imaginação é impensável ... ou que não é pensável como auxiliar, complemento, de uma espécie de cultura positivista ..." (p.p. 332, 333).

Assim, para medir a Imaginação/Criatividade das produções verbais escritas, levanta-se um problema já anteriormente referido e presente em qualquer tipo de avaliação: a definição de critérios que, por sua vez, se prende com as expectativas do avaliador e, eventualmente, com a Representação, que cada um tem, de Imaginação.

Há que não esquecer que, como refere Romian (1991), como toda a actividade social, a actividade de avaliação está fortemente relacionada com as informações de que se dispõe, com as opiniões e expectativas que já se têm e com a representação antecipada do que se está a avaliar.

CAPÍTULO IV: OBJECTIVOS E HIPÓTESES

A principal intenção do estudo foi a de contribuir para a regulação da subjectividade na avaliação em Língua Portuguesa. Especificamente, pretendeu-se caracterizar as práticas dos professores no que refere à avaliação da imaginação em produções escritas dos alunos e ver em que medida essas práticas se relacionam com a Representação de Imaginação dos professores.

Procurou-se, deste modo, dar resposta ao seguinte problema: "Como é que os professores de Língua Portuguesa avaliam a imaginação em produções escritas dos seus alunos?". No sentido de concretizar e explicitar melhor o problema, enunciaram-se algumas **questões de estudo** (Borg e Gall, 1989):

- . *Qual o conteúdo da representação de imaginação dos professores?*
- . *Qual o núcleo central da representação de imaginação dos professores?*
- . *Quais os elementos periféricos?*
- . *Como estão organizados todos esses elementos?*
- . *Quais os critérios de avaliação que os professores explicitam quando justificam a avaliação da Imaginação em composições dos alunos (critérios explícitos)?*

- . *Quais os critérios que os professores mostram querer utilizar (critérios implícitos) na avaliação da imaginação?*
- . *Haverá correspondência entre os critérios de avaliação implícitos e explícitos?*
- . *Qual o "peso" dos diferentes critérios usados na avaliação da imaginação?*
- . *Como é que os professores classificam composições escritas dos alunos, no que refere à Imaginação?*
- . *Haverá relação entre as classificações das composições e os critérios explícitos de avaliação?*
- . *Existirá correspondência entre a avaliação de imaginação e a representação de imaginação ?*

Assim, consideraram-se como principais **objectivos** do estudo:

- . *Identificar o conteúdo e estrutura da Representação de Imaginação dos Professores de Língua Portuguesa;*
- . *Caracterizar as Práticas de Avaliação da Imaginação dos Professores de Língua Portuguesa;*
- . *Relacionar as Práticas de Avaliação com a Representação de Imaginação.*

E, foram três, as **hipóteses** de que se partiu:

1ª. "Para os professores, a Imaginação está essencialmente relacionada com a sensibilidade".

2ª. "Os critérios explícitos não coincidem completamente com os critérios implícitos, quando os professores avaliam a imaginação".

3ª. "Os professores consideram como importantes, na avaliação da Imaginação, critérios que se relacionam com a sua Representação de Imaginação".

CAPÍTULO V: METODOLOGIA

Neste capítulo, identifica-se e caracteriza-se a amostra, referem-se os instrumentos desenvolvidos e aplicados, explicitam-se os procedimentos adoptados em todo o estudo, nomeadamente no desenvolvimento e aplicação dos métodos de recolha de dados, e indicam-se os métodos utilizados na análise desses dados.

1. Sujeitos

A população alvo do estudo foi constituída por professores de Língua Portuguesa, 2º ciclo. Seleccionaram-se, com base em condições previamente definidas (situação profissional, sexo, idade), 20 professores de 10 escolas da zona da Grande Lisboa.

Caracterização da amostra

Os professores (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T) são todos do sexo feminino, do quadro de Nomeação Definitiva, têm no mínimo cinco anos de serviço e as suas idades estão compreendidas entre 35 e 50 anos.

2. Instrumentos

No âmbito da investigação desenvolveram-se os seguintes instrumentos:

2.1. Teste de Associação Livre de Palavras - os sujeitos enunciaram todas as palavras que, para eles, estivessem mais relacionadas com a palavra indutora "Imaginação";

2.2. Teste de Hierarquia de Palavras - os sujeitos procederam a hierarquias sucessivas de palavras;

2.3. Entrevista - os sujeitos fizeram todas as perguntas que consideraram importantes para avaliar uma composição relativamente à Imaginação, sem terem lido previamente essa mesma composição;

2.4. Notação das Justificações das Classificações - os sujeitos justificaram, por escrito, as classificações atribuídas a composições;

2.5. Teste de Hierarquia de Critérios - os sujeitos fizeram hierarquias sucessivas de critérios de avaliação.

3. Procedimentos

O processo iniciou-se pela revisão da literatura existente sobre os conceitos de Imaginação, do Desenvolvimento da Criança (essencialmente no que refere à Imaginação), de Representações Sociais e de Avaliação, especificamente, sobre a Avaliação da Imaginação e estabeleceram-se as linhas

gerais de desenvolvimento do estudo.

Após o desenvolvimento dos instrumentos e a aplicação de um pré-teste, que se explicitará em seguida, seleccionaram-se 20 professores de Língua Portuguesa (LP), 2º ciclo, controlando-se as variáveis sexo, idade, situação profissional e zona de exercício da profissão. Contactaram-se oralmente e/ou por escrito (Anexo 1) os Delegados de Grupo e/ou Disciplina de LP de 10 escolas, no sentido de se proceder a uma selecção dos sujeitos - dois professores por escola - que se encontrassem nas condições previamente definidas e já referidas.

Definiu-se, em seguida, com cada um dos sujeitos, o protocolo de participação no estudo: três encontros com a investigadora, tendo dois deles a duração de cinco minutos e um de, sensivelmente, uma hora e seriam com um intervalo de cerca de um mês e meio. O objectivo deste espaço de tempo era impedir que os professores tivessem presentes as respostas que tinham dado no encontro anterior.

Dado que eram dois professores por escola, os encontros com cada um foram marcados sempre a seguir um ao outro, no sentido de evitar qualquer contacto entre os professores o que poderia de alguma forma contaminar os dados: pretendia-se que não houvesse preparação prévia dos sujeitos e que as respostas fossem, tanto quanto possível, individuais e espontâneas. Sabiam apenas que se tratava de uma investigação no âmbito da avaliação de produções escritas de alunos do 6º ano.

Realizou-se o **primeiro encontro** com cada um dos sujeitos: a dez professores, aplicou-se um teste de Associação Livre de Palavras (Doise, 1992; Abric, 1994); com os outros dez, o processo iniciou-se com a Avaliação/Classificação de três composições. Adoptou-se esta metodologia a fim de se poder controlar a eventual inter-influência dos dois testes.

Cerca de um mês e meio depois, concretizou-se o **segundo encontro**: uns avaliaram/classificaram as composições e os outros responderam ao teste de associação livre de palavras.

Passado sensivelmente o mesmo espaço de tempo, efectuou-se o **terceiro encontro** que constou da aplicação, a cada um dos professores, do teste de hierarquias sucessivas de palavras e do teste de hierarquias sucessivas de critérios de avaliação.

Apresenta-se, seguidamente, uma descrição pormenorizada, dos procedimentos que conduziram à recolha de dados no que refere à Representação de Imaginação e aos Critérios de Avaliação da Imaginação, indicando-se sucintamente a metodologia usada na análise dos dados.

3.1. Representação de Imaginação

3.1.1. 1ª Fase: Teste de Associação Livre de Palavras

O objectivo do teste era fazer emergir explicitamente o conteúdo da representação de imaginação dos sujeitos, uma vez que este método tem a "vantagem de deixar aos sujeitos a livre escolha das categorias significativas

para eles" (Doise e Palmonari, 1986, p.123). A **palavra indutora** foi "Imaginação" e o enunciado: "*Diga todas as palavras que lhe venham à cabeça e que, para si, estejam de algum modo relacionadas com a palavra Imaginação*".

Optou-se pelo *Método de Associações Livres* por permitir reduzir as limitações provenientes do discurso verbal, isto é, por facilitar o acesso aos elementos implícitos do universo semântico do termo estudado e que, por via de uma entrevista por exemplo, poderiam ser de alguma forma mascarados (Abric, 1994).

Considerou-se útil realizar um pré-teste pelas seguintes razões: por um lado, podia dar-se o caso de os professores sentirem alguma dificuldade em aderir a um trabalho deste tipo; por outro lado, era conveniente calcular a média do tempo dispendido, para a marcação dos futuros encontros com os sujeitos da amostra.

A **pré-testagem** realizou-se com cinco professores, não pertencentes à amostra, que reagiram com à vontade e entusiasmo e, em média, demoraram um minuto a responder.

Na aplicação do teste, a maioria dos sujeitos aderiu com espontaneidade, enunciando várias palavras soltas. Alguns, talvez por bloqueio, proferiram poucas palavras. Como se explicitou que não havia problema se pronunciassem as mesmas palavras mais do que uma vez, surgiram algumas, várias vezes repetidas. Utilizou-se a gravação audio para a recolha destes dados, de modo a não interferir na fluência com que cada

sujeito emitia as palavras.

Das palavras recolhidas, seleccionou-se **uma exclusiva** de cada professor e **a primeira** proferida por cada um dos sujeitos e, no caso de haver repetição, a seguinte e assim sucessivamente, de modo a obter, no final, 40 palavras. Desse total, fez-se ainda uma **selecção aleatória de 20**, por se considerar excessivo um número superior:

Individualismo, Diferente, Novo, Transformação, Fantasia, Ficção, Devaneio, Fuga, Esperança, Sublimação, Desinibição, Inteligência, Realidade, Relacionar, Construir, Escola, Trabalho, Chocar, Inesperado, Loucura.

3.1.2. 2ª Fase: Teste de Hierarquia de Palavras

Utilizou-se o *Método de Hierarquias Sucessivas* (Abric, 1994), por permitir aos sujeitos a produção directa de hierarquias ao efectuarem "triagens" sucessivas. Uma outra intenção esteve na base da escolha deste método: a reserva sentida, e já por outros manifestada (Abric, 1994), pela utilização, por exemplo, do que fora citado nos primeiros lugares.

O objectivo da aplicação do teste era identificar o **núcleo central** e **elementos periféricos** da representação de imaginação e ver a **estrutura organizativa** dos mesmos.

A Figura 1 representa esquematicamente o método utilizado, que se passa agora a descrever.

Dispuseram-se as 20 palavras, sob a forma de cartões, em cima de uma mesa e solicitou-se, a cada sujeito, o seguinte:

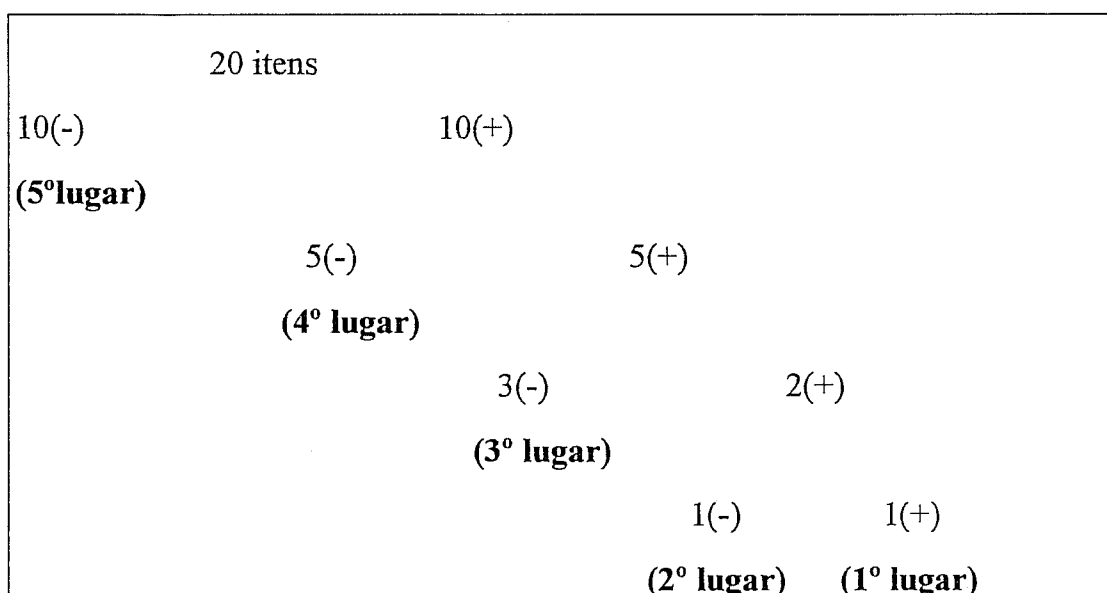
1°. "Destas 20 palavras, **selecione as 10** que, para si, estejam mais associadas à palavra Imaginação";

2°. "Destas 10, **escolha as cinco** que, para si, estejam ainda mais relacionadas com a palavra Imaginação";

3°. "Das cinco que aqui tem, **selecione as duas** que, para si, sejam mais importantes";

4°. "Destas duas, **indique apenas uma**, que será, para si, a mais importante de todas".

Figura 1: Método de Hierarquia Sucessiva de 20 Palavras



Obteve-se, assim, uma hierarquia de palavras: **dez palavras** colocadas em **5º lugar**; **cinco** situadas em **4º lugar**; **três** escolhidas para **3º lugar**; **uma** palavra seleccionada para **2º lugar** e, **a palavra mais importante**, em **1º lugar**.

Por uma questão de organização e de aproveitamento de tempo, utilizou-se o seguinte meio de registo: as palavras que iam sendo excluídas pelo sujeito, eram imediatamente colocadas num sobrescrito. Assim, por ordem crescente de importância, colocaram-se no sobrescrito nº 1, as **dez** palavras situadas em **último lugar**; no sobrescrito nº 2, as **cinco** palavras respeitantes ao **4º lugar**; no sobrescrito nº 3, as **três** palavras do **3º lugar**; no sobrescrito nº 4, **uma** palavra que foi situada em **2º lugar** e, no sobrescrito nº 5, também **uma** palavra, isto é, a que foi escolhida para **1º lugar**.

A partir desta hierarquização, procedeu-se ao cálculo da **percentagem de frequência** com que cada palavra foi colocada por cada sujeito em cada lugar e aos cálculos da **média** e **desvio-padrão** obtidos por cada uma. Em seguida, para se conseguir obter uma semelhança e/ou contraste mais pormenorizado entre as diferentes variáveis, utilizou-se o Método de Classificação Hierárquica (Abric, 1994) e a Análise de Clusters (Aldenderfer e Blashfield, 1984), transformando as diferenças entre as médias em distâncias euclidianas ao quadrado. Procurou-se, desta forma, acentuar os desvios maiores, por se considerar que um desvio maior afirma melhor o contraste entre dois objectos (Método de Ward). Procedeu-se ainda a uma Análise Multidimensional (Kruskal e Wish, 1983), no sentido de validar os resultados obtidos pelos métodos anteriores.

3.2. Critérios de Avaliação

Para se proceder ao levantamento de critérios de avaliação, foi necessária uma fase preliminar que teve a ver com a recolha de composições de alunos do 6º ano de escolaridade e que passou por dois momentos: Escolha do Tema/ Elaboração de Composições por alunos do 6º ano e Selecção de três dessas composições a serem utilizadas no estudo. Em seguida, fez-se um levantamento de Critérios Implícitos e de Critérios Explícitos, compararam-se uns e outros, aplicou-se o Teste de Hierarquia de Critérios e, por fim, procedeu-se à comparação entre as Classificações das Composições e as respectivas Justificações.

3.2.1. Escolha do tema e elaboração das composições

Fez-se uma revisão da literatura respeitante à Psicologia do Desenvolvimento da Imaginação, concretamente de crianças de 10/11 anos, e à Escrita Livre e Criativa, com o objectivo de se tomarem decisões no que referia ao tema a propor aos alunos.

Contactaram-se dois professores de duas escolas da zona da Grande Lisboa, no sentido de colaborarem na fase de elaboração e recolha de produções escritas de alunos seus, do 6º ano de escolaridade, explicitando-se-lhes o pedido de colaboração (Anexo 2). Dado que os dois professores tinham por hábito desenvolver trabalho em equipa, reuniram-se e propuseram uma alteração à proposta que lhes tinha sido apresentada: que a investigadora sugerisse alguns "Temas", desses seleccionariam dois e, o terceiro, seria proposto pelos referidos professores. Assim, foi-lhes entregue a seguinte lista

de temas:

A- *"Imagina e conta o que aconteceria se...*

1 *...o/a professor(a) que está agora à tua frente se transformasse de repente em «robot»!"*

2 *...chegasses amanhã à escola e ela tivesse misteriosamente desaparecido!"*

3 *...ao abrires a pasta, na aula, saísse de lá um macaco!"*

4 *...te dessem um avião verdadeiro!"*

B- *Com base numa das frases que vais ler em baixo, imagina e conta uma história.*

1. *"Tinha mesmo muita força!"*

2. *"Era tão verde..."*

3. *"O que eu encontrei na lua!"*

Os professores preferiram os temas A-1. e A-2. e propuseram um terceiro: *"Imagina e conta o que aconteceria se, ao entrares no teu quarto, encontrasses um extraterrestre (E.T.) sentado em cima da tua cama"*.

Apresentaram, então, a tarefa aos alunos de uma das suas turmas, explicando-lhes, tal como lhes tinha sido solicitado (Anexo 2), que:

. Deveriam escolher apenas um tema, de acordo com as suas preferências;

. Deveriam produzir um texto narrativo, de dimensão livre;

. A avaliação recairia, fundamentalmente, sobre a Imaginação/Criatividade.

Recolheram-se 43 composições, verificando-se que o tema maioritariamente preferido - 33 alunos - foi aquele que continha um elemento já conhecido e muitas vezes visto no cinema e TV - o "E.T.":

"Imagina e conta o que aconteceria se, ao entrares no teu quarto, encontrasses um E.T. em cima da tua cama".

Apesar de ser evidente a influência televisiva do E.T., sempre apresentado em tons de verde, com antenas, etc., no decorrer da narrativa, os alunos conseguem ultrapassar o socialmente conhecido, o institucionalizado, atribuindo-lhe uma significação própria - a sua - e criando situações do seu agrado. Confirma-se, assim, a definição de Postic (1989) - "Imaginar... é evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu belo prazer" (p. 11) - como se pode observar nos exemplos retirados de alguns textos dos alunos:

. Relação afectiva que estabelecem com o E.T.

"...mas os pais dele numa nave espacial vieram buscá-lo... Até que um dia apareceu uma carta lá no quintal ... e assim eu fiz um grande amigo..."

"Mas depois o polícia revistou a casa e não viu nada porque ele estava entre a minha camisola".

"A seguir vestia-o com uma das minhas roupas para não o verem".

. Introdução do inesperado/imprevisível

"Mas só que ele sabia onde se encontrava o diamante mas não sabia o nome do sítio onde tinha caído. Fomos ao Zoo, ao Museu de Arte Antiga, à lixeira... No dia seguinte... Fomos encontrá-lo na Escola Preparatória de Paço de Arcos".

"...Eu dei um grito de terror, o grito de terror com mais terror do que eu já tinha ouvido ou gritado. Mas esse grito não foi por ver o extraterrestre, foi sim porque vi que ele comia todas as madeiras do meu quarto: prateleiras, armários... ia ele a comer uma bola de volley quando a furou e levou com ar por toda a cara... Como ele era viscoso, quando recebeu o ar na cara, "voou" um bocado de "viscoso" para a minha cara. Foi assim que ele se apercebeu da minha presença."

*"- Mafalda acalma-te é apenas um boneco que eu te comprei hoje !
E assim se passou um grande susto ..."*

.Transposição do real

"Disse que veio à nossa terra porque a nave deixou de produzir combustíveis que por incrível que pareça, eram bocados de banana, com cerveja e com um metal chamado thetalgé. "

"... e quando pousei a mala vi um extraterrestre sentado na minha cama a ler um dos meus livros do Homem-Aranha, e quando vi aquilo dei um grito e desmaiei."

"Levá-lo-ia ao Zoo para ele ver os animais, depois ao cinema... Mas só que no filme ofereciam bonecos iguais a ele. Ele queria-os todos para levar para o seu planeta. "

Dos exemplos que se mostraram sobre a escolha e tratamento do tema, poder-se-á pensar que talvez não seja tão limitativa a influência dos "media" na criança e no modo estereotipado como descreve a personagem, por exemplo, e que terão eventualmente razão os que defendem a concepção de Imaginação como "recriação", como a capacidade de produzir humor, colorido, movimento (Torrance, 1988). O que se revela interessante é o que a criança diz do seu herói, a imagem que dele constrói, as situações que cria, a forma como se projecta nesse herói e nessas situações.

3.2.2. *Seleccção de três composições*

De acordo com as linhas gerais inicialmente definidas, que tiveram por base experiências anteriores (Noizet e Caverni, 1978; Duborgel, 1983),

corrigiram-se os erros ortográficos das 33 composições e dactilografaram-se as mesmas. Pretendia-se controlar a possível interferência do uso incorrecto da ortografia e da própria caligrafia na avaliação da imaginação. Não se procedeu a alterações na construção frásica e pontuação por se considerar que esses dois aspectos se podem integrar em "Recursos Estilísticos" e, conseqüentemente, estar ao serviço da imaginação de cada um.

Com o objectivo de seleccionar apenas três dessas composições, pediu-se a cinco professores, não pertencentes à amostra, que classificassem as 33 composições, numa escala de 1 a 10, relativamente à imaginação. Em seguida, calculou-se a média e o desvio-padrão (DP) das classificações e optou-se pelas duas em que se detectou maior divergência (DP 2.31 e 2.28) e por uma, de classificação média, em que o DP também fosse elevado: 2.10. Às composições, foi atribuído o código: "C", "G" e "Q" (Anexo 3, 4 e 5).

3.2.3. Critérios Implícitos

Num encontro com os professores, que durou cerca de 60 minutos, realizou-se uma entrevista, utilizando-se o *Método de Revezamento* (Noizet e Caverni, 1978) que se explicita a seguir, relativamente à composição "C" (Anexo 3). Escolheu-se esta composição por ter sido aquela que, no pré-teste, apresentou um desvio-padrão mais elevado.

O pedido da tarefa foi enunciado da seguinte forma: "Tenho aqui uma composição de um aluno do 6º ano, cujo tema é: «*Imagina e conta o que aconteceria se, ao entrares no teu quarto, encontrasses um ET em cima da tua cama*». Peça-lhe que, sem ler a composição a classifique relativamente à

imaginação numa escala de 1 a 10. Para isso, deverá fazer-me todas as perguntas que quiser e eu ir-lhe-ei respondendo, uma vez que tenho aqui a composição. Não se esqueça que, no final, terá que atribuir uma classificação."

Neste primeiro período de tempo, dado que nenhum dos sujeitos se opôs, utilizou-se a gravação áudio, por facilidade e exactidão na recolha dos dados. Todos os sujeitos aderiram com entusiasmo à tarefa e conseguiram realizá-la.

Sobre o processo de compreensão e de avaliação utilizado, de modo implícito, pelos professores que fizeram parte da amostra, transcrevem-se algumas das perguntas feitas pelos mesmos, que poderão ilustrar o modo como o "processo de compreensão/avaliação" está relacionado com o "quadro mental" e "representação" de cada um, com as suas expectativas e, também, com a necessidade que têm de conhecer o "plano" da história para melhor a compreenderem e avaliarem:

1. *"O miúdo descreve o momento em que chega ao quarto?"*
2. *"Descreve as suas reacções?"*
3. *"Descreve o ET? Ou o ET era invisível?"*
4. *"O que é que o ET estava a fazer quando o miúdo entrou no quarto?"*
5. *"Havia alguma alteração no quarto?"*
6. *"Há introdução de diálogo?"*
7. *"O miúdo transpôs-se para o mundo de outros seres que não o do ser terrestre.?"*
8. *"Localizou-se nalgum planeta?"*

9. "Conseguiu penetrar numa vida diferente da vida da Terra ou comparou a vida desses seres à vida dos seres terrestres ?
10. "Criou algo que não fosse possível na Terra ?"
11. "Pôs vivências suas nas perguntas que fez ao ET ?"
12. "E dentro dessas suas vivências tirou conclusões ou não ?"
13. "A imagem que apresenta do ET é negativa ou positiva ? "
14. "Criou laços de amizade com o ET?"
15. "Quis saber porque é que o ET ali estava ?"
16. "Qual era o papel do miúdo na Missão do ET?"
17. "Foram fazer qualquer coisa os dois ?"
18. "Há mudança de local ?"
19. "A sequência lógica está certa ? Tem Introdução, Desenvolvimento e Conclusão ?
20. "É uma narrativa aberta ?"
21. "Se os colegas ouvissem ler a história demonstrariam interesse, curiosidade, gosto ?"
22. "O ET deixou alguma mensagem especial ?"
23. "A composição é linear ou tem elementos enriquecedores da frase ?"
24. "Introduz recursos expressivos ?"
25. "Há "lugares comuns" ?"
26. "Há influência de filmes e ou de livros ?" Ou "Foi para o ET do filme ou para um extraterrestre diferente desse ?"

Apesar de se apresentar aqui um número muito reduzido das perguntas que fizeram, pode observar-se que houve preocupação em saber se a organização canónica da narrativa (Fayol, 1985) tinha sido cumprida: se havia "sequência lógica" de ideias, se havia Introdução/Desenvolvimento/Conclusão,

se estava presente a referência ao tempo e ao local, se era uma narrativa aberta ou fechada, qual era o objectivo das personagens. Por outro lado, estão patentes inferências sobre imaginação, afectos, colocando questões relacionadas com o fantástico, com a transposição do real, com o não-real, com aventura, originalidade, sentimentos, emoções. Nota-se também a necessidade de perceber se o aluno utilizou recursos expressivos e riqueza de vocabulário.

Com a transcrição deste pequeno número de questões, pretendeu-se exemplificar o que defendem certos teóricos (Wells, Fayol, Schank, Abelson, Cooper, Denise) ao afirmarem a importância de se perceber o que se passa na "cabeça" de um leitor, neste caso professor/avaliador, antes de ler um texto, aquilo que espera encontrar e a forma como essas expectativas se baseiam no seu próprio conhecimento e visão do mundo.

3.2.4. Critérios Explícitos

No segundo período de tempo do mesmo encontro, entregaram-se, aos sujeitos, as três composições (Anexos 3, 4, 5), dizendo-se que uma delas tinha sido a utilizada no primeiro momento e que, apenas por curiosidade, poderiam identificá-la. Informou-se também que a classificação anteriormente atribuída era susceptível de ser agora alterada se assim o entendessem. Pediu-se-lhes que lessem as três composições, as *classificassem* numa escala de 1 a 10 relativamente à imaginação e que *justificassem*, por escrito, essa mesma classificação, anotando, se possível, os aspectos que considerassem positivos e/ou negativos.

No que respeita aos comentários dos professores quando lhes foi pedida a justificação da classificação das composições, vê-se que, para alguns, o facto de os alunos usarem "scripts" (Schank e Abelson, 1977) foi considerado um índice valorativo, como mostram as transcrições a seguir:

" ... Cria um ser não-humano, personificado. Influência possível de "Menina do Mar". "

" ... Revela algumas influências de filmes e livros bem assimilados. "

"O título - Mad-Mix - embora revele influência dos heróis da banda desenhada, foi bem escolhido, pois a palavra inglesa "mad" significa "louco" o que caracteriza esta personagem E.T., um pouco louca ! "

Os dados recolhidos pelo Método de Revezamento (Critérios Implícitos) e os que se obtiveram pela Justificação Escrita (Critérios Explícitos) foram sujeitos a **análise de conteúdo** (Bardin, 1977), tendo daí surgido doze "Critérios de Avaliação da Imaginação":

Modificação no Espaço/Tempo - Dizem respeito a esta categoria todos os enunciados que apontaram para uma alteração no espaço e/ou no tempo inicial.

Exemplo:

"O miúdo transpôs-se para o mundo de outros seres?"

"O miúdo colocou-se noutra século?"

"Consegue transportar-se para o mundo desconhecido e diferente do seu."

Transformação nas Personagens - Incluíram-se aqui todos os enunciados que referiram uma modificação física e/ou psicológica das personagens.

Exemplo:

" Há modificações no ET, metamorfoses?"

" Há influência do ET na figura do menino?"

"Conseguiu imaginar um ser estranho, transformando-o num ser semelhante."

Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens - Nesta categoria integraram-se os enunciados que, de algum modo, indicavam uma alteração das personagens, tanto no que referia ao tipo de comunicação que utilizavam, como à relação afectiva estabelecida entre ambas.

Exemplo:

"O miúdo reagiu com o ET como com uma criança normal numa brincadeira ou como com um ser estranho?"

"Combinaram um código, alguma forma de comunicação?"

"O aluno introduz a sensibilidade (não piegas!)."

"Salientaria positivamente a busca de uma linguagem própria do extraterrestre."

Modo de Expressão - Pertencem a esta categoria as referências à utilização de descrição e diálogo.

Exemplo:

"Ele descreve o planeta? Era todo azul? Era verde?"

"Expõe? Introduce diálogo? Há mais diálogo ou mais descrição?"

"Descreve com pormenor a «criatura», fazendo-nos visualizar a sua forma antropomórfica."

Impacto no Leitor - assinalaram-se como pertencentes a esta categoria todas as questões/comentários que tivessem a ver com o humor e/ou imprevisibilidade presentes na história.

Exemplo:

"Conseguiu introduzir novidade?"

"Tem alguma coisa que nunca tenha sido vista?"

"Tem bastantes aspectos cómicos, como por exemplo, o aparecer e desaparecer do ET, como se se tratasse do jogo do «esconde-esconde»!"

"Revela uma capacidade imaginativa que eu classificaria de inesperada e invulgar, como por exemplo a indiferença do narrador pela presença de um disco voador."

Adesão do Leitor - Neste caso, integraram-se os enunciados que indicassem o interesse e a curiosidade provocados no leitor.

Exemplo:

"Conseguiu introduzir elementos de modo a despertar o interesse do leitor?"

"Penso ser esta a história que mais captaria a atenção e interesse dos colegas, por permitir um levantar de questões muito numerosas e por deixar o ouvinte/leitor na expectativa da diabrura seguinte."

"Não apela ao imaginário do leitor, não provoca interpelação."

"A composição criou-me uma expectativa que depois se defraudou."

Intertextualidade - Pertencem a esta categoria todos os comentários a filmes/livros que de algum modo pudessem evidenciar o campo de referência dos alunos.

Exemplo:

"Soube integrar elementos de filmes num contexto criado por ele?"

"É alguém com certo nível cultural, pois introduz elementos intertextuais, incluindo influências do filme "Querida, encolhi os miúdos".

"Introduz elementos de ficção intertextuais, sobretudo situações e cenários."

Desenvolvimento de Ideias - Inseriram-se aqui as citações relacionadas com a quantidade e qualidade das ideias expressas.

Exemplo:

"Não compara pessoas, nem ambientes, com a Terra?"

"O conteúdo é bastante criativo, com variadíssimas peripécias, designadamente a transformação dos prédios em criaturas."

"É pena não ter explorado o momento a sós com o ET."

Tipo de Narrativa - Integraram-se aqui as alusões a "narrativa aberta" e/ou "fechada".

Exemplo:

"É uma narrativa aberta? Isso é giro!"

"Não há uma conclusão?"

"É uma história com princípio/meio/fim."

Recursos Estilísticos - Fazem parte desta categoria todos os comentários que tivessem a ver com a utilização de vocabulário rico, adjectivação, comparações, personificações, onomatopeias, etc.

Exemplo:

"É uma escrita sem qualquer tipo de vocabulário seleccionado ou faz a escolha da palavra?"

"O vocabulário não cai em esteriótipos, tipo televisivo. É um vocabulário de áreas semânticas diversas."

"É pobre de recursos expressivos; mesmo a adjectivação é muito linear."

Correcção formal - Os comentários respeitantes à ortografia e construção frásica foram agrupados nesta categoria.

Exemplo:

"Escreveu correctamente?"

"A imaginação desta criança é muito fértil, só que ela não consegue passar para o papel as suas ideias."

"A articulação de frases é satisfatória: recorre à causa, tempo, modo e adversativas."

Sequência Narrativa - Todas as alusões à articulação lógica das ideias e à fluência do discurso foram aqui inseridas.

Exemplo:

"Houve repetição das ideias ou conseguiu organizar o discurso de modo a ser uma história com fluência?"

"Valorizo o 1º parágrafo por causa do movimento, do ritmo."

"Pôs muitas frases em sequência sem recorrer a articuladores."

3.2.5. Comparação entre Critérios Explícitos e Critérios Implícitos

Uma das questões do estudo era observar em que medida havia concordância entre os critérios que os professores citaram quando da aplicação do Método de Revezamento, isto é, os critérios implícitos, e aqueles que utilizaram na justificação escrita das classificações que atribuíram às composições - critérios explícitos. Neste caso, optou-se por analisar apenas os critérios explícitos que diziam respeito à Composição C, por ter sido essa a utilizada no levantamento de critérios implícitos.

Assim, procedeu-se ao cálculo da **percentagem** de professores que referiram cada critério, do ponto de vista explícito e implícito. Por fim, calculou-se a distância existente entre os dois tipos de critérios, utilizando, para isso, o **Índice de Jaccard** (Lerman, 1981; Doise, 1992).

3.2.6. Hierarquia de Critérios

Tal como se fez no que respeita às palavras, utilizou-se também, neste caso, o *Método de Hierarquias Sucessivas* (Abric, 1994)

No teste de hierarquias de critérios, o objectivo era ver o "peso" que os diferentes professores atribuíam aos vários critérios e, posteriormente, relacionar estes dados com a Representação de Imaginação dos sujeitos.

A Figura 2 representa o esquema do método utilizado e que se passa agora a descrever:

Colocaram-se os 12 critérios, sob a forma de cartões, em cima de uma mesa e pediu-se, a cada sujeito, o seguinte:

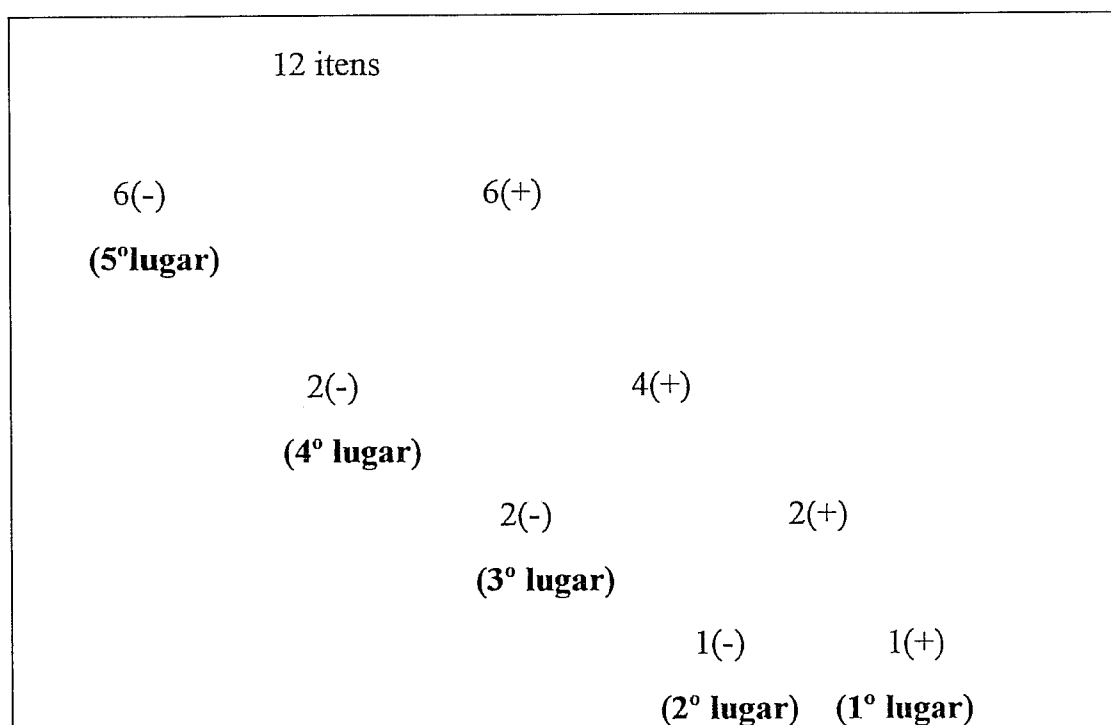
1º. "Destes doze critérios, **selecione os seis** que, para si, sejam os mais importantes para avaliar a Imaginação";

2º. "Destes seis, escolha agora **os quatro** mais importantes";

3º. "Dos quatro, selecione só **dois**";

4º. "Agora, destes dois, indique **um**, que será, para si, **o mais importante de todos**".

Figura 2: Método de Hierarquia Sucessiva de 12 Critérios de Avaliação



A forma de registo utilizada foi também semelhante à que se utilizou na Hierarquia de Palavras: por ordem crescente de importância, ficaram no sobrescrito nº 1, os **seis** critérios colocados em **5º lugar** ; no sobrescrito nº 2, em **4º lugar**, situaram-se **dois critérios**; no sobrescrito nº 3, em **3º lugar**, outros **dois**; no sobrescrito nº 4, em **2º lugar**, **um** critério e, no sobrescrito nº 5, em **1º lugar**, também **um** critério.

Os métodos escolhidos para análise destes dados foram os mesmos que para a hierarquia de palavras. Assim, a partir da hierarquização, procedeu-se ao cálculo da **percentagem de frequência** com que cada critério foi colocado por cada sujeito em cada lugar e aos cálculos da **média** e **desvio-padrão** obtidos por cada critério. Em seguida, para se conseguir obter um contraste mais pormenorizado entre as diferentes variáveis, utilizou-se o **Método de Classificação Hierárquica** (Abrieu, 1994) e a **Análise de Clusters** (Aldenderfer e Blashfield, 1984). Procedeu-se ainda a uma **Análise Multidimensional** (Kruskal e Wish, 1983), no sentido de validar os resultados obtidos pelos métodos anteriores.

3.2.7. Comparação das Classificações das Composições com as Justificações

No sentido de observar em que medida havia concordância entre a classificação atribuída e a justificação apresentada e interpretar uma eventual divergência interavaliadores, procedeu-se aos cálculos da **Média** e **Desvio-Padrão** em cada composição e ao destaque dos critérios explícitos mais valorizados em cada uma.

3.3. Representação de Imaginação e Prática Social de Avaliação

No final do estudo, procurou-se comparar, relativamente ao conjunto dos professores, a Representação de Imaginação que têm com a prática de Avaliação da Imaginação que fazem.

O método de análise utilizado foi o cálculo das **Distâncias Euclidianas** entre as Palavras e os Critérios de Avaliação, com base nos dados conseguidos através dos Testes de Hierarquias.

CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, mostram-se em primeiro lugar os dados referentes à Representação Social de Imaginação, em seguida, os que dizem respeito aos Critérios de Avaliação e, por fim, os que se referem ao relacionamento entre a Representação de Imaginação e a Prática Social de Avaliação.

1. Representação Social de Imaginação

A recolha de dados, no que refere à Representação de Imaginação dos sujeitos, conseguiu-se através da aplicação do Teste de Hierarquia de Palavras, como já se referiu (cf., p. 82), e do qual se apresentam a seguir os resultados.

1.1. Hierarquia de Palavras

Recorde-se que os sujeitos teriam que hierarquizar 20 palavras, por ordem crescente de importância, colocando, logo de início, 10 palavras em **último lugar**, seguindo-se cinco em 4º lugar, três em 3º, uma em 2º e uma, **a mais importante**, em 1º (cf., p. 83). Este aspecto poderá ajudar a perceber a grande concentração de percentagem de frequência nas palavras situadas nos dois últimos lugares, versus a dispersão de percentagem de frequência das que surgem nos dois primeiros lugares.

Apresentam-se inicialmente os dados relativos à globalidade da

amostra, no que refere à percentagem de frequência com que cada palavra foi colocada, por cada sujeito, em cada lugar e a média e desvio-padrão obtidos por cada uma das palavras (Tabela 1 e 2). Em seguida, mostram-se os dados provenientes da Análise de Clusters (Figura 1) e da Análise Multidimensional (Figura 2). Por último, faz-se uma interpretação do conjunto de todos os dados referentes à hierarquia de palavras e à sua eventual relação com a Representação de Imaginação dos professores.

Na Tabela 1, apresenta-se a percentagem de frequência com que cada palavra foi situada em cada lugar pela globalidade da amostra. Poderá observar-se que foi de 9 o número de palavras colocadas em **1º lugar**: *Diferente, Novo, Transformação, Fantasia, Fuga, Inteligência, Realidade, Construir e Inesperado*. Destas palavras destaca-se *Fantasia* com a maior percentagem de frequência neste lugar (40%), seguindo-se a palavra *Inesperado* (15%) e duas outras - *Novo* e *Transformação* (10%). Repare-se que, em **2º lugar** se mantém *Fantasia*, a par de *Inteligência*, com a maior percentagem de frequência (20%). Seguem-se as palavras *Fuga* (15%) e *Diferente* e *Inesperado* (10%).

Observa-se que 11 palavras **nunca** foram referidas em **1º lugar**: *Individualismo, Ficção, Devaneio, Esperança, Sublimação, Desinibição, Relacionar, Escola, Trabalho, Loucura e Chocar*. Destas, só **três** surgem colocadas em **2º lugar**: *Devaneio, Chocar* e *Loucura* com uma pequena percentagem (5%).

Vê-se também que são duas as palavras **mais frequentemente** situadas em **último lugar**: *Escola* e *Trabalho* (90%). Por outro lado, observa-se que

todas as palavras foram colocadas **algumas vezes** em **5º lugar** e, as que **mais raramente** aí aparecem são: *Fantasia* e *Inesperado* (5%).

Sintetizando, no conjunto - 1º e 2º lugares -, *Fantasia* é a palavra que domina (60%), seguindo-se *Inesperado* e *Inteligência* (25%), *Fuga* (20%) e *Diferente* (15%). Em oposição, a palavra que sobressai no conjunto dos dois últimos lugares é *Trabalho* (100%), imediatamente seguida por *Individualismo*, *Esperança*, *Desinibição* e *Escola* (95%). Outras palavras têm também preponderância nos dois últimos lugares: *Ficção* e *Relacionar* (90%).

Tabela 1: Percentagem de Frequência com que Cada Palavra Foi Colocada em Cada Lugar pela Globalidade da Amostra.

Palavras	Lugares por % de Frequência				
	1º	2º	3º	4º	5º
Fantasia	40%	20%	20%	15%	5%
Inesperado	15%	10%	20%	50%	5%
Novo	10%	0%	25%	45%	20%
Transformação	10%	0%	20%	45%	25%
Diferente	5%	10%	35%	25%	25%
Fuga	5%	15%	20%	30%	30%
Inteligência	5%	20%	20%	10%	45%
Realidade	5%	5%	10%	5%	75%
Construir	5%	5%	25%	30%	35%
Individualismo	0%	0%	5%	15%	80%
Ficção	0%	0%	10%	65%	25%
Devaneio	0%	5%	25%	35%	35%
Esperança	0%	0%	5%	10%	85%
Sublimação	0%	0%	15%	10%	75%
Desinibição	0%	0%	5%	15%	80%
Relacionar	0%	0%	10%	30%	60%
Escola	0%	0%	5%	5%	90%
Trabalho	0%	0%	0%	10%	90%
Chocar	0%	5%	10%	25%	60%
Loucura	0%	5%	15%	25%	55%

Olhando para a média de classificação das palavras (Tabela 2), resultante da hierarquização que os professores fizeram (5.00 - valor máximo; 1.00 - valor mínimo), vê-se de imediato que a palavra *Fantasia* se destaca de todas as outras pela média elevada que obteve e que as palavras que mais dela se aproximam são: *Inesperado, Diferente, Fuga, Novo, Inteligência, Transformação, Construir e Devaneio*. Ao inverso, observa-se que a palavra com média mais baixa é *Trabalho*, seguindo-se-lhe *Escola, Esperança, Desinibição, Individualismo, Sublimação, Relacionar, Chocar, Realidade, Loucura e Ficção*.

Vê-se também que a maior variabilidade de opiniões se situa na palavra *Inteligência*, seguindo-se, por ordem decrescente, as palavras *Fantasia, Fuga, Inesperado, Realidade, Transformação, Diferente, Novo e Construir*. Todas as outras palavras apresentam um desvio menor.

Tabela 2: Média e Desvio-Padrão em Cada Palavra na Globalidade da Amostra.

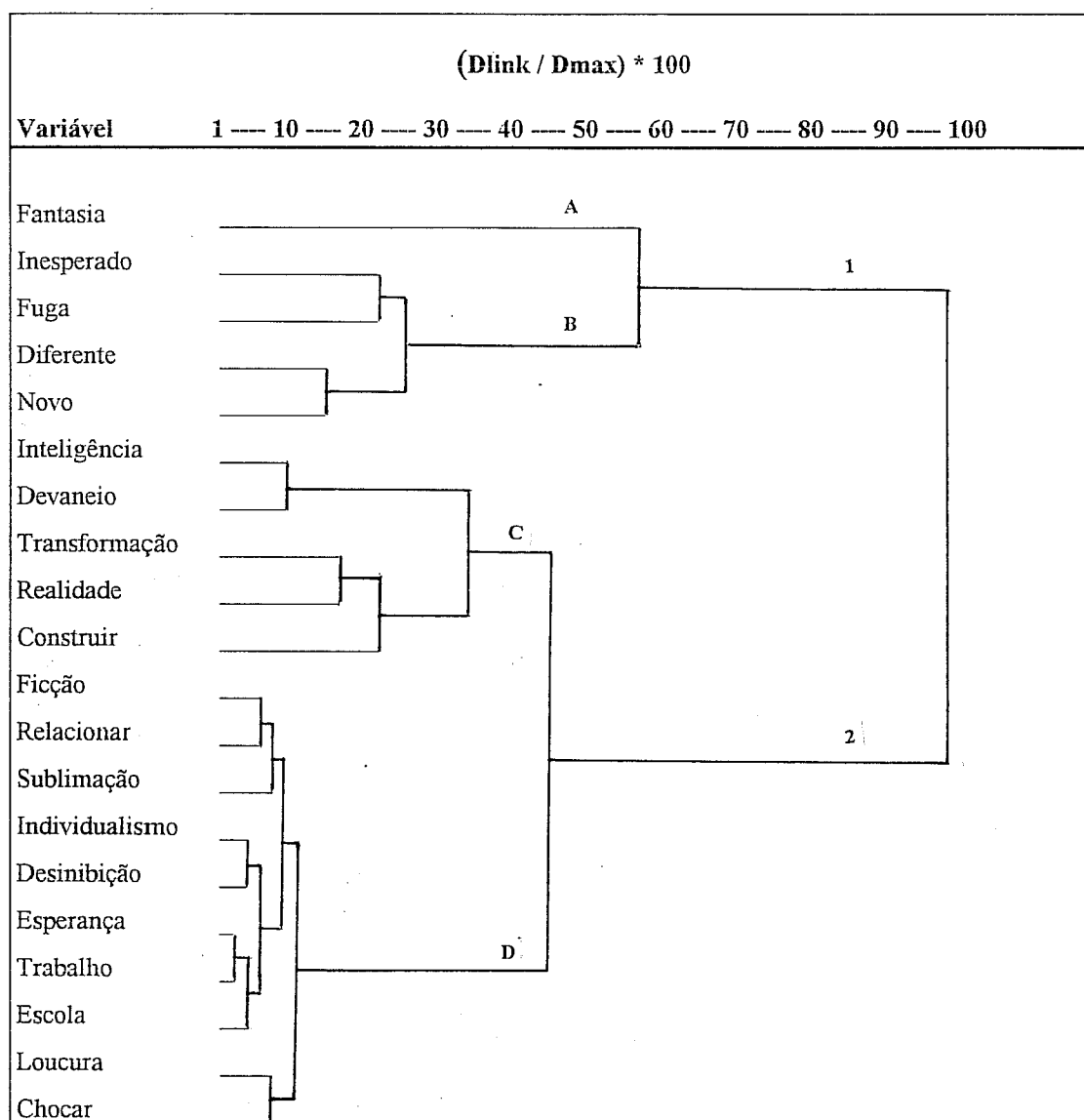
Palavras	Média	Desvio-Padrão
Fantasia	3.75	1.29
Inesperado	2.80	1.19
Diferente	2.45	1.14
Fuga	2.35	1.22
Novo	2.35	1.13
Inteligência	2.30	1.38
Transformação	2.25	1.16
Construir	2.15	1.13
Devaneio	2.00	0.91
Ficção	1.85	0.58
Loucura	1.70	0.92
Realidade	1.60	1.18
Chocar	1.60	0.88
Relacionar	1.50	0.68
Sublimação	1.40	0.75
Individualismo	1.25	0.55
Desinibição	1.25	0.55
Esperança	1.20	0.52
Escola	1.15	0.48
Trabalho	1.10	0.30

De uma leitura da tabela, poderá pensar-se que a Representação de Imaginação dos professores está muito associada a *Fantasia* e muito pouco a *Trabalho* e que *Inesperado*, *Diferente*, *Fuga*, *Novo*, *Inteligência*, *Transformação*, *Construir* e *Devaneio* também têm bastante a ver com **Imaginação**.

Contudo, para se conseguir obter uma organização estrutural entre as diferentes variáveis, utilizou-se o Método de Análise de Clusters que permitiu constituir uma árvore hierárquica que se apresenta na Figura 3. A árvore mostra uma solução de agrupamento em dois grandes "clusters", sendo o "cluster 1" o que apresenta um nível mais elevado devido ao destaque nítido da

palavra "Fantasia" (sub-cluster A) que dele faz parte. O **cluster 1**, para além da palavra *Fantasia*, é constituído por *Inesperado*, *Fuga*, *Diferente* e *Novo* (sub-cluster B). O **cluster 2** é também composto de dois sub-clusters (C e D), fazendo parte do **sub-cluster C** as palavras *Inteligência*, *Devaneio*, *Transformação*, *Realidade* e *Construir*; no **sub-cluster D**, integram-se as palavras *Ficção*, *Relacionar*, *Sublimação*, *Individualismo*, *Desinibição*, *Esperança*, *Trabalho*, *Escola*, *Loucura* e *Chocar*.

Figura 3: Árvore Hierárquica das Palavras

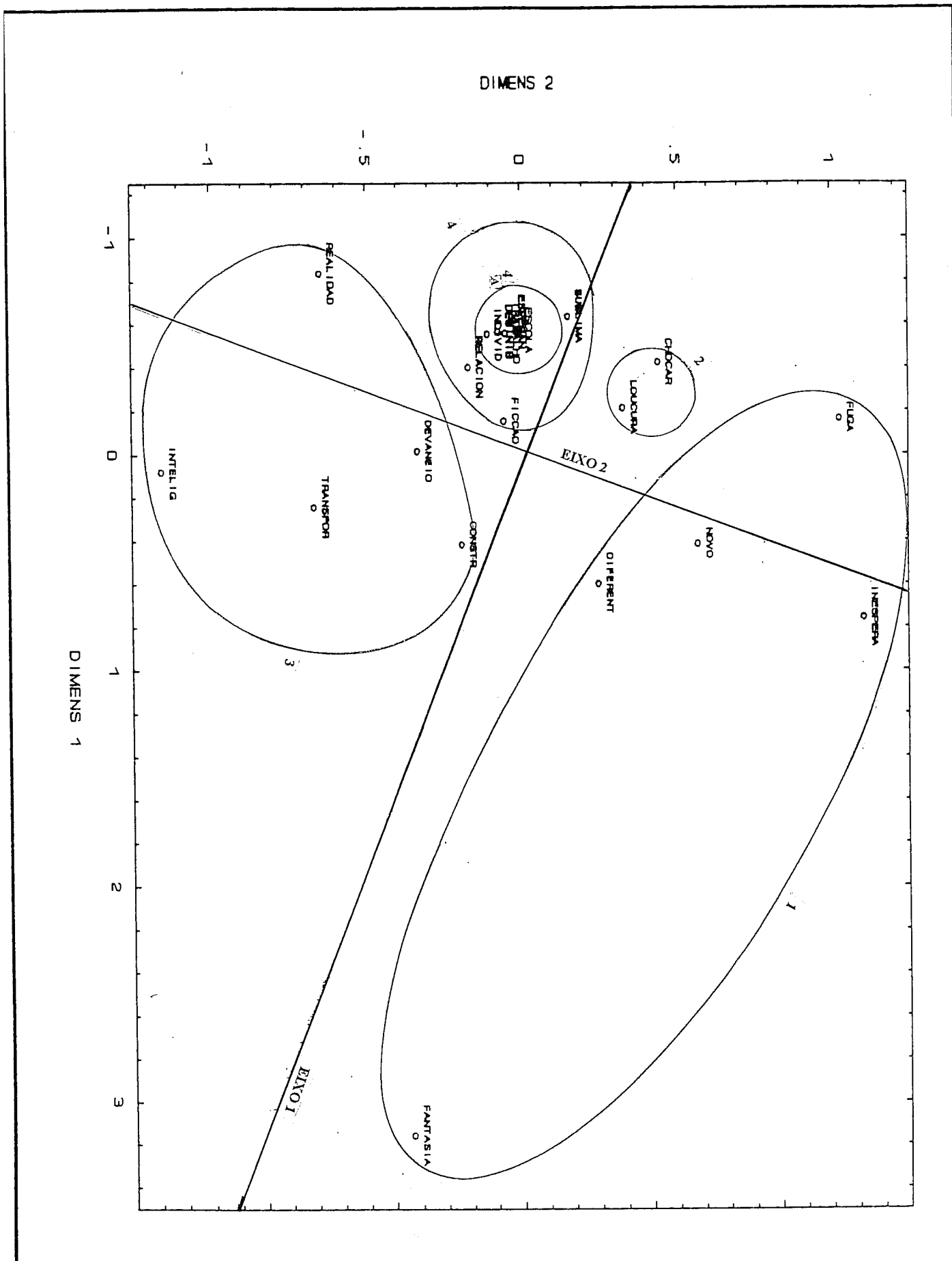


Dado que o método de análise utilizado teve como base as cotações atribuídas pelos professores a cada palavra, fará sentido interpretar a árvore hierárquica apresentada na Figura 1 em conjugação com as médias de cada palavra que se apresentaram na Tabela 2. Assim, pode-se confirmar a primeira análise obtida pela leitura das médias mas, agora, relativamente à estrutura. Em qualquer dos dois métodos de análise é evidente o distanciamento da palavra *Fantasia* relativamente a todas as outras palavras, bem como a rejeição, quase em bloco, de *Individualismo*, *Desinibição*, *Esperança*, *Trabalho e Escola*. Estas indicações poderão levar a considerar que, por um lado, as palavras constituintes do Cluster 1 - *Fantasia*, *Inesperado*, *Fuga*, *Diferente e Novo* -, por serem aquelas a que os professores atribuíram classificação mais elevada, são potenciais elementos do **Núcleo Central** da Representação de Imaginação. Por outro lado, no que respeita às palavras do sub-cluster D, poderá pensar-se que, apesar da grande proximidade entre si, pouco ou nada têm a ver com Imaginação, uma vez que são aquelas a que os professores dão média mais baixa.

No sentido de validar os resultados obtidos pelos métodos anteriores, procedeu-se à Análise Multidimensional (MDS) dos dados em duas dimensões, que se apresenta na Figura 4. Observando a figura após a rotação dos dois eixos, poderá falar-se da existência de dois polos da representação de Imaginação: **Inesperado/Fantasia** e **Inteligência/Realidade**. No lado superior do eixo 1, encontram-se dois grupos de palavras: **Grupo 1** - *Fantasia*, *Inesperado*, *Fuga*, *Novo e Diferente*; **Grupo 2** - *Chocar e Loucura*. No lado inferior do mesmo eixo, as palavras aglomeram-se também em dois grupos (grupos 3 e 4), contendo o último um sub-grupo (4A). Do **grupo 3** fazem parte as palavras *Inteligência*, *Transformação*, *Realidade*, *Devaneio e Construir*;

do grupo 4, *Relacionar, Ficção e Sublimação*; do sub-grupo 4A, *Escola, Esperança, Trabalho, Desinibição e Individualismo*.

Figura 4: Análise Multidimensional das Palavras



Os resultados dos dois tipos de análise - Análise de Clusters e Análise Multidimensional - são bastante semelhantes, excepto no que refere às palavras *Loucura* e *Chocar*. Para se perceber melhor o que se passa com estas duas palavras, apresenta-se, na Tabela 3, a Distância Euclidiana entre as palavras, onde se pode observar que a palavra mais próxima de Inesperado e Fuga é, precisamente, a palavra Chocar. Além disso, vê-se também que a que mais se aproxima de Diferente é Loucura, o que explica a sua aproximação na Análise Multidimensional.

Tabela 3: Distância Euclidiana entre as Palavras

	Fant.	Inesp.	Difer.	Fuga	Novo	Intelig.	Transf.	Constr.	Devan.	Ficção	Louc.	Realid.	Chocar	Relacion.	Sublima.	Individ.	Desin.	Esperança	Escola	
Inesper.	99																			
Diferente	106	59																		
Fuga	98	55	54																	
Novo	110	51	36	58																
Inteligên.	111	86	65	101	77															
Transfor.	94	73	42	74	58	65														
Construir	94	57	70	58	58	67	56													
Devaneio	89	74	49	63	43	28	51	45												
Ficção	151	53	42	42	44	53	26	32	25											
Loucura	155	64	35	47	49	52	53	67	34	27										
Realid.	155	98	87	81	73	72	43	47	52	33	52									
Chocar	165	44	57	35	47	80	55	47	50	25	22	48								
Relacion.	145	76	63	49	57	60	33	33	38	19	34	24	24							
Sublimac.	147	84	53	45	43	76	57	53	32	25	38	48	32	20						
Individua.	166	81	66	70	56	55	52	50	25	20	27	25	23	19	19					
Desinbiç.	154	83	64	62	56	55	58	48	29	22	25	39	27	17	17	12				
Esperan.	167	84	55	55	53	70	55	57	38	21	28	40	26	18	8	13	11			
Escola	174	77	72	54	60	71	62	44	41	20	27	35	17	17	19	12	12	11		
Trabalho	175	86	61	67	59	60	53	49	34	19	24	36	24	14	16	9	9	6		7

Tudo parece assim indicar que o Núcleo Central da Representação de Imaginação dos professores se situa no campo da Sensação e que os Elementos Periféricos estão mais próximos do campo da Razão. Pensa-se portanto que, para os professores, a Imaginação tem fundamentalmente a ver com a emoção, o sentimento, a divergência, a surpresa, ainda que considerem de algum modo relevantes as capacidades de relação, de transformação e de construção.

2. Critérios de Avaliação

O levantamento e identificação dos Critérios de Avaliação conseguiu-se através da Análise de Conteúdo das Justificações Escritas da classificação atribuída à Composição C (Critérios Explícitos) e das perguntas que os professores fizeram através do Método de Revezamento (Critérios Implícitos) aplicado à mesma composição, como já se explicitou.

Apresentam-se inicialmente os dados referentes aos Critérios Explícitos e Critérios Implícitos. Em seguida, mostram-se os dados relativos à Comparação que se procurou estabelecer entre uns e outros e à Hierarquia de Critérios. Por último, apresentam-se os dados que permitem observar a possível Coerência, por parte dos professores, entre as classificações atribuídas às três composições e as justificações das mesmas.

2.1. Critérios Explícitos

A recolha de dados relativos aos Critérios Explícitos foi realizada através da Justificação Escrita da classificação atribuída às composições, como se referiu na Metodologia (cf., p. 93). Fez-se a análise de conteúdo desse

discurso dos professores e encontraram-se várias categorias que se reagruparam em **doze critérios**: Modificação no Espaço/Tempo; Transformação Física e/ou Psicológica nas Personagens; Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens; Impacto no Leitor, pelo Humor e Imprevisibilidade; Adesão do Leitor, pelo Interesse e Curiosidade; Intertextualidade; Desenvolvimento de Ideias: Quantidade e Qualidade; Modo de Expressão: Descrição/Diálogo; Tipo de Narrativa: Aberta/Fechada; Recursos Estilísticos: Riqueza Vocabular, Adjectivação, Comparações, Personificações, Onomatopéias; Correção Formal: Ortografia/Construção Frásica; Sequência Narrativa: Articulação Lógica de Ideias/Fluência.

Nesta secção, apresenta-se a percentagem de professores que refere cada critério.

Como se pode ver na Tabela 4, parece que, ao avaliar a Imaginação, o critério que se destaca de todos os outros pela *maior percentagem* (70%) de professores a citá-lo é o "**Desenvolvimento de Ideias**". Em oposição, o critério que menos professores (5%) utilizam é o "**Tipo de Narrativa**".

No que refere aos outros critérios, nota-se a existência de dois grupos:

Um que, a seguir ao **Desenvolvimento de Ideias**, maior percentagem (mínimo 40%) de professores utiliza: **Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens, Modificação no Espaço e no Tempo, Recursos Estilísticos e Impacto no Leitor**.

Outro de que, ainda que em maior percentagem do que o **Tipo de**

Narrativa, poucos professores (máximo 35%) se servem na avaliação da Imaginação: **Adesão do Leitor, Modo de Expressão, Correção Formal, Transformação das Personagens, Intertextualidade e Sequência Narrativa.**

Sintetizando, poderá dizer-se que, quando avaliam a Imaginação, existe alguma *homogeneidade* dos professores no que respeita ao critério que a maioria refere - **Desenvolvimento de Ideias** - e ao critério que a maioria não utiliza - **Tipo de Narrativa.**

Contudo, no que respeita a todos os outros critérios, a *heterogeneidade* é manifesta, ainda que, num pequeno grupo, se evidencie alguma coesão do grupo de professores da amostra: **Alteração das Formas de Relacionamento das Personagens, Modificação no Espaço e no Tempo, Recursos Estilísticos e Impacto no Leitor.**

Tabela 4: CrITÉrios Explícitos e Percentagem de Professores Que Os Referem

CrITÉrios	% Professores
Desenvolvimento de Ideias	70%
Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens	50%
Modificação no Espaço e no Tempo	45%
Recursos Estilísticos	45%
Impacto no Leitor	40%
Adesão do Leitor	35%
Modo de Expressão	35%
Correcção Formal	25%
Transformação nas Personagens	20%
Sequência Narrativa	20%
Intertextualidade	15%
Tipo de Narrativa	5%

2.2. CrITÉrios Implícitos

Os dados relativos aos CrITÉrios Implícitos foram recolhidos através de uma Entrevista, em que se utilizou o Método de Revezamento, como já se explicitou. Como também já se referiu, procedeu-se a uma análise de conteúdo das questões colocadas pelos professores, tendo-se encontrado 12 CrITÉrios Implícitos, aos quais se deu a mesma designação que nos explícitos.

Mostram-se de início, na Tabela 5, os dados relativos à globalidade da amostra, em termos de percentagem de professores que referem esses crITÉrios.

Analisando os dados, poder-se-á dizer que, quando lhes é pedida uma avaliação da **Imaginação**, todos os professores (100%) consideram importante observar o "**Desenvolvimento de Ideias**" e que a poucos (10%) interessa o "**Tipo de Narrativa**".

Relativamente aos outros critérios, poderá considerar-se a existência de três grupos:

. Um, a que também grande parte dos professores atribui importância, constituído por **Modificação no Espaço e no Tempo**, **Modo de Expressão** e **Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens** (80%; 80%; 75%);

. Outro, contendo os critérios a que mais de metade ou quase metade dos sujeitos fazem alusão: **Impacto no Leitor** e **Recursos Estilísticos**;

. E, por fim, o grupo de critérios que é referido por uma pequena percentagem de professores: **Correcção Formal**, **Sequência Narrativa**, **Transformação nas Personagens**, **Adesão do Leitor** e **Intertextualidade**.

Poderá então dizer-se que, quando avaliam a Imaginação, existe alguma homogeneidade entre os professores em relação ao critério que todos mostram considerar necessário ter em atenção - "**Desenvolvimento de Ideias**"- e ao que à maioria não interessa - "**Tipo de Narrativa**". Por outro lado, vê-se que existe também bastante coesão na preferência de "**Modificação no Espaço/Tempo**", "**Alteração das Formas de Relacionamento das Personagens**" e "**Modo de Expressão**". Contudo, em relação a todos os

outros critérios, evidencia-se a heterogeneidade dos sujeitos, ainda que, para mais de metade, o "**Impacto no Leitor**", seja também um dos critérios preferidos.

Tabela 5: Crítérios Implícitos e Percentagem de Professores que os Referem

Crítérios	% Professores
Desenvolvimento de Ideias	100%
Modificação Espaço/Tempo	80%
Modo de Expressão	80%
Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens	75%
Impacto no Leitor	55%
Recursos Estilísticos	45%
Correcção Formal	35%
Sequência Narrativa	35%
Transformação nas Personagens	30%
Adesão do Leitor	25%
Intertextualidade	25%
Tipo de Narrativa	10%

2.3. Comparação entre Crítérios Implícitos e Explícitos

Com o objectivo de verificar em que medida os critérios de avaliação que os professores dizem utilizar eram ou não divergentes dos que utilizam de facto, procedeu-se à comparação entre Crítérios Implícitos e Crítérios Explícitos. Utilizou-se, para isso, o Índice de Jaccard (Lerman, 1981; Doise, 1992) que indica a distância entre uns e outros, em cada professor e na

globalidade da amostra, cujos resultados se mostram de início. Em seguida, indicam-se os critérios que foram simultaneamente citados de forma explícita e implícita e os que o foram apenas de um desses modos, bem como a percentagem de professores que assim procedeu.

Como se pode observar na Tabela 6, em média, os sujeitos da amostra evidenciam alguma distância entre os critérios que dizem utilizar e os que utilizam de facto na avaliação da Imaginação em produções escritas dos alunos.

Analisando os dados professor a professor, vê-se o seguinte:

- . São seis, os professores que apresentam Índices de Jaccard superiores a 0,50;
- . Nenhum é completamente coerente (1,00);
- . Um dos professores mostra uma incoerência total (0,00);
- . Outros cinco professores apresentam um índice inferior a 0,25.

Estes dados indicam haver alguma distância entre o que os sujeitos "dizem" e o que "fazem". Poder-se-á eventualmente dizer que, de modo geral, os critérios que os sujeitos utilizam explicitamente quando avaliam a Imaginação não coincidem totalmente com aqueles que mostram considerar importantes quando falam naturalmente sobre a tarefa de avaliar a Imaginação.

Tabela 6: Professores e Distância entre Critérios Explícitos e Critérios Implícitos

Professores	Distância entre Critérios Explícitos e Implícitos
Professor K	0,00
Professor O	0,11
Professor P	0,11
Professor A	0,25
Professor N	0,25
Professor R	0,25
Professor C	0,33
Professor B	0,37
Professor T	0,40
Professor D	0,42
Professor F	0,42
Professor H	0,42
Professor J	0,50
Professor I	0,57
Professor E	0,60
Professor M	0,66
Professor S	0,70
Professor L	0,71
Professor Q	0,72
Professor G	0,75
Média	0,40

No sentido de se perceber melhor quais os critérios em que a opinião dos sujeitos é menos ou mais coerente, mostram-se, na Tabela 7, aqueles que foram simultaneamente escolhidos de forma explícita e implícita e os que surgiram apenas num dos casos:

. É evidente o destaque do **Desenvolvimento de Ideias** (70%) relativamente à coerência de uma grande parte dos sujeitos. Em oposição vê-se que, tanto a **Transformação das Personagens**, como a **Adesão do Leitor**, a **Intertextualidade** e o **Tipo de Narrativa** são pouco (5%) ou nada (0%) simultaneamente citados e utilizados.

. Há dois critérios que nenhum professor (0%) utiliza de modo explícito e que não tenham sido também referidos: "**Desenvolvimento de Ideias**" e "**Impacto no Leitor**". Mesmo no que refere aos outros critérios, vê-se que são poucos os professores (entre 5% e 25%) que os aplicam sem que os tenham citado oralmente.

. Pelo contrário, observa-se que, de modo geral, é alta a percentagem de professores que fala em critérios que, de facto, acaba por não utilizar, como se pode observar no caso concreto de "**Modo de Expressão**" (50%).

Sintetizando, considera-se que: o critério que denota maior consistência por parte dos professores, tanto do ponto de vista explícito como implícito, é o **Desenvolvimento de Ideias**; aqueles em que os sujeitos revelam maior incoerência são o "**Tipo de Narrativa**", "**Intertextualidade**", "**Adesão do Leitor**" e "**Transformação nas Personagens**"; que, de modo geral, muitos professores não chegam a utilizar critérios que valorizam de modo implícito

mas que, pelo contrário, são poucos os que aplicam critérios em que não tenham previamente falado e, no caso concreto de "**Desenvolvimento de Ideias**" e "**Impacto no Leitor**", nenhum professor o faz.

Tabela 7: CrITÉRIOS e Percentagem de Professores que os Referem Simultaneamente ou apenas de Modo Explícito e/ou Implícito

CRITÉRIOS	Simultaneamente	Apenas	Apenas
	Explícitos e Implícitos	Explícitos	Implícitos
	(% Professores)	(% Professores)	(% Professores)
Desenvolvimento de Ideias	70%	0%	30%
Alteração Formas Relacionamento Personagens	40%	10%	35%
Modificação no Espaço e no Tempo	40%	5%	40%
Impacto no Leitor	40%	0%	15%
Modo de Expressão	30%	5%	50%
Recursos Estilísticos	25%	20%	20%
Correcção Formal	20%	5%	15%
Sequência Narrativa	10%	10%	20%
Transformação nas Personagens	5%	10%	30%
Adesão do Leitor	5%	25%	25%
Intertextualidade	5%	10%	20%
Tipo de Narrativa	0%	5%	10%

2.4. Hierarquia de Critérios

Como se referiu na Metodologia (cf. p. 102), no teste de hierarquia de critérios, os sujeitos tiveram que hierarquizar 12 critérios, por ordem crescente

de importância, colocando inicialmente seis critérios em 5º lugar, dois em 4º, dois em 3º, um em 2º e outro em 1º lugar.

Dos dados recolhidos neste teste, apresenta-se, em primeiro lugar, a ordenação de critérios por percentagem de frequência e a média obtida por cada um na globalidade da amostra. Em seguida, mostra-se a aglomeração de critérios através da Análise de Clusters e, por último, os resultados provenientes da Análise Multidimensional.

Na tabela 8, em que se apresenta a percentagem de frequência com que cada critério foi colocado em cada lugar pela globalidade da amostra, pode ver-se que:

Foram cinco os *critérios colocados em 1º lugar*: "Impacto no Leitor", "Adesão do Leitor", Desenvolvimento de Ideias", "Recursos Estilísticos" e "Sequência Narrativa". Repare-se no destaque de "**Impacto no Leitor**" com a *maior percentagem* de frequência neste lugar (50%), seguido de "**Desenvolvimento de Ideias**" (25%). No entanto, *no 2º lugar*, o realce vai para "**Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens**" e "**Sequência Narrativa**" (20%), imediatamente seguidos de "**Adesão do Leitor**" (15%).

Observa-se também que sete critérios *nunca* foram situados *em 1º lugar*: Modificação no Espaço/Tempo, Transformação nas Personagens, Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens, Intertextualidade, Modo de Expressão, Tipo de Narrativa e Correção Formal. Reparando nos critérios situados em *último lugar*, vê-se ser o **Tipo de Narrativa** que aí foi

colocado com a *percentagem mais elevada*, imediatamente seguido do **Correcção Formal**. Mostra-se também que *todos* os critérios aparecem alguma vez em *último lugar* e o que *mais raramente* aí surge é o Impacto no Leitor.

No conjunto - *1º e 2º lugares* - o "**Impacto no Leitor**" é o critério que domina (55%), seguindo-se logo de "Desenvolvimento de Ideias" (30%), "Sequência Narrativa" (30%) e "Adesão do Leitor" (25%). Inversamente, no *conjunto dos dois últimos lugares*, o critério que se distingue é "**Tipo de Narrativa**" (100%), imediatamente seguido de "Modo de Expressão" (85%), "Modificação no Espaço/Tempo" (80%), "Intertextualidade" (80%) e "Correcção Formal" (80%). No entanto, *metade dos sujeitos* também atribui os últimos lugares a "Alteração na Forma de Relacionamento das Personagens" e "Recursos Estilísticos" e, *mais de metade* situa nessa posição "Adesão do Leitor", "Transformação nas Personagens" e "Desenvolvimento de Ideias".

Tabela 8: Percentagem de Frequência Com Que Cada Critério Foi Colocado em Cada Lugar

Critérios	Lugares por % de Frequência				
	1º	2º	3º	4º	5º
Impacto no Leitor	50%	5%	15%	15%	15%
Desenvolvimento de Ideias	25%	5%	5%	25%	40%
Sequência Narrativa	10%	20%	25%	10%	35%
Adesão do Leitor	10%	15%	5%	10%	60%
Recursos Estilísticos	5%	10%	35%	20%	30%
Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens	0%	20%	30%	20%	30%
Correcção Formal	0%	10%	10%	5%	75%
Transformação nas Personagens	0%	5%	30%	25%	40%
Modificação no Espaço e no Tempo	0%	5%	15%	20%	60%
Modo de Expressão	0%	5%	10%	15%	70%
Intertextualidade	0%	0%	20%	20%	60%
Tipo de Narrativa	0%	0%	0%	15%	85%

Na Tabela 9, mostra-se a média obtida pelos diferentes critérios, calculada com base na hierarquia de cinco lugares, equivalentes a cinco valores (valor máximo - 5.00 e valor mínimo - 1.00). Da leitura da tabela, observa-se que o critério que, em média, obteve a *cotação mais elevada* foi "**Impacto no Leitor**" e, os outros critérios a seguir (acima de 2.00) foram:

"Sequência Narrativa", "Desenvolvimento de Ideias", "Recursos Estilísticos", "Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens" e "Adesão do Leitor". Por outro lado, os critérios a que os sujeitos atribuíram, em média, a *classificação mais baixa* foram: "**Tipo de Narrativa**", "Modo de Expressão", "Correcção Formal", "Intertextualidade", "Modificação no Espaço/Tempo" e "Transformação nas Personagens". Vê-se ainda que o *desvio-padrão mais elevado* se situa no "**Desenvolvimento de Ideias**", seguindo-se, por ordem decrescente, "Impacto no Leitor", "Adesão do Leitor", "Sequência Narrativa", "Recursos Estilísticos", "Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens". Poderá assim pensar-se ser este o grupo de critérios que provoca uma *maior divergência* entre os professores. Relativamente a "Correcção Formal", ainda que com 1.05, não se considera haver um desvio significativo.

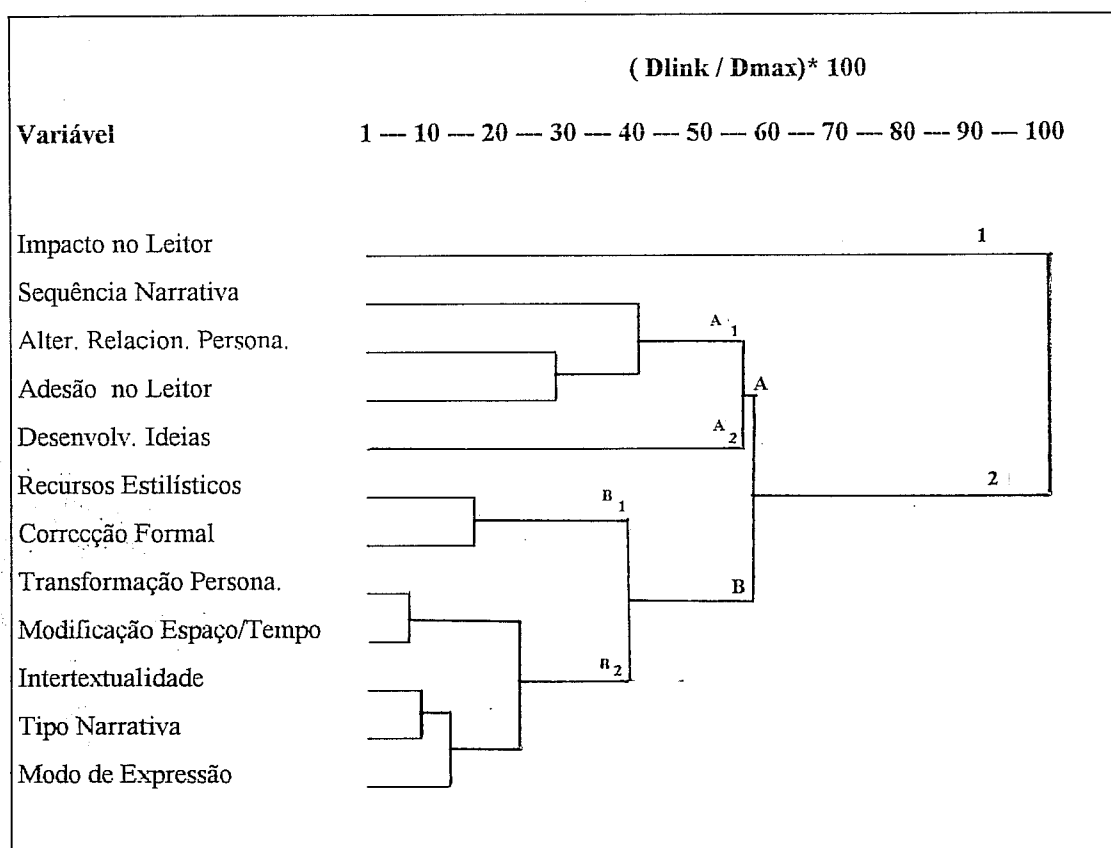
Tabela 9: Média e Desvio-Padrão em Cada Critério na Globalidade da Amostra.

Critérios	Média	Desvio-Padrão
Impacto no Leitor	3.60	1.60
Sequência Narrativa	2.60	1.42
Desenvolvimento de Ideias	2.50	1.67
Recursos Estilísticos	2.40	1.18
Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens	2.40	1.14
Adesão do Leitor	2.05	1.50
Transformação nas Personagens	2.00	0.97
Modificação no Espaço/Tempo	1.65	0.93
Intertextualidade	1.60	0.82
Correcção Formal	1.55	1.05
Modo de Expressão	1.50	0.88
Tipo de Narrativa	1.15	0.36

De modo a obter uma organização estrutural dos diferentes critérios, utilizou-se o Método de Análise de Clusters. Na árvore hierárquica representada na Figura 5, pode-se visualizar a existência de grupos e sub-grupos de critérios. A solução resultou num agrupamento dos critérios em dois grandes clusters. O *cluster 1* é constituído apenas pelo critério **Impacto no Leitor**, que se destaca nitidamente de todos os outros. O *cluster 2* é formado por dois sub-clusters - A e B -, sendo cada um deles composto por outros mais pequenos. No seu conjunto, o *sub-cluster A* é constituído pelos seguintes critérios: **Desenvolvimento de Ideias**, que se encontra bastante afastado dos

outros que, apesar de tudo, a ele se associam - **Adesão do Leitor, Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens e Sequência Narrativa.** Por sua vez, do *sub-cluster B*, fazem parte **Recursos Estilísticos e Correção Formal; Transformação das Personagens e Modificação no Espaço e no Tempo; Intertextualidade e Tipo de Narrativa,** que, por sua vez, se ligam a **Modo de Expressão.**

Figura 5: Árvore Hierárquica de Critérios



No sentido de validar estes resultados, procedeu-se à Análise Multidimensional em duas dimensões, cuja representação gráfica se apresenta na Figura 4. Observam-se na figura dois polos distintos: **Desenvolvimento de Ideias** (*parte superior esquerda do eixo 2*) e **Impacto no Leitor** (*parte*

superior direita do mesmo eixo) que, por fazerem parte do mesmo lado do eixo, o superior, se podem associar.

Analisando os diferentes quadrantes, vê-se que **Impacto no Leitor** é o único critério existente no *quadrante superior direito*, o que prova, mais uma vez, o seu afastamento em relação aos outros.

No *quadrante superior esquerdo*, para além do **Desenvolvimento de Ideias**, estão situados dois critérios - **Modificação no Espaço e no Tempo** e **Transformação das Personagens** - já muito distanciados daquele e muito próximos da parte inferior do eixo. Pode, portanto, dizer-se que estão mais ligados ao grupo do *quadrante inferior esquerdo*, que é constituído por: **Recursos Estilísticos e Correção Formal; Tipo de Narrativa e Intertextualidade; Modo de Expressão**.

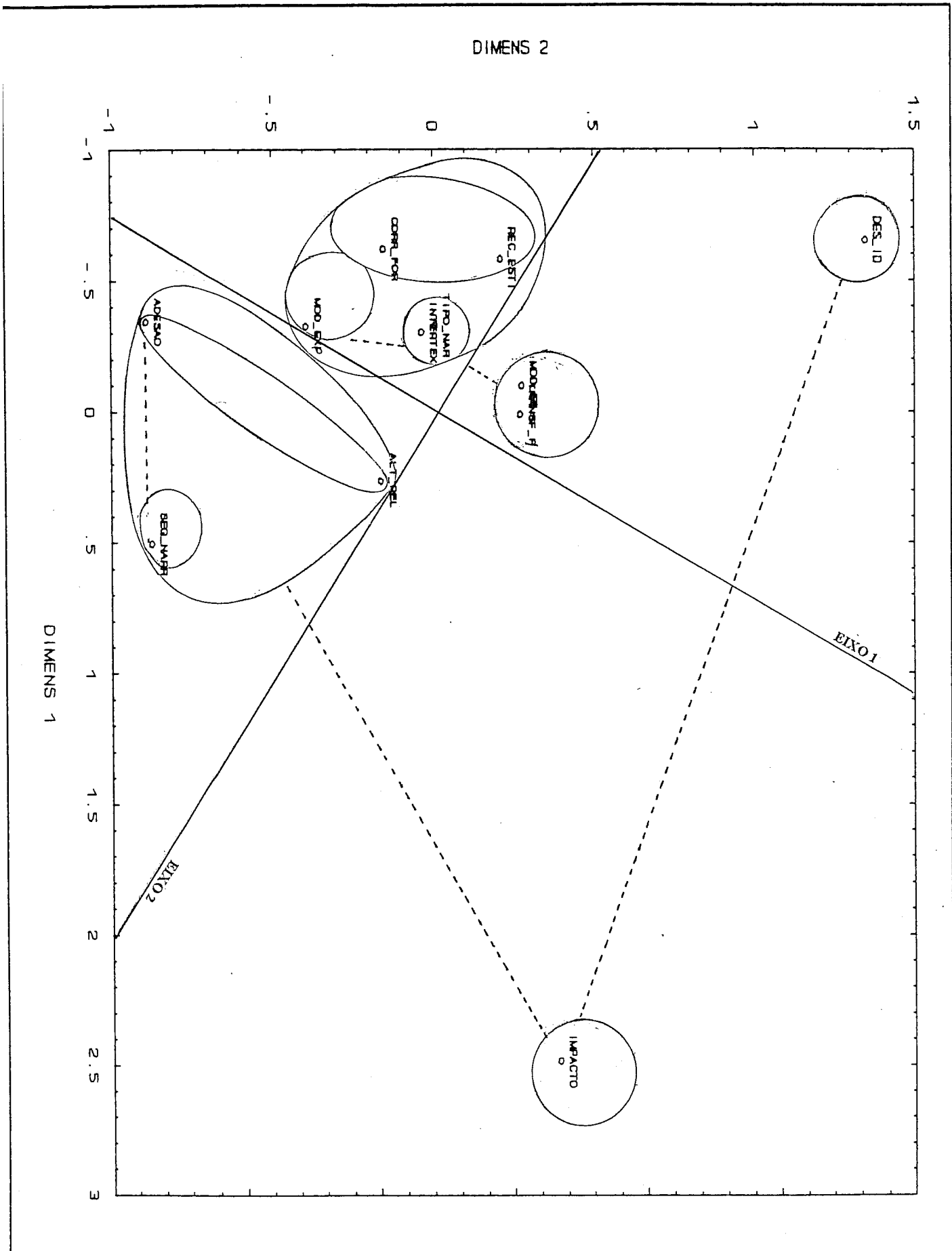
Relativamente ao *quadrante inferior direito*, observa-se a existência de três critérios que, por se encontrarem, tal como Impacto no Leitor, do lado direito do eixo 1, se associam àquele critério: **Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens e Adesão do Leitor**, bem como **Sequência Narrativa**.

Comparando os resultados da Análise Multidimensional com os da Análise em Clusters, confirma-se a existência dos mesmos grupos de critérios surgidos anteriormente.

Para uma melhor interpretação dos resultados destes dois tipos de análise, pensou-se ser conveniente estabelecer um paralelo com as médias de

classificação de cada critério na globalidade da amostra (cf. p. 130). Vê-se, deste modo, em qualquer dos métodos de análise, a relevância destacada que os professores atribuem a **Impacto no Leitor** e a quase rejeição de **Tipo de Narrativa**, **Modo de Expressão**, **Correcção Formal**, **Intertextualidade**, **Modificação no Espaço e no Tempo** e, ainda de **Recursos Estilísticos**, talvez por agruparem este último critério à **Correcção Formal**, uma vez que a sua média de classificação até não é das mais baixas.

Figura 6: Análise Multidimensional dos Critérios de Avaliação



Em síntese, pensa-se que os resultados obtidos pela aplicação do Teste de Hierarquia de Critérios poderão fazer emergir a percepção de que o **Impacto no Leitor** é o critério preferido pelos professores mas que, também, o **Desenvolvimento de Ideias**, a **Adesão do Leitor**, a **Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens** e a **Sequência Narrativa** poderão eventualmente ser os critérios em que os professores revelam maior consistência quando pensam na hierarquização de critérios para avaliar a Imaginação nas produções escritas dos alunos. É, portanto, relevante a preferência, manifestada pelos professores, por aspectos semânticos e a quase rejeição de aspectos habitualmente considerados como fazendo parte de uma componente formal.

2.5. Classificação das Composições e Respectiva Justificação

Como se explicitou na Metodologia (cf., p. 93), apresentaram-se três composições - C, G, Q - aos sujeitos, para que as classificassem, relativamente à Imaginação, na escala de 1 a 10 e, em seguida, justificassem por escrito a classificação atribuída.

Na tabela 10, mostra-se a classificação de cada composição por cada um dos sujeitos, a média das classificações e o desvio-padrão que a globalidade da amostra atribuiu a cada composição. Vê-se que a composição C é a que apresenta média mais elevada e a que tem média mais baixa é a composição G.

Relativamente à composição com a média mais alta - C-, nota-se a existência de pouca variabilidade (Desvio-Padrão: 1,07) na classificação

atribuída pelos diferentes sujeitos. A cotação mínima que lhe dão é de **5 pontos**. Por outro lado, ninguém lhe atribui mais de **8 pontos**, ainda que sejam sete os professores a classificarem-na com esse valor.

A composição **G** já revela mais variabilidade (Desvio-Padrão: 1.47) de opinião dos sujeitos no que refere à classificação com que foi cotada. A cotação máxima que obteve foi de **8,25** pontos, mais de metade dos professores atribui-lhe uma classificação *igual ou menor* do que **5 pontos** e a classificação mínima é de **3** pontos.

No que respeita à composição **Q**, é a que mostra maior variabilidade nas cotações que lhe foram atribuídas (Desvio-Padrão:2.16). É a única composição à qual, por um lado, foram atribuídos os valores mais elevados - **10; 9,5; 9 pontos** - e, por outro, seis dos professores classificaram-na com **5 pontos ou mesmo abaixo** desse valor, sendo a classificação mínima de **3** pontos.

Estes resultados poderão levar a pensar que existe menor divergência entre os avaliadores quando a composição que estão a avaliar se situa, em média, num valor elevado ou num valor baixo. No caso de composições de valor médio, as posições extremas interavaliadores parecem ser mais visíveis.

Tabela 10: Classificações e Médias Atribuídas por Cada Professor a Cada Composição

Professores	Comp. C	Comp. G	Comp. Q
A	5	6,5	8
B	8	5	7
C	6	4	5
D	6,5	8,25	9
E	7	3	5
F	8	7	3
G	8	5	7
H	8	5	3
I	8	7	9
J	8	5	8
K	6	8	5
L	8	5	3
M	7	8	8
N	5	5	10
O	6	7	8
P	7	6	7
Q	7	5	8
R	7	5	9,5
S	5	4	7
T	7	7	8
Média	7.12	5.78	6.87
D.P.	1.07	1.47	2.16

Numa tentativa de análise da divergência interavaliadores nas classificações das composições e da possível coerência entre a classificação que deram e a justificação que apresentaram, mostra-se, nas tabelas 11, 12 e 13, os critérios que os professores, que deram a classificação mais elevada (8 pontos ou acima desse valor) e mais baixa (5 pontos ou abaixo desse valor), enunciaram explicitamente para justificarem a classificação das composições.

No que refere à **Composição C**, Tabela 11, vê-se que, tanto os professores que lhe atribuíram classificação mais baixa como mais elevada, valorizaram essencialmente os seguintes critérios:

- . **Desenvolvimento de Ideias;**
- . **Impacto no Leitor;**
- . **Modificação no Espaço/Tempo;**
- . **Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens;**
- . **Recursos Estilísticos;**
- . **Modo de Expressão.**

Parece que o conjunto de professores considera que o Desenvolvimento de Ideias poderia ter sido mais explorado, o que leva a pressupor que, se a quantidade e/ou qualidade das ideias fosse mais desenvolvida, a média global desta composição seria mais elevada.

Relativamente à classificação e à justificação da mesma, observa-se, de modo geral, bastante coerência por parte dos sujeitos, uma vez que os que deram um valor mais baixo apresentam mais aspectos ausentes do que presentes e, nos que atribuíram um valor mais elevado, é notório o predomínio

de aspectos presentes que valorizam.

No que respeita à divergência interavaliadores, pensa-se que foram fundamentalmente três os critérios que estiveram na origem da diferença de classificação: para os que deram 5 pontos, a composição devia provocar mais Impacto no Leitor, não conduzir à Adesão do mesmo e o Desenvolvimento de Ideias não está suficientemente explorado.

Tabela 11: Professores, Classificações e Critérios Atribuídos à Composição C

Profes.	Classif.	Índices Valorizados/Presentes	Índices Valorizados/Ausentes/Pouco Explorados
A	5	.....	. Impacto no Leitor . Intertextualidade . Desenvolvimento de Ideias
N	5	. Alteração formas Relacionamento Personagens . Impacto no leitor	. Adesão do Leitor
S	5	. Modificação Espaço/Tempo . Recursos Estilísticos	. Impacto no Leitor . Modo de Expressão . Desenvolvimento de Ideias . Correção Formal . Sequência Narrativa
B	8	. Modificação Espaço/Tempo . Alteração Formas Relacionamento Personagens . Intertextualidade . Modo de Expressão . Recursos Estilísticos . Correção Formal	. Recursos Estilísticos
F	8	. Transformação nas Personagens . Alteração Formas Relacionamento Personagens . Impacto no Leitor	.....
G	8	. Modificação Espaço/Tempo . Transformação nas Personagens . Alteração Formas Relacionamento Personagens . Desenvolvimento de Ideias	. Desenvolvimento de Ideias
H	8	. Modificação Espaço/Tempo . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias	. Modo de Expressão
I	8	. Impacto no Leitor . Modo de Expressão . Recursos Estilísticos . Desenvolvimento de Ideias . Sequência Narrativa	.....
J	8	. Modo de Expressão . Recursos Estilísticos	. Desenvolvimento de Ideias
L	8	. Modificação Espaço/Tempo . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias . Alteração formas Relacionamento Personagens . Impacto no leitor . Recursos Estilísticos	.....

Na composição G, pode ver-se, na Tabela 12, que o conjunto dos professores valorizou essencialmente os seguintes critérios:

- . **Desenvolvimento de Ideias;**
- . **Impacto no Leitor;**
- . **Correcção Formal;**
- . **Adesão do Leitor;**
- . **Recursos Estilísticos;**
- . **Sequência Narrativa.**

Parece que esta composição poderia ter tido uma média global mais elevada se o aluno tivesse desenvolvido mais as suas ideias, se tivesse introduzido mais humor e imprevisibilidade e apresentasse uma maior correcção na forma como redigiu o texto.

Nota-se, nos professores que atribuíram um valor mais elevado à composição, alguma coerência entre classificação e justificação, dado que o único aspecto que acham insuficiente é a Correcção Formal. No entanto, apenas um deles enumera mais do que três aspectos positivos, isto é, mais ou menos o mesmo que os que deram classificação mais baixa também fazem.

No que respeita aos outros professores, alguns chegam a apontar mais aspectos que valorizam como presentes do que como ausentes, o que indica alguma incoerência da sua parte.

No que refere à divergência interavaliadores, poderá pensar-se serem o Desenvolvimento de Ideias e o Impacto no Leitor os critérios que causam

maior diferença de opinião entre os professores, uma vez que vários dos que deram cotação mais baixa, apontam esses aspectos como ausentes ou pouco explorados, o que não acontece com os outros quatro professores.

Tabela 12: Professores, Classificação e Critérios Atribuídos à Composição G

Profes.	Classif.	Índices Valorizados/Presentes	Índices Valorizados/Ausentes/Pouco Explorados
E	3	.....	. Desenvolvimento de Ideias . Modificação Espaço/Tempo
C	4	.....	. Modificação Espaço/Tempo . Alteração formas Relacionamento Personagens . Desenvolvimento de Ideias
S	4	. Impacto no Leitor . Adesão do Leitor	. Impacto no Leitor . Desenvolvimento de Ideias . Sequência Narrativa . Correção Formal
B	5	. Intertextualidade . Correção Formal	. Recursos Estilísticos
G	5	.....	. Impacto no Leitor . Intertextualidade
H	5	.....	. Desenvolvimento de Ideias . Modo de Expressão
J	5	. Modo de Expressão . Sequência Narrativa	. Intertextualidade . Desenvolvimento de Ideias . Recursos Estilísticos . Correção Formal
L	5	. Impacto no Leitor . Adesão do Leitor	. Desenvolvimento de Ideias
Q	5	. Desenvolvimento de Ideias . Modo de Expressão . Recursos Estilísticos . Correção Formal . Sequência Narrativa	. Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias
R	5	. Alteração formas Relacionamento Personagens . Desenvolvimento de Ideias . Adesão do Leitor	. Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Correção Formal
K	8	. Alteração formas Relacionamento Personagens . Impacto no Leitor . Adesão do Leitor	.....
M	8	. Sequência Narrativa . Recursos Estilísticos . Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias	. Correção Formal
N	8	. Impacto no Leitor . Desenvolvimento de Ideias	.....
D	8,25	. Impacto no Leitor . Recursos Estilísticos . Correção Formal	. Correção Formal

Na **Composição Q**, Tabela 13, observa-se que os professores, no seu conjunto, valorizaram sobretudo os seguintes critérios:

- . **Desenvolvimento de Ideias;**
- . **Modificação no Espaço/Tempo;**
- . **Adesão do Leitor.**

Tal como nas duas primeiras composições, nesta tudo indica que, se as ideias fossem em maior quantidade e/ou qualidade, a média global seria mais elevada. Também aqui se observa a existência de coerência, por parte de quase todos os sujeitos, relativamente à classificação que atribuíram e à justificação que apresentaram.

No que refere à grande variabilidade de opinião que as classificações desta composição parecem revelar, vê-se que, à excepção de "Modo de Expressão", os professores que atribuem 5 pontos ou abaixo desse valor, referem como "*ausentes ou pouco explorados*", índices que surgem como "*presentes*" nos outros quatro professores. Por outro lado, não fazem qualquer alusão a três outros critérios que os professores que atribuíram maior cotação referem como justificação dessa classificação: "Modificação no Espaço/Tempo", "Transformação nas Personagens", "Impacto no Leitor". O comportamento destes sujeitos parece estranho, dado que existe bastante homogeneidade nos critérios que os outros professores valorizaram ao atribuírem uma classificação elevada à composição. Poderá então pensar-se que a divergência talvez seja devida, no caso dos três critérios nunca referidos por aqueles seis professores, ao facto de, para eles, esses critérios não serem, de modo algum, importantes para a avaliação da Imaginação.

Tabela 13: Professores, Classificação e Critérios Atribuídos à Composição Q

Profes.	Classif.	Índices Valorizados/ Presentes	Índices Valorizados/Ausentes/Pouco Explorados
F	3	.....	. Desenvolvimento de Ideias (excessivo) . Correção Formal
H	3	.....	. Adesão do Leitor . Modo de Expressão
L	3	.....	. Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias . Sequência Narrativa
C	5	. Modificação Espaço/Tempo	. Alteração Formas Relacionamento Personagens . Desenvolvimento de Ideias
E	5	. Modificação Espaço/Tempo . Transformação das Personagens	.....
K	5	.....	. Intertextualidade (Influência negativa) . Desenvolvimento de Ideias
D	9	. Modificação Espaço/Tempo . Desenvolvimento de Ideias . Recursos Estilísticos . Correção Formal . Sequência Narrativa	.....
I	9	. Modificação Espaço/Tempo . Transformação nas Personagens . Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias . Recursos Estilísticos . Correção Formal	. Desenvolvimento de Ideias . Recursos Estilísticos
R	9,5	. Modificação Espaço/Tempo . Transformação nas Personagens . Alteração formas Relacionamento Personagens . Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Desenvolvimento de Ideias	.....
N	10	. Impacto no Leitor . Adesão do Leitor . Intertextualidade . Desenvolvimento de Ideias	.....

Como se observou, os resultados da análise comparativa entre as classificações das composições e as respectivas justificações apontam para alguma subjectividade na avaliação que os professores fazem da Imaginação, principalmente nas composições em que a média das classificações atinge um valor médio (7/8 pontos).

3. Comparação entre a Representação de Imaginação e a Avaliação de Imaginação

Finalmente, no sentido de sintetizar os dados relativamente à comparação entre Representação de Imaginação e a Avaliação da Imaginação, apresentam-se, na Tabela 14, as distâncias euclidianas entre Palavras e Critérios, resultantes dos testes de hierarquias.

Com o objectivo de evitar a possível dispersão de atenção, apela-se essencialmente para a observação das palavras e critérios que foram objecto de preferência dos professores, de acordo com os dados anteriormente apresentados:

Palavras

Fantasia, Inesperado, Fuga, Diferente e Novo.

Critérios

*Impacto no Leitor, Desenvolvimento de Ideias, Adesão do Leitor,
Alteração das Formas de Relacionamento das Personagens e
Sequência Narrativa.*

Vê-se, na tabela, que há uma certa proximidade entre os critérios e as palavras a que os professores atribuíram maior relevância, como se demonstra a seguir:

Impacto no Leitor - as quatro palavras que, na globalidade, estão mais próximas deste critério são: *Inesperado, Diferente, Fuga e Construir*.

Desenvolvimento de Ideias - deste critério, as quatro palavras, que mais dele se aproximam, são: *Devaneio, Ficção, Diferente e Fuga*.

Adesão do Leitor - relativamente a este critério, as quatro palavras mais próximas são: *Loucura, Diferente, Novo e Ficção*.

Alteração das Formas de Relacionamento das Personagens - neste caso, as quatro palavras, que mais perto estão, são: *Transformação, Ficção, Diferente e Relacionar*.

Sequência Narrativa - no que refere a este critério, as quatro palavras, que lhe estão mais próximas, são: *Construir, Ficção, Inteligência e Novo*.

Como se vê, relativamente a cada um dos cinco critérios, uma, duas ou três, das palavras mais próximas, são coincidentes com as que os professores mais consistentemente associaram à palavra Imaginação. Perante todos estes dados, poderá eventualmente dizer-se que existe alguma relação entre os Critérios de Avaliação de Imaginação e a Representação Social de Imaginação.

Pelo facto da amostra ser exclusivamente composta por professores de Língua Portuguesa, considerou-se interessante observar de que critérios se aproxima e distancia mais a palavra *Escola* e que palavras estão mais próximas e distantes do critério *Correcção Formal*.

Assim, como se pode verificar na Tabela, os três critérios que mais se aproximam de *Escola* são: *Tipo de Narrativa, Modo de Expressão e Correcção Formal*. Por outro lado, os critérios mais distantes daquela palavra são: *Impacto no Leitor, Desenvolvimento de Ideias e Sequência Narrativa*.

Ao observar-se o critério *Correcção Formal*, vê-se que as palavras que lhe estão mais próximas são: *Individualismo, Trabalho e Escola*. Por sua vez, as mais afastadas são: *Fantasia, Diferente e Inesperado*.

Destes dados, parece ressaltar quase uma oposição de *Escola* face à Representação de Imaginação dos professores. E, quanto à *Correcção Formal* da linguagem verbal escrita, poderá pensar-se que, para os sujeitos da amostra, ela se apresenta como um factor impeditivo do desenvolvimento da Imaginação dos alunos.

Tabela 14: Distância Euclidiana Entre Palavras e Critérios

	Fant.	Inesp.	Difer.	Fuga	Novo	Intelig.	Transf.	Constr.	Devan.	Ficção	Louc.	Realid.	Chocar	Relacio.	Sublima.	Individ.	Desin.	Esperan.	Escola	Traba.
Impacto L.	101.	58.	89.	99.	105.	142.	107.	99.	152.	121.	134.	160.	126.	140.	162.	181.	159.	174.	165.	174.
Seq. Narr.	87.	78.	87.	89.	63.	58.	71.	55.	66.	57.	82.	66.	92.	66.	80.	81.	65.	78.	81.	86.
Des. Ideias	97.	108.	63.	69.	77.	84.	89.	103.	54.	61.	82.	92.	94.	100.	82.	81.	101.	86.	99.	98.
Rec. Estil.	93.	48.	73.	55.	47.	48.	77.	55.	26.	45.	48.	76.	50.	60.	58.	55.	61.	62.	55.	60.
Alt. F. Rel.	89.	56.	41.	45.	51.	90.	33.	47.	50.	33.	52.	72.	50.	44.	52.	63.	67.	56.	61.	60.
Adesão L.	134.	107.	44.	70.	52.	69.	74.	80.	53.	52.	41.	95.	69.	61.	63.	66.	60.	63.	70.	61.
Trans. Pers.	113.	52.	41.	45.	43.	72.	31.	41.	40.	23.	50.	50.	32.	28.	28.	37.	35.	36.	43.	40.
Modif. E/T	132.	67.	54.	48.	50.	69.	56.	38.	33.	26.	43.	49.	35.	23.	15.	28.	24.	27.	28.	27.
Intertext	157.	70.	47.	53.	51.	58.	33.	45.	36.	29.	22.	24.	20.	14.	32.	19.	25.	26.	25.	22.
Cor. Formal	136.	77.	90.	76.	72.	45.	66.	58.	27.	26.	35.	37.	41.	33.	41.	20.	24.	33.	24.	23.
Modo Expre.	163.	62.	59.	75.	59.	56.	49.	45.	40.	21.	30.	42.	22.	26.	34.	13.	23.	22.	23.	16.
Tipo Narrat.	164.	85.	62.	54.	60.	73.	48.	48.	35.	16.	29.	33.	21.	13.	13.	10.	10.	5.	8.	5.

CAPÍTULO VII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passando agora à *discussão dos resultados do estudo*, deverá desde já dizer-se que, num estudo com as características deste, em que se procurou observar, fundamentalmente, a relação entre duas variáveis que tanto têm a ver com a subjectividade do indivíduo - Representação de Imaginação e Avaliação de Imaginação -, torna-se difícil apresentar conclusões que se possam considerar realmente objectivas. No entanto, passam a indicar-se aquelas a que se chegou, ainda que passíveis de serem objecto de futura e continuada investigação.

1. Representação de Imaginação

Os professores da amostra, embora associem muitas vezes a Imaginação a Inteligência, mostram uma Representação de Imaginação em que o Núcleo Central parece ser constituído por **Fantasia, Inesperado, Diferente, Fuga e Novo**. Para eles, a Imaginação está principalmente associada ao não-real, à emoção, ao sentimento, à divergência, à surpresa.

Ao recordar-se as definições, funções e atributos da Imaginação (cf., p. 28), poder-se-á pensar que, entre a distinção clássica de Imaginação - Imaginação Reprodutora ou Representativa e Imaginação Criadora -, a representação dos sujeitos da amostra está tendencialmente posicionada no âmbito da Imaginação Criadora que, como se referiu anteriormente, é um tipo de Imaginação muito mais ligada à área das Artes e da Literatura. Neste caso, a

a Imaginação é entendida como invenção do diferente, em oposição ao que é vulgar, conhecido; Imaginação, como sinónimo de flexibilidade, de fluência, de sensibilidade, características fundamentais do "pensamento divergente", teorizado por Guilford (Cléro, 1971), opondo-se à rigidez e racionalidade típicas do pensamento convergente; Imaginação, como capacidade do indivíduo vaguear no não-real, no "porque não" de Muchielli (Desrosiers, 1975), tentando, assim, um afastamento do real, do urgente, do quotidiano; Imaginação como capacidade, apontada por Bachelard (Durand, 1969), de transformar a realidade percebida, em lugar de se limitar a uma pura reprodução da mesma.

Recordando as palavras a que os sujeitos menos relevância atribuem - **Escola, Esperança, Trabalho, Desinibição e Individualismo** - poderá pensar-se que a Representação de Imaginação dos professores parece estar bastante distanciada da concepção defendida pelos teóricos da Inteligência Artificial, por exemplo, para quem é suficiente encontrar um conjunto de "regras para criar coisas novas" (Schank, 1988), partindo da permissão que a Imaginação/Criatividade se baseia no que existe, não sendo mais do que um processo de "procura", de "alteração".

A representação dos professores parece também opor-se à concepção de Skinner (Marin, 1976) para o qual a Imaginação/Criatividade pode ser adquirida por aprendizagem. Percebe-se isso pela rejeição evidente que demonstraram face a "**Escola**", quando pensavam em Imaginação. Talvez a opinião dos professores se aproxime muito mais da de Vigotsky (1991), quando este defende que o pensamento infantil é naturalmente original e ideal e que, por influência da sociedade, se vai tornando mais de acordo com o real

e que "a imaginação nos adolescentes e escolares é brinquedo sem acção" (op. cit., p. 106).

Em síntese, pensa-se estar confirmada a 1ª hipótese do estudo: "Para os professores, a Imaginação está essencialmente relacionada com a sensibilidade". De facto, os resultados do estudo fazem emergir a ideia de que os professores pensam que, a escola, por ventura devido à predominância das regras, limita a criação de situações imaginárias (no sentido da representação que têm de Imaginação), em que a criança consiga produzir textos que constituam, como refere Duborgel (1983), "uma significação que se exprime, um sentido que se tenta e se balbucia, um sonho que surge, uma imagem que se abre, uma utopia que se perfilha, um símbolo que se indica" (p. 132).

2. Critérios de Avaliação

Em relação ao *levantamento de critérios de avaliação*, viu-se que, tanto do ponto de vista explícito como implícito, ainda que nem sempre pela mesma ordem, os critérios que os professores consideram fundamentais são: **Desenvolvimento de Ideias, Modificação no Espaço e no Tempo, Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens e Impacto no Leitor**.

Mas, ao pensar-se na *comparação entre Critérios Explícitos e Implícitos*, observou-se que, de modo geral, os professores não utilizam critérios em que não tenham também falado. Poderá concluir-se, portanto, da existência de uma certa coerência, por parte dos professores, entre o que referem e o que fazem. Num caso e noutro, o critério que consideram mais importante para avaliar a Imaginação é o "**Desenvolvimento de Ideias**" e

aquele a que menos importância dão é o "**Tipo de Narrativa**". Nomeadamente, no caso de "**Impacto no Leitor**", tal como aconteceu com "Desenvolvimento de Ideias", nenhum professor o utiliza sem sobre ele ter também falado. No que respeita aos outros critérios, também são poucos os professores que os aplicam sem os terem referido oralmente.

De facto, é o "**Desenvolvimento de Ideias**" o critério que está mais presente quer no seu "Modelo de Referência" (Noizet e Caverni, 1978; Barbier, 1990), quer na realização da sua avaliação. Relativamente a este critério, considera-se haver bastante coerência, no comportamento avaliativo dos professores, entre aquilo que "referem" e aquilo que "fazem".

No entanto, viu-se, pelo contrário, que os professores nem sempre aplicam "de facto" os critérios que "mostram" querer utilizar na avaliação da Imaginação. Poderá daqui confirmar-se a existência de expectativas prévias a qualquer tarefa de avaliação (Abric, 1994; Noizet e Caverni, 1978;) e a necessidade da construção de uma Rubrica de Classificação, prévia a qualquer avaliação, onde se discriminem todos os critérios que se considerem importantes para classificar o produto que se vai avaliar, bem como a cotação a atribuir a cada um (Noizet e Caverni, 1978).

Parece ver-se, assim, confirmada a 2ª hipótese do estudo - "Os critérios explícitos não coincidem completamente com os critérios implícitos, quando os professores avaliam a Imaginação" -, uma vez que, apesar de os professores só explicitarem critérios que mostram ter para si como importantes, nem sempre utilizam todos estes, na sua prática avaliativa.

No que refere à *hierarquia de critérios*, parece que, perante uma situação de critérios já definidos e que lhes são propostos para avaliar a Imaginação, aquele que os professores mais valorizam é **"Impacto no Leitor"**, imediatamente seguido de **"Desenvolvimento de Ideias"**, notando-se quase que uma rejeição pelo **"Tipo de Narrativa"** e pouca valorização de outros como o **"Modo de Expressão"**, **"Correcção Formal"**, **"Intertextualidade"** e **"Modificação no Espaço e no Tempo"**.

O facto de, antes de estarem em presença de uma lista de critérios já definidos, os sujeitos terem evidenciado uma forte consistência em relação a Desenvolvimento de Ideias, pode levar a concluir da existência de uma prática quotidiana submetida a um quadro institucional que lhes impõe habitualmente o seu sistema de valores por eles aceite, talvez por não pôr em causa a centralidade da própria representação de Imaginação, a qual considera essa prática como "lícita e admissível" como refere Moscovici (Abric, 1994). Este aspecto prova também a importância da "prescrição" das representações, defendida por vários teóricos entre os quais se integra Flament (Abric, 1994), e mostra a influência das práticas nas representações sociais.

No entanto, Flament também refere que estas prescrições podem acabar por sofrer alterações, o que parece evidente neste estudo quando, face à apresentação de uma lista definida de critérios onde se incluía um que habitualmente não aparece referenciado na Instituição escolar - Impacto no Leitor - , a grande adesão dos professores a este critério é bastante manifesta. Este aspecto evidencia o facto de a Representação também poder actuar e até estar na origem de novas práticas. Essa alteração pode ser apenas esporádica - "Representação-Ocorrência" - ou pode manter-se definitivamente,

actualizando assim a representação inicial (Denise, 1989).

Quando justificam as suas classificações, sem a presença prévia de uma rubrica de classificação, é notória a divergência interavaliadores, principalmente quando se trata de uma composição de nível médio. Este dado realça mais uma vez a influência da subjectividade na avaliação e a necessidade da aferição de critérios (Noizet e Caverni, 1978) e da explicitação pormenorizada dos mesmos (Barbier, 1990; Desrosiers, 1975; Guildford, 1969), no sentido de se conseguir uma "concertação" (Noizet e Caverni, 1978) ou "consenso" (Amabile, 1982) interavaliadores, se o objectivo for regularizar a subjectividade na avaliação.

No que respeita à *coerência dos professores entre a classificação que atribuem às composições e a justificação* dessa mesma classificação, parece que, de modo geral, demonstram alguma consistência entre a "nota" que dão e as razões que apresentam. Parece assim confirmar-se que o avaliador extrai, da prova que está a examinar, os índices que correspondem aos seus próprios critérios de avaliação, no sentido de conseguir justificar a nota que atribui (Noizet e Caverni, 1978).

3. Representação de Imaginação e Prática Social de Avaliação

O estudo parece confirmar também a 3ª hipótese que se enunciou: "Os professores consideram como importantes, na avaliação da Imaginação, critérios que se relacionam com a sua Representação de Imaginação".

De facto, tudo indica que, ao avaliarem a Imaginação nas produções

escritas dos alunos, os parâmetros de avaliação, a que os sujeitos atribuem mais "peso", têm a ver com aspectos essencialmente semânticos, muito associados ao comportamento emocional do leitor, como se pode recordar:

. **"Impacto no Leitor"**, onde se incluía tudo que tivesse a ver com Humor e/ou Imprevisibilidade;

. A **"Adesão do Leitor"**, que implicava tudo o que pudesse provocar Interesse e Curiosidade;

. A **"Alteração nas Formas de Relacionamento das Personagens"**, que integrava alterações, tanto no que referia à comunicação como à relação afectiva estabelecida;

. A **"Sequência Narrativa"**, que aludia à fluência do discurso;

. O **"Desenvolvimento de Ideias"**, que dizia respeito à quantidade e qualidade das ideias expressas.

Por outro lado, comparando Palavras com Critérios, observou-se uma grande coincidência entre aqueles critérios a que os sujeitos atribuíram mais importância e as palavras que mais associaram a Imaginação, que foram, como se pode recordar: **Fantasia, Inesperado, Fuga, Diferente e Novo.**

Viu-se também que os três critérios mais próximos da palavra **Escola**, a qual os professores colocam quase sempre em último lugar, se integram no grupo daqueles a que os sujeitos menos importância dão: **Tipo de Narrativa,**

Modo de Expressão e Correção Formal. E que, por sua vez, os critérios mais distantes daquela palavra coincidem precisamente com alguns dos critérios que mais valorizam: **Impacto no Leitor, Desenvolvimento de Ideias e Sequência Narrativa.**

O mesmo acontece com o critério **Correção Formal**: as palavras que lhe estão mais próximas, fazem parte daquelas que os professores mais separam da sua Representação de Imaginação - **Individualismo, Trabalho e Escola.** E, as mais afastadas daquele critério, são das mais importantes na Representação de Imaginação dos sujeitos: **Fantasia, Diferente e Inesperado.**

Todos estes aspectos conduzem à ideia de que os professores valorizam sobretudo os critérios que mais se aproximam da sua Representação de Imaginação que, como se viu, está muito associada a tudo o que se relacione com a sensibilidade do indivíduo.

Poderá mesmo concluir-se que existe uma grande relação entre a Representação de Imaginação dos Professores e a Prática de Avaliação de Imaginação. Recorde-se que, apesar de se notar a influência do hábito dos professores de Língua Portuguesa - entre os quais se encontram os sujeitos da amostra - de considerarem como muito importante o critério "Desenvolvimento de Ideias" para avaliar a Imaginação, a verbalização de um novo critério - "Impacto no Leitor" -, talvez por estar muito próximo da sua representação de Imaginação, acaba por se sobrepor àquele, quando se lhes pediu uma hierarquização dos diferentes critérios.

Considera-se, portanto, a existência de uma interação entre Representações e Práticas Sociais e que, apesar da influência do indivíduo, permanece algo de estável proveniente da memória colectiva do grupo (Abric, 1994). Assim, se por um lado a prática institucional parece ter influência na representação dos professores, estes, perante a aparição de um novo critério, de uma nova prática, que, no fundo, até está mais próxima da sua Representação, aderem facilmente a esta, o que confirma a principal hipótese do estudo: "Os professores consideram como importantes, na avaliação da Imaginação, critérios que se relacionam com a sua Representação de Imaginação".

CONCLUSÃO

Parece difícil, de um estudo em que as variáveis trabalhadas são de uma natureza tão subjectiva, esperar resultados muito conclusivos e objectivos.

Contudo, apesar do condicionalismo referido, considera-se que representa uma importante contribuição, dado proporcionar conhecimentos acerca da Representação de Imaginação e das Práticas de Avaliação da Imaginação dos professores de Língua Portuguesa. Pode-se, assim, afirmar a relevância e a oportunidade do aparecimento deste estudo num momento em que se assiste a transformações de vária ordem no seio do Sistema Educativo Português.

Relativamente ao primeiro objectivo do estudo - **Identificar o conteúdo e estrutura da Representação de Imaginação dos professores de Língua Portuguesa** -, os resultados apontam para uma Representação de Imaginação Criadora, isto é, para os professores, a Imaginação está fortemente associada ao não-real, à emoção, ao sentimento, à divergência, ao surpreendente, ao invulgar. A Representação dos professores de Língua Portuguesa está muito distante de uma Representação que implique aquisição de conhecimentos, aprendizagem. Poderá mesmo supor-se que a sua Representação de Imaginação quase considera a Escola como um factor inibidor da sensibilidade e, conseqüentemente, da Imaginação das crianças.

No que refere ao segundo objectivo - **Caracterizar as Práticas de**

Avaliação da Imaginação dos professores de Língua Portuguesa -, os resultados, que se obtiveram, indicam que, para a definição de critérios de avaliação, é muito importante o "Modelo de referência" dos professores, aspecto a que outros investigadores já dedicaram bastante atenção. De facto, os sujeitos da amostra não explicitam critérios que não tenham mostrado querer valorizar, sendo estes os que, no fundo, revelam as suas próprias expectativas face ao produto a avaliar. Mas, por outro lado, nem sempre aplicam todos os critérios que valorizam, o que confirma a necessidade de uma "Tabela de Especificação", a qual servirá também para regular a divergência interavaliadores que se verificou existir.

Colocados face ao problema de hierarquizar critérios já definidos, os professores da amostra dão prioridade máxima a "Impacto no Leitor" e "Desenvolvimento de Ideias", quase rejeitando "Tipo de Narrativa" e valorizando muito pouco "Modo de Expressão", "Correcção Formal", "Intertextualidade", e "Modificação no Espaço e no Tempo", concluindo-se que os sujeitos preferem critérios de avaliação mais associados a aspectos semânticos.

Confirma-se, também, a variabilidade de opinião dos sujeitos ao classificarem composições sem a presença de uma rubrica de classificação, o que já foi objecto de várias investigações. Vê-se, neste estudo, que a divergência interavaliadores é mais evidente nos casos em que as composições se inserem num nível médio de classificação. No entanto, nota-se, pelo contrário, uma certa coerência intra-avaliadores, dado que, as classificações que atribuíram estão de acordo com as justificações que apresentaram, o que leva à conclusão de que os professores extraem, do produto que estão a

avaliar, índices que correspondam aos seus próprios critérios de avaliação.

Em relação ao terceiro objectivo do estudo - **Relacionar as Práticas de Avaliação dos professores com a sua Representação de Imaginação** -, permite-se tirar a conclusão de que os professores avaliam a Imaginação escrita dos alunos em função da sua Representação de Imaginação. O que conduz a esta conclusão é o facto de os professores terem atribuído um maior "peso" a Critérios de Avaliação que se inserem no mesmo campo semântico das Palavras que mais associam ao conceito de Imaginação.

Conclui-se também, por outro lado, que a Representação de Imaginação dos professores pode produzir, em parte, alterações nas suas práticas de avaliação. Verificou-se, neste estudo que, perante critérios já definidos e apresentados pela investigadora, os professores deram um "peso" destacado a um critério que habitualmente não aparece explicitamente enunciado entre os professores de Língua Portuguesa: "Impacto no Leitor". Este critério, que se relacionava com o humor e a imprevisibilidade que a Imaginação do aluno pode produzir no receptor da sua mensagem, está muito próximo, como se viu, do campo semântico da Representação de Imaginação dos professores. Talvez seja essa a razão que os levou a valorizá-lo muito mais do que qualquer outro, alterando, assim, a sua prática anterior na qual, o que mais lhes interessava, era o "Desenvolvimento de Ideias".

Assim, vê-se que, se por um lado, como já se referiu, a Representação de Imaginação dos professores está muito relacionada com a sensibilidade, os Critérios de Avaliação, a que maior relevância dão, também se prendem muito com aspectos da mesma natureza: o interesse e curiosidade provocados no

leitor pelo humor, pela imprevisibilidade, pela fluência do discurso, pela relação afectiva estabelecida entre as personagens da narrativa e pela quantidade e qualidade das ideias expressas.

Resta dizer que, tanto no decurso como no final do estudo, se sentiu a quase imperiosa necessidade de lhe dar continuidade a vários níveis, entre os quais se nomeiam os seguintes:

. Proceder a uma réplica do estudo mas, aplicado a uma amostra diferente, constituída por sujeitos ligados à Arte e distanciados da Instituição Escolar, como por exemplo, um grupo de pintores. O objectivo seria comparar, posteriormente, os resultados do presente estudo com os provenientes desse grupo, no sentido de se poder confirmar, por exemplo, a influência da cultura social na construção da significação;

. Proceder a um estudo experimental, com uma amostra muito mais alargada e representativa da população de professores de Língua Portuguesa, utilizando, no grupo experimental, uma rubrica de classificação desenvolvida com base no levantamento e hierarquia de critérios agora conseguidos, mas previamente testada e aferida. Neste caso, o objectivo seria verificar a possibilidade de regular a subjectividade na avaliação de uma variável tão subjectiva como é a Imaginação.

Considera-se, portanto, que o estudo, para além de proporcionar conhecimentos no âmbito das Representações e Práticas Sociais, é um importante contributo para futuras investigações relacionadas com a subjectividade da Avaliação.

*"Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le coeur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec des craies de toutes les couleurs
sur le table noir du malheur
il dessine le visage du bonheur."*

Prévert, J. (1949, p.63)

BIBLIOGRAFIA

Abric, J. C. (1989). L'Étude Expérimentale des Représentations. In Les Représentations Sociales (sous la direction de Jodelet, D.). Paris: PUF.

Abric, J. C. (1994). Pratiques Sociales et Représentations. Paris: PUF.

Aldenderfer, S. M. e Blashfield, K. R. (1984). Cluster Analysis. London: Sage Publications.

Amabile, T. (1982). Social Psychology of Creativity: a Consensual Assessment Technique. In Journal of Personality and Social Psychology, vol. 43, n°5, p.p.997-1013.

Amabile, T. (1985). Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. In Journal of Personality and Social Psychology, vol. 48, n°2, p.p.393-399. American Psychological Association.

Amabile, T. (1988). In Simonton, D. K., Creativity, Leadership and Chance, in The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Amabile, T. (1991). In Cooper, E. . A Critique of Six Measures for Assessing Creativity, in The Journal of Creative Behavior, vol. 25, n°3, p.p. 194. New York: The Creative Education Foundation.

Bachelard (1969). In Durand, G., Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire. Paris: Bordas.

Bachelard (1989). In Postic, L'Imaginaire dans la Relation Pédagogique. Paris: PUF.

Bachelard (1983). In Duborgel, Imaginaire et Pédagogie - de L'Iconoclasme Scolaire à La Culture des Songes. Paris: Le Sourire Qui Mord.

Barbier, J. M. (1990). L'Évaluation en Formation. Paris: PUF.

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barron, F. (1988). Putting Creativity to Work. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Beaudot, A. (1969). La Créativité à L'École. Paris: PUF.

Borg, R. W. e Gall, D. M. (1989). Educational Research. New York e London: Longman.

Bruner, J, (1991). Car la Culture Donne Forme à L'Ésprit. Paris: Eshel.

Cardinet, J. (1988) Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck.

Clanché, P. (1976). Le Texte Libre - Écriture des Enfants. Paris: Librairie François Maspero.

Clanché, P. (1988). L'Enfant Écrivain - Génétique et Symbolique du Texte Libre. Paris: Éditions du Centurion.

Cléro, C. e Gloton, R. (1971). L'Activité Créatrice chez L'Enfant. Québec: Casterman.

Cooper, E. (1991). A Critique of Six Measures for Assessing Creativity. In The Journal of Creative Behavior, vol. 25, n°3, p.p. 194. New York: The Creative Education Foundation.

Couture, B. (1986). Functional Approaches to Writing Research Perspectives. Oxford: Frances Pinter (publishers) Limited.

Cristo, H. F. e Bentes, C. M. (1993). Avaliação da Aprendizagem em Língua Portuguesa no Contexto dos Novos Programas - 6º ano de escolaridade. Lisboa: IIE.

Csikszentmihalyi (1988). Systems View of Creativity. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, C (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A. e Nóvoa, A. Avaliações em educação: Novas perspectivas. Lisboa: Educa, Coleção Educa -Currículo.

Denise, M. (1989). Image et Cognition. Paris: PUF.

Deschamps, J. C. (1991). Identités, Appartenances Sociales et Différenciations Individuelles. In Les Cahiers Internationaux de Psychology Sociale, n° 9-10, p.p. 49-61. Paris: De Boeck.

Desrosiers (1975). La Créativité Verbal Chez Les Enfants. Paris: PUF.

Doise, W. e Palmonari, A. (1986). L'Étude des représentations sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S.A.

Doise, W.; Clemence, A.; Lorenzi - Cioldi, F. (1992). Représentations Sociales et Analyses de Données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dorai, M. e Deschamps, J. C. (1990). Adresse-t-on les Mêmes Stéréotypes aux Enfants et aux Adultes de Même Group Ethnique?. In Révue Internationale de Psychology Social, T. 3, n°4, p.p. 575-590.

Duborgel (1983). Immaginaire et Pédagogie - de L'Iconoclisme Scolaire à la Culture des Songes. Paris: Le Sourire Qui Mord.

Durand, G. (1969). Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire. Paris: Bordas.

Esperet (1985). In Fayol, M. Le Récit et sa Construction. Neuchatel, Paris: Delachaux e Niestlé, S.A.

Fayol, M. (1985). Le Récit et sa Construction. Neuchatel, Paris: Delachaux e Niestlé, S.A.

Feldman, D. H. (1988). Dreams, Insights and Transformations. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Feu, M. (1985). Contributos para uma Explicação de Critérios-Monografia de Fim de Curso. Lisboa: ISPA.

Flament, C. (1989). Structure et Dynamique des Représentations Sociales. In Les représentations Sociales (sous la direction de Jodelet, D.). Paris: PUF.

Flament, C. (1994). Structure, Dynamique et Transformation des Représentations Sociales. In Pratiques Sociales et Représentations (sous la direction de Abric, J. C.). Paris: PUF.

Fryer, M. e Collings, J. A. (1991). British Teachers' Views of Creativity. In The Journal of Creative Behavior, vol. 25, n°1, p. 75. New York: The Creative Education Foundation.

Gordon (1975). In Desrosiers, La Créativité Verbal Chez Les Enfants. Paris: PUF.

Greer, M. e Levine, E. (1991). Enhancing Creative Performance in Collège Students. In The Journal of Creative Behavior, vol. 25, n°3, p. 250. New York: The Creative Education Foundation.

Guildford (1969). In Beaudot, La Créativité à l'École. Paris: PUF.

Guildford (1988). In Torrance, The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatwell, Y. (1990). Le Développement des Concepts Spatiaux: de la Théorie de Piaget aux Théories du Traitement de l'Information. In Netchine-Grynberg, The Développement et Fonctionnement Cognitifs Chez l'Enfant. Paris: PUF.

Jodelet, D. (1984). Représentation Social: phénomènes, concept et Théorie. In Psychologie Social (sous la direction de Moscovici, S.). Paris: PUF.

Jodelet, D. (1989). Représentations Sociales: Un Domain en Expansion. In Les Représentations Sociales (sous la direction de Jodelet, D.). Paris: PUF.

Keeves, J. P. (1988) Measurement for educational research. In Educational Research Mehtodology and Measurement (p.p.241-420). Oxford, England: Pergamon Press.

Kruskal, B. J. e Wish, M. (1983). Multidimensional Scalling. London: Sage Publications.

Laird, P. N. J. (1988). Freedom and Constraint in Creativity. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerman, I. C. (1981). Classification et Analyse Ordinale des Données. Paris: Dunot.

MacCormic e James (1992). In Day, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela, A. e Nóvoa, A. Avaliações em educação: Novas perspectivas. Lisboa: Educa, Coleção Educa -Currículo.

Marin, A. J. (1976). Educação, Arte e Criatividade. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Martins, A. M.; Matta, I.; Nunes, C. (1991). Avaliação em Língua Materna e Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico - Critérios Referidos e Utilizados por Professores e Percepcionados por Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar. In Análise Psicológica, nº 3/4, Série IX, p.p. 453-466. Lisboa: ISPA.

Mas, M.; Deban, C. G.; Romian, H.; Seguy, A.; Tauveron, C.; Turco, G. (1991). Comment les Maîtres Évaluent-ils les Écarts de leurs Élèves en Classe?. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Mauco, G. (1986). Educação da Sensibilidade na Criança. Lisboa: Moraes Editores.

Moscovici, S. (1986). L'Ère des Représentations Sociales. In Doise, W. et Palmonari, G., L'Étude des Représentations Sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Moscovici, S. (1989). Des Représentations Collectives aux représentations sociales: Éléments pour une Histoire. In Les Représentations Sociales (sous la direction de Jodelet, D.). Paris: PUF.

Muchielli (1975). In Desrosiers, La Créativité Verbal Chez Les Enfants. Paris: PUF.

Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978). Psicologia da Avaliação Escolar. Coimbra: Coimbra Editores, Lda.

Osborn, A. F. (1964). L'Imagination Construtive. Paris: Dunod Enterprise.

Perkins, D. N. (1988). The Possibility of Invention. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (1984). La Fabrication de L'Excellence Scolaire. Genève: Libraire Droz.

Perrenoud, P. (1988). Formation à l'Évaluation: entre Idéalisme Béat et Realisme Conservateur. In Savoir Évaluer pour Mieux Enseigner - Quelle Formation des Maîtres?- Cahier n°26, p.p. 115-132. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Perrenoud, P. (1992). Não Mexam na Minha Avaliação ! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In Estrela, A. e Nóvoa, A. Avaliações em educação : Novas perspectivas. Lisboa: Educa, Coleção Educa - currículo.

Piaget, J. (1978). Conversas com Jean Piaget. Lisboa: Livraria Bertrand.

Piaget, J. (1987). A Psicogénese dos Conhecimentos e a sua Significação Epistemológica. In Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem. Lisboa: Edições 70.

Pinto, J. (1989). Contributos para uma Maior Racionalidade do Processo Pedagógico. Lisboa: ISPA.

Postic, M. (1989). L'Imaginaire dans La Relation Pédagogique. Paris: PUF.

Presbury, J. H.; Benson, J. A.; Fitch, M. J.; Torrance, P. E. (1991). What Can Children's Creative Writing Tell Us About Their Cognitive Development?. In The Journal of Creative Behaviour, vol. 25, nº3, p.p.244. New York: The Creative Education Foundation.

Prévert, J. (1949). Paroles. Paris: Librairie Gallimard - Le Livre de Poche.

Puccio, J. G. (1991). William Duff's Eighteenth Century Examination of Original Genius and its Relationship to contemporary Creativity Process. In The Journal of Creative Behavior, vol. 25, nº3, p.p. 1. New York: The Creative Education Foundation.

Ricoeur, P. (1991). In Bruner, J., Car la Culture Donne Forme à L'Ésprit. Paris: Eshel.

Rodari (1993). Gramática da Fantasia - Introdução à Arte de Inventar Histórias. Lisboa: Caminho.

Romian, H. (1991). In Mas. M.; Deban, C. G.; Romian, H.; Seguy, A.; Tauveron, C.; Turco, G. Comment les Maîtres Évaluent-ils les Écarts de leurs Élèves en Classe?. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Saraiva, M. M. (1990). Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, 2º Vol.. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Schank, C. R. e Abelson, P. R. (1977). Scripts, Plans, Goals and Understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schank, C. R. (1988). Creativity is a Mechanical Process. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Smirnov, Leontiev e outros (1969). Psicologia. S. A. México D. F.: Editorial Grijalbo.

Simonton, D. K. (1988). Creativity, Leadership, and Chance. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). A Three-Facet Model of Creativity. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrance, P. E. (1976). Criatividade - Medidas, Testes e Avaliações. São Paulo: Ibrasa.

Torrance, P. E. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrance, P. E. (1991). What Can Children's Creative Writing Tell Us About Their Cognitive Development? In The Journal of Creative Behavior, vol. 25, nº 3, p. 244. New York: The Creative Educational Foundation.

Vygotsky, L. S. (1979). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Antídoto.

Vygotsky, L. S. (1991). Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon (1971). In Cléro, C. e Gloton, R., La activité Créatrice chez L'Enfant. Québec: Casterman.

Wells, G (1991). The Meaning Makers Children - Learning Language and Using Language to Learn. London: Hodder and Stoughton.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA ENTREGUE AOS DELEGADOS DE GRUPO/DISCIPLINA

Colega:

Estou a fazer o mestrado em Psicologia Educacional, na área de avaliação em Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento do meu trabalho de investigação, necessito de contactar professores de Língua Portuguesa, do Quadro de Nomeação Definitiva, do 2º Ciclo (6º ano), que estejam contemplados pelas seguintes condições:

Sexo - Feminino;

Idade - Entre 35 a 50 anos;

Tempo de Serviço - Mínimo 5 anos.

Nesse sentido, agradecia a sua colaboração a processar-se da seguinte forma:

- . registo dos nomes de todos os professores do seu grupo (incluindo o seu), que reunam as condições necessárias;
- . selecção aleatória (à sorte, por exemplo) de dois;
- . contacto com esses dois colegas a fim de saber se estão dispostos a colaborar;
- . caso não estejam, nova selecção aleatória, excluindo esses dois;
- . registo dos nomes e contacto telefónico dos que tiverem sido seleccionados.

Nota: Poderá informar os colegas que não lhes "roubarei" muito tempo e que serão eles a marcar o dia e hora dos encontros. Durante o ano lectivo, gostaria de estar com eles três vezes: duas, apenas durante 5 minutos e, uma, durante sensivelmente 1 hora.

Agradeço imenso a sua colaboração

M. Fátima Homem Cristo

ANEXO 2

**PEDIDO DE COLABORAÇÃO PARA A RECOLHA DE
COMPOSIÇÕES**

Colega:

Sou professora efectiva do 2º ciclo, 3º grupo, e frequento o mestrado em Psicologia Educacional no ISPA. É nesta condição que solicito a sua colaboração para o estudo de investigação que me propus realizar.

Necessito de produções escritas por alunos do 6º ano de escolaridade. Nesse sentido, peço-lhe que proponha, aos alunos de uma das suas turmas, a elaboração de uma composição, de acordo com as seguintes condições:

TEMA:

O professor proporá 3 temas, suficientemente livres, que permitam medir a Imaginação/Criatividade dos alunos. Estes, individualmente, escolherão o tema de que mais gostarem.

Nota: não poderá ser "tema livre", uma vez que é minha intenção fazer um estudo comparativo de textos relativos ao mesmo tema.

TIPO de TEXTO: Narrativo.

DIMENSÃO: Livre.

OBJECTIVOS DA TAREFA:

Explicar minimamente aos alunos que se pretende avaliar, fundamentalmente, a Imaginação/Criatividade.

FINALIDADE DA TAREFA:

Não deverá informar os alunos que o trabalho será visto por outra pessoa, no sentido de evitar que fiquem demasiado preocupados com a correcção ortográfica, etc. Pretende-se que escrevam em situação normal de aula.

Depois de concluírem o trabalho, penso ser correcto informá-los da finalidade das suas composições.

CORRECÇÃO:

As composições dever-me-ão ser entregues sem qualquer correcção ou comentário da sua parte. Poderá, se assim o entender, ficar com fotocópias das mesmas para posteriormente as poder corrigir.

Para que não haja dúvidas da parte do (a) colega e, eventualmente, dos alunos, refiro que as produções escritas serão apenas um instrumento de trabalho e que este se relaciona com critérios de avaliação.

Quando o estudo estiver concluído, terei muito gosto em informá-lo (a) dos resultados.

Se necessitar de algum esclarecimento, agradeço que me contacte através do telefone: 7580722 (casa) ou 691496 (serviço).

Muito grata pela sua colaboração, aguardo o envio dos textos até ao final da 3ª semana de Março.

M. Fátima Homem Cristo

ANEXO 3

COMPOSIÇÃO C

Venho eu da escola, quando vi 1 disco voador, a deslizar no ar, mas não liguei, porque pensei que era de brincar. Quando cheguei a casa, ouvi barulhos no meu quarto, e com toda a coragem que tinha perguntei quem estava no meu quarto, até que ouvi:

- Grightxxaedalhtrret.

Entrei de repente e vi milhares de luzinhas, a sairem de um disco voador, quando me viram, tiraram uma arma e dispararam contra mim, mas não me magoaram, eu até pensei que a arma não fazia efeito em mim. Mas, de repente, começo a encolher e fico do tamanho deles. E pergunto:

- Que se passa?!!!! Quem são vocês?!!

- Somos extraterrestres, e viemos para conhecer a Terra. Agora que já a conhecemos não queres conhecer a nossa? Vem, não tenhas medo.

E eu subi a bordo, a nave deles era muito grande vista do meu ponto. Em um minuto estava em Saturno (a terra deles). Em Saturno estava tudo coberto de pedras e poeiras, no céu verde brilhava um grande sol roxo. Estava a ficar tarde e eu tinha de voltar, pedi-lhes, e em pouco tempo estava lá. Apontaram-me a arma e dispararam, voltei a crescer e despedi-me deles.

- Deixo-te esta arma de encolher pelo símbolo da nossa amizade - disse um deles.

Nesse momento, agradei com as lágrimas a soltarem-se do canto do olho. E eles foram embora.

ANEXO 4

COMPOSIÇÃO G

O MAD - MIX

Vinha eu da escola e entrei em casa, fui para o meu quarto e vi um extraterrestre, se vissem como ele estava vestido, com os meus ténis novos, coitadas das minhas calças, tinham buracos por todo o lado, aí o meu blusão mais parecia farrapos, ai, ai os meus óculos escuros, já não eram escuros porque não tinham lentes, a beber a minha limonada, isso já era demais, saltei para cima dele mas ele desaparecia de um sítio e aparecia noutro. Então perguntei:

- Quem és tu, de onde vens, porque é que estás aqui?

E ele respondeu:

- Venho, de, Marte, chamo-me, Mad-Mix, e, estou, aqui, porque, o, meu, motor, partiu-se, e, caí, aqui, achei, piada, a, isto, e, achei graça, a, esta, casa.

Eu disse:

- Anda vamos tentar reparar a tua nave, onde está ela?

Ele respondeu:

- Está, na, chaminé.

Depois de reparar a nave.

- Para onde vais agora? - perguntei eu.

- Vou, para, Marte, a, minha, família, espera-me. Eu, volto, mais, tarde.

- Então adeus - despedi-me eu.

Fim

ANEXO 5

COMPOSIÇÃO Q

A CRIATURA

Numa galáxia muito distante havia uma aldeiazinha. Nessa aldeia as criaturas eram muito simpáticas mas para eles o ano actual era o ano de 9099. Nessa aldeia havia uma criatura que tinha cabeça de televisão. Metade do corpo era planta e a outra metade era animal e as patas, as da frente eram humanas e as de trás eram de sapo. Essa criatura era muito aventureira e então pegou na nave do pai e voou até à Terra. Vejam lá que azar foi mesmo parar em cima da minha cama.

Era numa segunda-feira à tarde, e eu vinha da escola e ia ao meu quarto pôr o quispô e o guarda-chuva e a minha mala. E quando cheguei ao meu quarto quando vi o monstrinho com toda a sua lata em cima da minha cama. Ah já me ia esquecendo tinha os cortinados todos chamuscados por causa da nave espacial. Fiquei toda danada por causa dos cortinados. Depois ele pediu-me imensas desculpas e eu perdoei-lhe. Depois ele disse-me que vinha do planeta Queimados. de seguida eu perguntei-lhe por que é que o planeta dele se chamava Queimados e explicou-me, ele disse que se chamava assim porque lá todos os dias há um grande incêndio. Depois ele começou a contar umas aventuras muito giras. E passou-se uma hora nisto. Depois ele saiu pela janela e eu fui atrás dele. Ele foi parar em cima de um cinema o qual estava a dar um filme. Mal ele se sentou lá todo o prédio se tornou num criatura. De seguida ele ficou tão excitado que começou a encolher demais ora a crescer demais. Eu fiquei apavorada pois toda a gente e todas as coisas em Paço de Arcos tinham virado criaturas iguais, e passado um bocado já estava toda a gente ora a crescer demais ora a encolher demais vejam lá eu ia ficando quase transformada também mas por sorte não fiquei, mas começou uma excitação. Eu disse à criaturinha para ela ficar quieta. Mas ela não ligou

depois chegou a imprensa, não sei como é que ela soube, e eu também tentei disfarçar mas foi muito difícil e eles levaram a criatura para um zoo onde passou aí a noite. Nessa noite no planeta Queimados o pai deu conta que lhe faltava a nave e foi à procura da nave e do filho procurou em todas as galáxias até que veio à Terra e encontrou o seu filho. Primeiro deu-lhe umas boas sovas depois levou-o para casa e tudo voltou ao normal.