



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Vamos (re)criar a Escola:
Programa de Promoção da Criatividade em Contexto
Escolar**

Lídia Maria da Costa Mendes da Paula Manteigueiro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof^a Doutora Ema Patrícia Lima Oliveira

Covilhã, outubro de 2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os investigadores, professores e pessoas que revelam interesse pela educação e em especial pelo tema da criatividade, esperando ter dado o meu contributo para clarificar e promover a criatividade nos nossos alunos em particular no Agrupamento de Escolas de Manteigas.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível com o contributo de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer o seu auxílio e cooperação.

O meu reconhecimento especial ao Agrupamento de Escolas de Manteigas, órgão de gestão, que permitiu desenvolver o meu estudo empírico, autorizando a colaboração dos professores e alunos e me disponibilizou todos os dados necessários para a sua realização.

Aos colegas que lecionam neste Agrupamento de Escolas pela colaboração na resposta aos questionários *Percepções e práticas no desenvolvimento da criatividade na escola*.

Um agradecimento aos colegas do 1º ciclo que me permitiram a aplicação dos testes TTCT aos seus alunos, em períodos letivos.

Aos pais e encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

Aos alunos, pela disponibilidade e interesse em colaborar e elogio a forma criteriosa e responsável com que o fizeram.

Um agradecimento muito particular aos meus alunos que durante 12 sessões participaram e colaboraram no desenvolvimento do programa para promoção da criatividade “*Vamos (re)criar a escola*”. O meu muito obrigada aos seus encarregados de educação pela participação e interesse na atividade “*Tempo para criar em casa*”, motivando também os alunos para o progresso do programa.

Uma palavra de grande apreço ao Sr. Pedro Leitão que contribuiu com a criação dos personagens do programa - Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração, permitindo a compreensão dos mesmos, pelos alunos, de uma forma clara e lúdica.

Agradeço do fundo do coração à minha sobrinha Raquel por todo o envolvimento para que fosse possível terminar esta dissertação em tempo útil e ao seu amigo João Alfredo Dias pela colaboração no aprimorar de certos pormenores.

Ao colega Nuno Rolo pela ajuda na formatação do trabalho.

À minha orientadora, professora Ema Oliveira, pilar basilar em todo este trabalho, pela motivação, profissionalismo, empenho e dedicação demonstrados em todos os momentos, mesmo aqueles em que tudo parecia perdido.

Aos alunos de Psicologia pela ajuda e contributo na cotação dos testes do TTCT.

À Professora Doutora Ivete Azevedo pelo contributo dado quer na autorização da aplicação dos testes TTCT- Figurativo, versão A, através do Torrence Center (Portugal) quer pelos ensinamentos na cotação dos mesmos.

A todos os meus amigos e familiares que me acompanharam ao longo deste trabalho e me encorajaram a prosseguir-lo.

Por fim e não menos importantes, agradeço ao meu marido e aos meus filhos José Pedro e Miguel, pela compreensão demonstrada ao longo destes dois anos de longo trabalho, incentivando-me a nunca desistir. Pelos momentos que não pude estar presente e dar-lhes atenção que eles merecem e necessitam o meu Bem-Haja.

Resumo

O trabalho realizado ao longo desta dissertação teve como inspiração e suporte o Projecto Educativo “*Vamos (re)criar a escola - o ato criativo como evidência de competências*”, em vigor no Agrupamento de Escolas onde a autora exerce docência. Reconhecida, neste contexto, a importância da criatividade e a necessidade de um maior investimento na sua promoção, este estudo exploratório teve dois objetivos principais: i) conhecer as percepções e práticas educativas dos professores do Agrupamento no que se reporta à criatividade e à sua promoção; e ii) construir e implementar um programa de treino do pensamento divergente em contexto escolar. Foram realizados dois estudos tendo em conta os objetivos desta investigação. No primeiro estudo, foi construído um questionário composto por perguntas abertas, incidindo sobre quatro dimensões gerais - características dos alunos criativos, práticas utilizadas para a promoção da criatividade, avaliação de habilidades criativas e barreiras ao estímulo da criatividade. Numa amostra constituída por 21 professores do Agrupamento, desde o pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico, consideraram alunos criativos os sujeitos que dão respostas inovadoras e originais, revelam espírito crítico, têm capacidade de argumentação, são participativos e motivados. Deste estudo ressaltam ainda dificuldades na promoção da criatividade e sua avaliação por parte destes professores. Apenas fatores extrínsecos são considerados como obstáculos à promoção da criatividade. Para o segundo estudo foi criado um programa de intervenção, designado por “*Vamos (re)criar a escola*”. Foi aplicado junto de uma turma heterogénea, constituída por 13 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade (6 raparigas e 7 rapazes), com uma média de idade de 7.5 anos, tendo-se utilizado o Teste de Pensamento Criativo de Torrance numa avaliação de pré e pós teste, assim como uma avaliação qualitativa no decorrer da implementação do programa. Os resultados aludem para a adopção de práticas que promovem a criatividade, tendo os resultados apontado para uma melhoria significativa em duas das dimensões treinadas ao longo do programa: Fluência ($p < .05$) e Elaboração ($p < .01$).

Palavras-chave

Criatividade, Pensamento divergente, práticas e percepções dos professores, avaliação e programas de treino.

Abstract

The work beside this dissertation had as its inspiration and support the project “Let’s (re)create the school: the creative act as evidence of competence”, in force at the group of schools where the author teaches. Recognized in this context, the importance of creativity and the need for a greater investment in its promotion, this exploratory study had two main objectives: i) understand the teachers perceptions and educational practices in the group in at concerns to creativity and promotion; and ii) build and implement a training program of divergent thinking in the school context.

Two studies were conducted taking into account the objectives of this research. In the first one, a questionnaire was constructed consisting of open questions, focusing on four general dimensions - characteristics of creative students, practices used to promote creativity, assessment of creative skills and barriers to foster creativity. In a sample composed by 21 teachers of the group of schools, from pre-school to 3rd Cycle of Basic Education, were considered creative students those who give original and innovative answers, reveal critical mind, are capable of reasoning, are participatory and motivated. This study also highlights difficulties in the promotion of creativity and its evaluation by such teachers. Only extrinsic factors are considered as obstacles to the promotion of creativity.

For the second study was designed an intervention program called “Let’s (re)create the school”. It was applied in a heterogeneous class, composed by 13 students from 1st to 4th year of schooling (6 girls and 7 boys), with an average age of 7.5 years, having been used the Torrance Test of Creative Thinking as an assessment of pre and post-test, as well as an qualitative assessment in the course of the program implementation.

The results allude to the adoption of practices that promote creativity, and points to a significant improvement in two of the dimensions trained through the program: Fluency ($p < .05$) and elaboration ($p < .01$).

Keywords

Creativity, Divergent thinking, Teachers practices and perceptions, Evaluation and training programs.

Índice	
Introdução	1
Parte I - componente Teórica	3
Capítulo 1	3
1.1 Conceito de criatividade e suas definições	3
Teoria dos 4P's da criatividade	6
Teoria do Investimento da Criatividade de Sternberg	7
Modelo Componencial da Criatividade de Amabile	7
A perspectiva de Sistemas - Csikszentmihalyi	7
1.2. Pensamento Criativo	9
Teoria Triárquica da Inteligência	11
Teoria do Auto-governo Mental	12
Criatividade com C maiúsculo	13
1.3. Personalidade Criativa	13
1.4. O processo Criativo	15
1.5. Contexto Social	15
Capítulo 2	17
2.1 Criatividade me contexto Escolar	17
2.2. Fatores inibidores/promotores da criatividade	19
2.3. Programas de Promoção da Criatividade	22
2.4. Avaliação da Criatividade	24
Parte II- Componente Empírica	26
Capítulo 3	26
3.1 Estudo I - Percepções e práticas pedagógicas dos professores	26

Método	26
Resultados	27
Discussão	30
3.2. Estudo II- Programa promoção da criatividade: Vamos (re)criar a Escola	30
Método	31
Programa Vamos (re)criar a escola	32
Resultados	34
Discussão	36
Considerações Finais	37
Referências Bibliográficas	39
Anexos	42

Lista de Figuras

Figura 1- Teoria dos 4 P's da Criatividade.....	6
Figura 2 - Teoria Triárquica da Inteligência).....	7
Figura 3 - Teoria do Auto Governo Mental.....	8

Lista de Quadros

Quadro 1 – Caraterísticas apontadas pelos professores num aluno criativo.....	27
Quadro 2 – Formas de promoção da criatividade em contexto escolar.....	28
Quadro 3 – Formas de avaliação da criatividade indicadas pelos professores.....	29
Quadro 4 – Dificuldade sentidas na promoção da criatividade.....	30
Quadro 5 – Estrutura geral do programa Vamos (re)criar a Escola.....	34
Quadro 6 – Resultado do TTCT no pré e pós teste	38

—

Lista de Acrónimos

APA	Associação Americana de Psicologia
SI	Estrutura do Inteleto
TTCT	<i>Torrance Test of Creative Thinking</i>
TTCT Figurativo	Teste de Pensamento Criativo de Torrance (Figurativo)
ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
QI	Coeficiente Intelectual
TPCC	Trabalho Para Criar em Casa

Introdução

"Um aspecto essencial da criatividade é não ter medo de fracassar."

(Dr. Edwin Land)

Criatividade é um vocábulo bastante complexo, criar uma única definição tem sido impossível. Na literatura emergem vários conceitos. Alguns autores têm trabalhado e investigado sobre o tema e apesar de serem consensuais quanto à sua importância, não conseguiram ainda um conceito único.

É inegável, pela quantidade de estudos realizados, que a sua importância em educação tem seguido um percurso crescente. Portugal também não tem fugido à regra e promover a criatividade nos nossos alunos tem sido uma preocupação, a prová-lo:

✓A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) propõe no capítulo II, como objectivos, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Universitário, em paralelo com o desenvolvimento do raciocínio, da memória e dos valores morais, o desenvolvimento da *imaginação criativa* (art. 5º- Ensino Pré-escolar), *criatividade* (art. 7º- Ensino Básico), capacidade de *adaptação à mudança* (art.9º - Ensino Secundário) e *capacidade de inovação* (art. 11º - Ensino Universitário).

✓O ano de 2009 foi declarado Ano Europeu da Criatividade e Inovação. Com o concurso *Criar 2009*, parte integrante do Plano Tecnológico criado pelo Governo, foram entregues 10 Prémios a autores portugueses que desenvolveram projectos criativos em várias áreas.

✓Já no meio social/laboral, é exigido que as pessoas sejam criativas para poderem ser competitivas. Há dois mundos sociais que debatem a criatividade e a sua importância:

i) O mundo do trabalho, em que as empresas exigem candidatos criativos. Para Runco (2004a, p. 659), *"devido ao seu papel na inovação e no empreendedorismo, a criatividade tornou-se numa das preocupações-chave das empresas e dos negócios"*.

ii) A Educação é o outro mundo no qual a criatividade é considerada um importante objeto de estudo.

Seria conveniente que a Escola, como uma organização, preparasse os alunos, como futuros empregados, para este mundo competitivo onde só os mais criativos poderão vencer. Como profissionais que somos e co-responsáveis pela educação e formação dos nossos jovens, não podemos deixar de corroborar esta ideia e dar o nosso contributo quer na resposta ao repto do Projecto Educativo do Agrupamento, quer da Educação em geral.

Pretendemos promover a Criatividade num grupo de crianças e avaliá-la através do TTCT- figurativo, porque acreditamos que todas as crianças têm um potencial criativo e que poderá ser estimulado e desenvolvido.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas partes: a primeira alusiva ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo empírico. O primeiro capítulo foca as diferentes concepções de criatividade e do pensamento criativo, passando pela *Teoria de Investimento da Criatividade de Sternberg*, o *modelo Componencial da Criatividade de Amabile*, a *Perspetiva de Sistemas de Csikzentmihalyi*, Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985) e a Teoria da Estrutura do Inteleto de Guilford, criatividade com C as características das pessoas criativas, a definição de processo criativo e o contexto social.

O segundo capítulo versa sobre a criatividade em contexto escolar, fatores inibidores ou promotores da criatividade e programas para sua promoção e avaliação. Delineia também os objetivos deste estudo: É ou não possível promovê-la nas nossas escolas? Está ou não relacionada com o estilo de aprendizagem dos alunos? O perfil dos professores poderá contribuir para a promoção ou não da criatividade dos seus aprendizes? Quais as barreiras sentidas pelos Professores na sua promoção? Qual o melhor ambiente para proporcionar produtos criativos?

No terceiro capítulo desenvolveremos o nosso estudo empírico, apresentado a metodologia utilizada. Definimos os instrumentos, amostras, procedimentos e as conclusões em cada estudo. No primeiro estudo versamos sobre as perceções dos professores e as suas práticas pedagógicas. No segundo estudo referimos a importância do Teste de pensamento criativo de Torrance, sua aplicação e avaliação. Descrevemos o TTCT - figurativo como forma de avaliação da criatividade. Apresentamos o Programa de Desenvolvimento da Criatividade - "Vamos (re)criar a escola", validando as suas características e considerando que este poderá ser útil para a Promoção da Criatividade e contexto escolar no 1º ciclo.

O capítulo número 4 agrupa todos os resultados obtidos nos dois estudos realizados e o cruzamento das variáveis em estudo.

O estudo termina com o capítulo 5, onde se analisa e discute os resultados através dos dados obtidos, finalizando com algumas considerações e limitações do mesmo.

Parte I - Componente Teórica

Capítulo 1

1.1. Conceito de Criatividade e suas definições

Na literatura surgem variadíssimos conceitos de criatividade. Etimologicamente criatividade surge relacionada com o termo criar, do latim *creare*, que significa “dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins” (Pereira et al., 1999, p. 4). *“Historicamente, quer a produção criativa quer a sua promoção estão presentes desde os primórdios da civilização humana”* (Bahia, 2008, p.231).

Hoje, o que achamos comum já foi considerado uma inovação, logo, criatividade e inovação andam de mãos dadas, embora não signifiquem a mesma coisa. Criar é pensar em algo novo, inovação é fazer coisas novas e valiosas. Inovação é a implementação de um novo ou significativamente produto melhorado (bem ou serviço), processo de trabalho, ou prática de relacionamento entre pessoas, grupos ou organizações. Os conceitos de produto, processo e prática são totalmente genéricos. O termo implementação implica ação: só há inovação quando a nova ideia é entendida como valiosa e colocada em prática.

Numa perspetiva bastante abrangente, a criatividade pode ser definida como o *processo mental de geração de novas idéias por indivíduos ou grupos*. Uma nova ideia pode ser um novo produto, uma nova peça de arte, um novo método ou a solução de um problema. Esta definição tem uma implicação importante, pois, como processo, a criatividade pode ser estudada, compreendida e aperfeiçoada.

Na revisão da literatura encontramos várias perspetivas de abordagem da criatividade. Apresentamos em seguida as diversas propostas de definição de acordo com cada uma dessas perspetivas. A *perspetiva filosófica* é uma das mais antigas, tomando a criatividade como uma dádiva de Deus, uma inspiração divina, muitas vezes associada à loucura (Gallo, 2000; Magalhães, 2003; Pinheiro, 2009; Souza, 2006; Wechsler & Nakano, 2002; Wechsler, 2008). A *perspetiva biológica* menciona que a criatividade não pode ser ensinada nem desenvolvida pois depende de fatores genéticos. Poderá ser encontrada apenas em pessoas que detêm determinados genes (Nakano, 2003, 2006; Souza, 2006; Wechsler, 2008). A *perspetiva sociológica* refere o meio social como fundamental no desenvolvimento da criatividade, logo pouco dependente das características internas ao indivíduo. Os efeitos poderão ser de várias ordens: estimuladores, recompensadores, repressores ou punidores. (Souza, 2006; Wechsler, 2008). A *perspetiva psicológica* divide-se nas seguintes abordagens:

i) Associativa - as novas idéias surgem das combinações de velhas idéias. Para criar o sujeito tem de fazer a transferência de conhecimentos, recorrendo-se de antigos saberes e elaborar

diferentes associações e interações (Souza, 2006)., ou seja, as idéias inovadoras surgem com base nas velhas ideias e nas experiências vividas.

ii)Gestaltista - a criatividade surge com a percepção de um problema e a consequente lacuna na informação. Esta teoria perspetiva uma solução diferente permitindo melhorar a solução desse problema.

iii)Psicanalítica - na teoria psicanalítica o sujeito afasta-se da realidade por não a aceitar como ela é, esse afastamento culmina com uma produção criativa. É a negação temporária da realidade em que a criatividade surge num conflito do inconsciente e que demora algum tempo a encontrar a resposta para esse conflito. Essa resposta poderá ser de acordo com os seus impulsos (egosintónica) e dá origem à produção criativa (Gallo, 2000), se a resposta for desfavorável poderá, segundo alguns autores (Gallo, 2000; Wechsler & Nakano, 2002). dar origem à neurose.

IV) Humanista- Segundo esta teoria, a criatividade é vista como uma vocação do ser humano à auto-realização. Sendo uma força positiva interna ao sujeito, visa o desenvolvimento das suas capacidades e a auto-superação (Morais, 2001; Pligher, 2007).

V) Cognitivista - Resolver um problema elaborando respostas variadas e diferentes é o que nos traz esta perspetiva (Souza, 2006). Ser criativo é resolver problemas. Para o mesmo autor, as características da personalidade favorecem a produção criativa. Assim, estar aberto a novas experiências, ser tolerante às ambiguidades e ser sensível a novas informações melhoram a criatividade no indivíduo.

VI) Educacional - O ambiente deve ser propício à criatividade, livre de punições e censuras (Souza, 2006). Para a testagem das hipóteses o pensamento divergente surge como essencial na procura de novas ideias e soluções (Sternberg, 2007). Desta forma a escola deverá promover a criação de um ambiente que permita o romper de novas ideias e ir ao encontro de diferentes resultados.

A *perspetiva neuropsicológica* conclui que o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito do cérebro são fundamentais na produção da criatividade. Ambos distinguem-se pelo hemisfério esquerdo ser responsável pelo processamento sequencial, lógico, linear, detalhista e organizado e pelo hemisfério direito que processa a informação de maneira global, emocional, não linear ou sem lógica. O hemisfério direito propõe soluções originais, enquanto o hemisfério esquerdo analisa os factos e os resultados obtidos através de críticas e comparações (Gallo, 2000; Wechsler, 2008). Sendo o processo criativo constituído por vários processos, estes estão localizados em zonas distintas do cérebro, não existindo uma única zona responsável pelo pensamento criativo.

Por último, a *perspetiva integradora* pressupõe vários conjuntos de variáveis, tais como: processos cognitivos, personalidade, ambiente e inconsciente (Wechsler & Nakano, 2002). Explica a criatividade usando factores internos e externos, conscientes e inconscientes.

A partir de uma revisão da literatura, encontrámos também diferentes propostas de definição deste construto e sua natureza. Por outro lado, em torno do conceito de criatividade, surgem também algumas outras terminologias como seus sinónimos, tais como:

Imaginação, Novidade, Inovação, Originalidade e Pensamento Divergente (Azevedo, 2007). No que se reporta ao pensamento divergente, trata-se de uma dimensão da criatividade usualmente associada ao desempenho cognitivo, para a qual tem sido desenvolvido um amplo conjunto de testes de avaliação. Consequentemente, esta dimensão tem sido alvo de larga investigação na literatura, sendo o Teste Criativo de Torrance uma das provas mais utilizadas, seja a nível nacional, seja em termos internacionais. Contudo é com o último termo que maior confusão tem havido, pois é através do pensamento divergente que se operacionaliza a criatividade, havendo contudo, consensualidade na aplicação desses testes. Considerar que o pensamento divergente poderá assumir-se como uma forte dimensão da criatividade será explicado ao longo deste trabalho.

Vários são os autores (Amabile 1989; De La Torre 2005; Runco, 1996) que concordam com o fato de que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, irá desenvolver-se em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais. Assim a cultura interfere nos níveis de criatividade, mas não na sua origem.

Alencar (1993) afirma que a *“criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes”* (p.15), e ressalta ainda, a importância do produto criativo ser uma resposta apropriada a uma dada situação.

Vernon considera que, apesar da existência de diferentes aproximações conceituais sobre o fenómeno da criatividade, é possível encontrar um consenso relativamente à seguinte definição porque considera que a criatividade é a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objectos artísticos novos e originais, que são aceites pelos especialistas como elementos valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte. Tanto a originalidade como a «utilidade» como o «valor» são propriedades do produto criativo, embora estas propriedades possam variar com o passar do tempo (Vernon, 1989).

Sternberg e Lubart (1995) também definem criatividade a partir do produto criativo, sendo que este tem que ser algo novo e apropriado. “Novidade” é, para este grupo de autores, algo que seja inusitado, diferente do usual e original, enquanto o termo “apropriado” refere-se ao produto considerado como algo útil e adequado a uma determinada situação.

As diversas definições que emergem na literatura têm frequentemente sido agrupadas em quatro categorias (Fleith & Alencar, (2005): pessoa, produto, processo e ambiente. O foco na *pessoa* inclui três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante a vida. Na segunda categoria, o *produto* deve ser novo, útil e de valor para a sociedade. A terceira categoria diz respeito ao *processo* ou à forma de desenvolver produtos criativos. *“O processo criativo pode envolver uma maneira original para produção de ideias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma ideia já existente”* (p.86). Finalmente, concluem as autoras, que as definições agrupadas na quarta categoria enfatizam o papel do *ambiente* na promoção ou inibição de habilidades criativas. *“Nesta perspectiva, criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais) ”* (p.87).

Alencar (2007) propõe ainda, que o ensino criativo deve focar-se essencialmente nas competências do pensamento criativo como fluência, flexibilidade, originalidade, além dos atributos da personalidade que favorecem a criatividade tais como a iniciativa, independência, persistência, flexibilidade entre outros.

Também Rhodes (1961) apresenta-nos o processo criativo como sendo o resultado dos 4 P's da Criatividade.

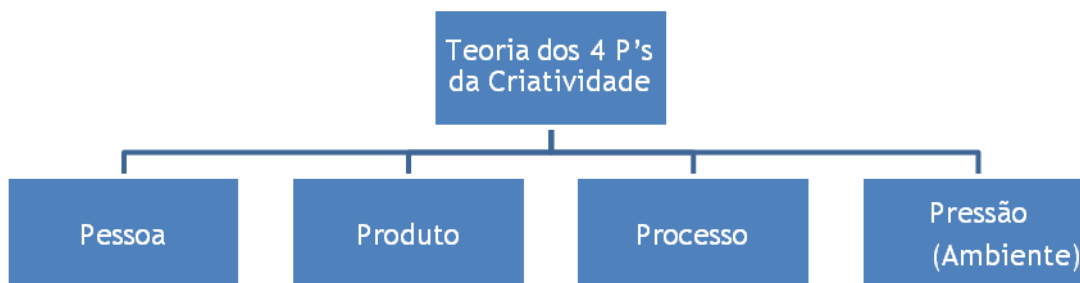


Figura 1 -Teoria dos 4 P' da Criatividade

Todos os autores são unânimes em considerar a *pessoa* como a dimensão fundamental da criatividade. Esta categoria abrange as características afectivas, cognitivas e psicológicas do indivíduo criativo, contabilizando o seu desenvolvimento e consequentes influências na sua personalidade.

Sternberg (2000) considera que a “(...) criatividade envolve a produção de alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor”(p. 337).

Na perspectiva de Csikszentmihalyi a criatividade surge por uma interação entre o criador e a audiência. Segundo ele, a criatividade é resultado da interação dos pensamentos do criador e do contexto sociocultural que o envolve, não ocorrendo internamente nos indivíduos. A criatividade surge assim como um fenómeno sistémico, visto que tem em conta, quer as potencialidades do meio, quer as caraterísticas individuais (Csikszentmihalyi, 1996).

Para Pinheiro (2009), a criatividade, apesar de, por vezes ser considerada uma característica inata, está intimamente relacionada com fatores culturais, socioeconómicos, educacionais e pessoais. Assim, é passível de ser aprendida.

Com a Teoria de Investimento da Criatividade de Sternberg, o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile e a Perspetiva de Sistemas de Csikszentmihalyi, *“diferentes fatores que interferem na produção criativa são apontados, incluindo tanto variáveis pessoais, que facilitam ou restringem a expressão da criatividade, quanto elementos do contexto social, histórico e cultural que interferem na produção criativa, os quais interagem entre si de forma complexa”* (Alencar & Fleith, 2010, p.13).

Teoria de Investimento da Criatividade de Sternberg

Na teoria inicial, Sternberg (1988) restringiu-se apenas a alguns atributos internos do indivíduo que contribuem para o funcionamento criativo, dando destaque à inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação, embora considerasse que o modelo para ser mais completo deveria incluir também fatores ambientais e variações pessoais. Em anos posteriores, Sternberg (1991) e Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996) ampliaram o modelo original considerando o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores distintos e interrelacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa. Estes seriam: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental.

Modelo Componencial da Criatividade de Amabile

O modelo proposto por Amabile (1983, 1989, 1996) procura explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam o processo criativo. É dada uma grande importância à motivação e aos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo considera três componentes necessárias para o trabalho criativo, sendo elas: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Para Amabile, para que a criatividade ocorra é necessário que os três componentes estejam em interação. Assim, a autora define como habilidades de domínio: o talento, o conhecimento, adquirido através de educação formal e informal, experiência e habilidades técnicas na área. Na segunda componente, considera o estilo de trabalho,¹ estilo cognitivo,² domínio de estratégias³ que favorecem a produção de novas ideias e traços de personalidade.⁴ A componente motivação intrínseca pode ser considerada inata mas também é algo que pode ser desenvolvido através do meio social. Traduz-se na satisfação e envolvimento que o indivíduo tem pela tarefa, independente de reforços externos, englobando interesse, competência e autodeterminação. Quando a tarefa captura o interesse, é desafiadora torna o indivíduo mais motivado, levando-o a desenvolver a autoeficácia⁵ e arriscar sozinho.

A Perspetiva de Sistemas - Csikszentmihalyi

Para este autor o foco da criatividade deve estar nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Conforme explica Csikszentmihalyi (1996), "*criatividade não ocorre dentro dos*

¹ O estilo de trabalho criativo é caracterizado como habilidade de se concentrar por longos períodos de tempo, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência frente a dificuldades, busca da excelência e habilidade de abandonar ideias improdutivas;

² quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, compreensão de complexidades, produção de várias opções, suspensão de julgamento no momento de geração de ideias, flexibilidade perceptual, transferência de conteúdos de um contexto para outro e armazenagem e recordação de ideias;

³ torne o familiar estranho, gere hipóteses, use analogias, investigue acidentes paradoxais e brinque com as ideias.

⁴ ver mais à frente, no capítulo III

⁵ Bandura (1982) descreve-a como o senso de autoestima ou valor próprio, o sentimento de adequação, eficácia e competência para enfrentar problemas.

indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico" (p. 23). O modelo de sistemas propõe, pois, criatividade como um processo que resulta da interseção de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social). O indivíduo é quem produz variações e introduz mudanças no domínio ou área de conhecimento. Com relação ao indivíduo, dois aspectos são apontados - características associadas à criatividade e *background* social e cultural. O domínio, como segundo componente, consiste num conjunto de regras e de procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente, ou seja, conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado em uma sociedade ou por várias sociedades. Domínio é como uma área, assim a matemática, a química, a música poderão ser consideradas domínios. Refere-se a um corpo organizado de conhecimentos associados a uma área. Se um indivíduo conhece bem determinado domínio poderá mais facilmente introduzir mudanças nesse domínio. Vários estudos comprovam que os domínios menos estruturados não beneficiam tanto de produtos criativos, em contrapartida domínios com procedimentos claros e informações integradas são mais acessíveis e ocupam uma posição central na cultura, segundo Csikszentmihalyi (1996). O terceiro componente do modelo é o *campo*, que inclui todos os indivíduos que atuam como "juizes". Eles têm a função de decidir se uma nova ideia ou produto é criativo e deve, portanto, ser incluído no domínio (Csikszentmihalyi, 1996). É o campo que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. Se o *campo* for rígido e mergulhado num sistema social que desencoraja a criatividade, uma ideia nova pode não ser aceita. Assim, cabe ao criador convencer o *campo* que o seu produto tem valor e deve ser incluída no domínio. Também poderá ser o campo a estimular novas ideias, portanto a ideia terá de ser socialmente aceita para ser integrada no domínio. Não sendo uma medida estanque, uma ideia poderá num determinado momento não ser considerada criativa e vir a sê-lo posteriormente, ou vice-versa porque os critérios poderão mudar ao longo dos tempos. Estas abordagens da criatividade embora se centrem no indivíduo como detentor de um processo ativo, consideram fulcral que se leve em consideração os fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na sua avaliação.

O Professor Torrance, (1988) explica a Criatividade como "*o processo de nos tornarmos sensíveis aos problemas, lacunas de informação, falta de elementos, desarmonias; fazer suposições e formular hipóteses sobre as deficiências; avaliar e testar essas suposições e hipóteses; possivelmente modificá-las e voltar a comprová-las, aperfeiçoando-as; finalmente, comunicar os resultados obtidos*" (p. 47). É com base nesta definição que iremos desenvolver o cerne do nosso trabalho, criar um programa para promover a criatividade junto de crianças do 1º ciclo e avaliar, pois qualquer trabalho só fará sentido se utilizar o ciclo PLEA -Planificar, executar e avaliar (Rosário, 2005).

1.2. Pensamento Criativo

Pelas definições anteriormente explicadas, a Criatividade poderá ser explicada como um sistema correlacional que abrange diferentes dimensões: pessoa, produto, processo, pressão, ambiente, ato e objeto.

O interesse pelo estudo da criatividade surge recentemente pela influência do movimento humanista. Rogers (1959) e Maslow (1959), apontam o potencial humano para a autorrealização destacando a saúde mental como fonte dos impulsos criativos. Consideraram também que não basta o impulso interno para se autorealizar, é necessário também um ambiente que propicie liberdade de escolha e de ação bem como do reconhecimento e estímulo do potencial criador de cada indivíduo (Fleith e Alencar, 2003).

Guilford, na década de 50, dá um grande impulso e reconhecimento à necessidade de se investir no estudo da criatividade. Até então considerava-se a criatividade só ao alcance de alguns mais favorecidos. Com o modelo da Estrutura do Inteleto, surge o interesse pelo Pensamento Divergente. No campo das abordagens centradas nos processos cognitivos, Guilford, através do seu modelo multifatorial não hierárquico da inteligência, explica através do cubo tridimensional representativo deste modelo, a conjugação de três dimensões: os conteúdos, os produtos e as operações. Os conteúdos referem-se ao tipo de informação, os produtos ao formato da informação com que os sujeitos se confrontam, as operações representam o modo de funcionamento cognitivo com destaque para a cognição, memória, avaliação, produção convergente e divergente. É na distinção destas duas últimas que surge a criatividade, sendo utilizados quatro critérios para a sua aferição: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Nesta teoria existem 5 tipos de operações (cognição, memória, produção divergente, produção convergente, avaliação), 6 tipos de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações), e 5 tipos de conteúdo (visual, auditivo, simbólico, semântica, comportamentais). Uma vez que cada uma dessas dimensões é independente, existem teoricamente 150 componentes diferentes de inteligência. As operações ou processos têm por base habilidades: *Cognição* refere-se à descoberta, redescoberta ou reconhecimento de informação; *memória* traduz a “retenção do que é conhecido” (Gatti, 2004). Esta habilidade incorpora “dois tipos de operações de pensamento produtivo que geram novas informações de informações conhecidas e informações recordadas” (Gatti, 2004); o *pensamento divergente* representa as operações em diversas direcções. Desenvolve este tipo de operações como forma de pesquisa ou ainda, como forma de encontrar a variedade enquanto o *pensamento convergente* “é o reconhecimento da informação como levando a uma só resposta correcta” (Gatti, 2004). A *avaliação*, traduz-se na capacidade de reconhecer se a decisão tomada será a que se melhor enquadra na problemática. Na *dimensão conteúdos ou materiais*, as habilidades são classificadas segundo o tipo. *Figurativo*, remete para a informação, “material concreto tal como é percebido pelos sentidos” (Gatti, 2004), quer a nível visual, quer a nível auditivo. *Simbólico*, refere-se especificamente aos grafismos que geralmente se encontram “organizados em sistemas gerais (alfabeto, conjunto de números naturais, etc.)” (Gatti, 2004). Quando o material se encontra

ao nível das ideias ou dos significados verbais denomina-se *Semântico*. O *Comportamental* traduz-se na área da “inteligência social” (Gatti, 2004). A conjugação dos conteúdos com as operações resulta na última dimensão *produtos*, que alberga seis categorias: unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações.

As produções divergentes que caracterizam a conceção de criatividade de Guilford constituem apenas “uma das 5 operações do intelecto”, pelo que, a criatividade “pode ser vista como um sub-estado da inteligência” (Sternberg & O’Hara, 1999, p.252). Existem, fundamentalmente, dois processos que permitem ao Homem encontrar soluções para os problemas: o pensamento convergente e o pensamento divergente. Iremos de seguida fazer a distinção entre pensamento divergente e pensamento convergente.

O pensamento convergente é dominado pela lógica e pela objectividade, existindo uma resposta única (a melhor) segundo a qual o pensamento se orienta. O pensamento divergente explora diferentes soluções para um mesmo problema. De uma forma geral, mais ou menos todos possuímos moldes de pensar que aprendemos socialmente e que se vão enraizando ao longo da nossa vida. “Temos uma forma standardizada de funcionar e pensar que nos conduz a soluções tipificadas, ou seja, não temos flexibilidade intelectual para nos adaptarmos a determinadas situações e resolvermos certos problemas”.⁶ Assim, podemos dizer que as principais características do pensamento convergente são:

- utilização de esquemas intelectuais rigidamente estruturados no indivíduo;
- falta de originalidade das soluções, o que é originado por um modo de pensar estratificado;
- utilização privilegiada do modelo lógico-dedutivo que articula as operações mentais.

O pensamento convergente está relacionado com a memorização, o raciocínio lógico e a reprodução de conhecimentos, e o divergente, relacionado com a utilização de conhecimentos prévios através de formas inovadoras, originais e criativas. O pensamento divergente seria, então, uma das cinco operações intelectuais fundamentais da mente humana estando arrolado com a criatividade, que, para Guilford, possui três aspectos essenciais: “a fluidez, a flexibilidade e a originalidade. A fluidez consiste na capacidade de descobrir diversas soluções para um problema; a flexibilidade é a capacidade para mudar de estratégia na resolução de um problema; a originalidade é a principal característica da criatividade e permite descobrir novas formas para resolver problemas” (Oliveira, 2007, p. 12). Torrance considera também o pensamento divergente como um caminho para a criatividade. Os trabalhos desenvolvidos por Torrance (1975) concentram-se na análise do pensamento divergente, sendo este visto como um fator que abarca a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Até à terceira edição do Teste de Pensamento Criativo de Torrance, não houve qualquer alteração sendo estas quatro características avaliadas. No entanto, o autor sentiu necessidade de proceder a alguns melhoramentos e porque encontrou uma elevada correlação entre a Fluência e a Flexibilidade, esta última deixou de ser cotada tendo-se introduzido outros dois parâmetros avaliativos: a Abstração de Títulos (medida verbal no teste figurativo) e a Resistência ao Fechamento (analisa abertura mental para o

⁶ ver http://www.edusurfa.pt/mostra_pdf/?pdf=inteligencia.pdf

processamento da informação). Assim, Torrance considera a *Fluência* como a capacidade de conceber um poderoso número de ideias ou soluções perante um problema ou uma determinada situação. Esta capacidade é avaliada pelo número de ideias que o sujeito exprime através de respostas significativas e compreensíveis em que usa os estímulos. A *Originalidade* é considerada uma das principais características das pessoas criativas. Ser original implica ir além do óbvio. Torrance considera a *Originalidade* uma novidade, a capacidade para produzir ideias inusuais e incomuns, a capacidade de quebrar padrões habituais de pensamento. A *Elaboração* é encarada para além do que é considerado básico, todos os detalhes são contabilizados, é o enriquecimento de imagens através de pormenores. *Abstração dos Títulos* é a capacidade ser capaz de produzir bons títulos exige uma grande capacidade de síntese e organização, que só é possível quando se capta a essência da informação. Por último, na *Resistência ao Fechamento* o sujeito criativo mantém uma mente aberta o tempo suficiente para que uma ideia original surja. Pelo contrário, as pessoas pouco criativas tendem a encerrar o mais rápido possível os estímulos, não esperando pela possibilidade do surgimento de ideias mais originais.

Teoria Triárquica da Inteligência

Para Sternberg (1999), a inteligência, é considerada como um conjunto de habilidades, diferentes entre si, mas interativas, o que pressupõe diferentes inteligências, consoante o *domínio*. Assim, o autor critica uma perspetiva unitária de inteligência bem como a sua avaliação meramente a partir de um critério de QI.

Sternberg considera a inteligência como uma capacidade composta por habilidades analítico-abstratas, práticas e criativas que nos ajudam a resolver um problema. Os nossos pensamentos e ações deverão ser organizados, coerentes e adequados, quer às nossas necessidades internas, como às necessidades do meio ambiente. (Sternberg, 2003).

Assim, este autor propõe-nos três estilos de inteligências:

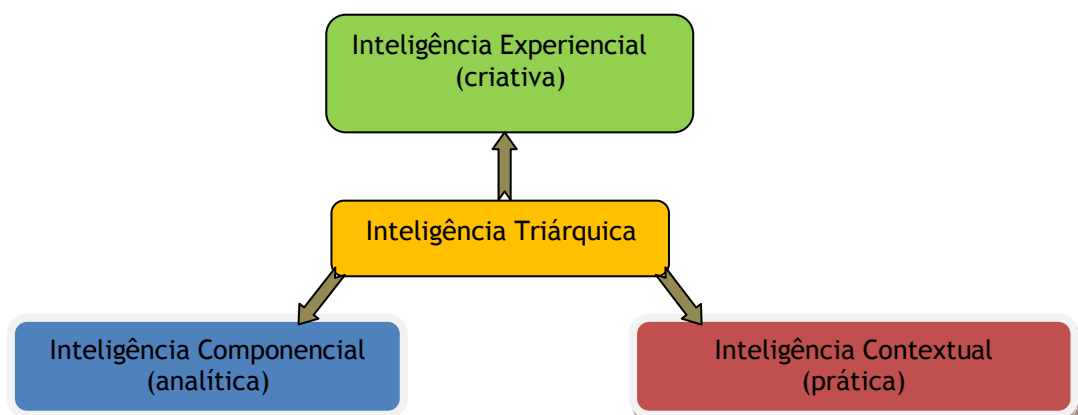


Figura 2- Teoria Triárquica da Inteligência

Inteligência Componencial designa a capacidade para, através da lógica e do raciocínio, resolver problemas e avaliar estratégias. A *inteligência Experiencial* permite resolver os problemas rapidamente e com perícia. A *Inteligência Contextual* é a capacidade do indivíduo em se adaptar aos contextos socioculturais e ao meio em que vive. Este autor

não comunga da mesma ideia que Gardner, para ele algumas das inteligências deste autor não são mais que alguns talentos.

A partir desta teoria, Sternberg criou outra a que chamaram Teoria De Auto-Governo Mental, que o autor comparou aos poderes do governo. *“La esencia de la inteligencia es el proporcionar los medios para gobernarnos a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuadas, tanto a nuestras necesidades internas, como a las necesidades del medio ambiente. Por lo tanto, la inteligencia puede considerarse que hace para el individuo lo que un gobierno hace para la colectividad”* (Sternberg, 1997, p.168).

Estilos de pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Executivo: indivíduos que implementam as suas ideias, seguem regras, gostam de aplicar o que sabem para resolver problemas. • Legislativo: indivíduos que gostam de criar regras, estruturam, planeiam e formulam soluções. • Judicial: indivíduos que gostariam de avaliar, julgar e analisar regras, ideias e procedimentos.
Forma de pensamento	<p>Neste grupo são incluídos quatro formas de pensamento que podem ser combinados em separado com qualquer um dos estilos anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monárquico: as pessoas que têm um único objetivo. Dirigem todos os seus esforços para cumprir o seu objetivo. São intolerantes e inflexíveis. Acreditam que os fins justificam os meios. • Hierárquico: as pessoas que têm vários objetivos com diferentes prioridades consciente. São conscientes, moderadamente tolerantes e flexíveis, fazem as coisas de forma sistemática. • Oligárquico: pessoas que têm vários objetivos de igual importância. Têm dificuldade em estabelecer prioridades. São versáteis e tolerantes. • Anárquico: corresponde ao grupo de indivíduos que têm de cumprir muitas metas, mas nem sempre são claras e compreensíveis. Opõem-se a sistemas predefinidos para resolver problemas, mas não apresentam alternativas. São intolerantes e irreflectidos.
Níveis	<ul style="list-style-type: none"> • Global: as pessoas que gostam de classificar e trabalhar ideias. Conseguem ver para lá do que é óbvio. Preferem trabalhar com os problemas gerais que requerem o pensamento abstrato. ▪ Local: as pessoas que preferem detalhes específicos e concretos que requerem precisão na execução. São detalhados, específicos, fundamentam as suas ideias. Valorizam os pormenores.
Orientações	<p>Externa: pessoa extrovertida, aberta, socialmente sensível, gosta de trabalhar em grupo.</p> <p>Interna: indivíduo introvertido, reservado, pouco sociável, gosta de trabalhar individualmente.</p>
Tendências	<p>Conservador: as pessoas que preferem seguir as regras e situações de família, não gostam de mudanças, evitam situações ambíguas.</p> <p>Liberal: as pessoas que gostam de ir além das regras, como a mudança. Procuram situações novas e ambíguas.</p>

Figura 3 - Teoria do Auto-governo Mental (adaptado de Sternberg 1992, Howard 1999 e Lozano 2000)

Nesta teoria, Sternberg, caracteriza para além dos estilos de pensamento (Legislativo, Executivo e Judicial, as formas de pensamento e a maneira como o sujeito se localiza e estabelecer relações com o mundo. Estes estilos de pensamento podem ser considerados obstáculos ou facilitadores do pensamento criativo.

Num estudo levado a efeito por dois autores espanhóis, da Universidade de Múrcia, intitulado “*Estilos de pensamiento y creatividad*”, concluíram que existe concordância entre o estilo de pensamento legislativo e a criatividade. Os sujeitos mais criativos pontuam mais no estilo legislativo no teste utilizado nesta investigação (CREA). Embora a pessoa, para conseguir criar não basta, na opinião dos autores, ter capacidade para obter novas ideias, deve também desejá-lo. Assim, criatividade envolve aspetos cognitivos e motivacionais. (Martínez e Brufau, 2010).

Criatividade com C

Certo de que a criatividade não depende só do indivíduo mas do meio social e que o produto só é considerado criativo se for integrado num domínio e aprovado pelo campo, Csikszentmihalyi (1998) distingue dois tipos de criatividade, a criatividade (c minúsculo) e a Criatividade (C maiúsculo). A primeira refere-se à criatividade do quotidiano, sendo exemplo dela ter uma grande ideia para fechar um contrato, decorar de forma original uma sala...; a segunda caracteriza o pensamento criativo, que modifica algum aspeto da cultura. O autor refere três níveis de criatividade ordenados: 1) *Pessoas brilhantes* - todos os indivíduos que apresentam pensamentos inusitados, interessantes e estimulantes. 2) *Pessoas pessoalmente criativas* - utilizam novas formas originais, são indivíduos cujas ideias e juízos são penetrantes, mas não chegam a ser validadas mundialmente. 3) *Pessoas criativas* - os indivíduos cujo trabalho e dedicação desenvolvem produtos que são considerados modificadores da cultura e da sociedade. O autor diz ser possível que alguém possa dar um contributo criativo sem ser brilhante nem pessoalmente criativo, tal como é possível ser-se criativo e não trazer nada para a cultura e sociedade (Csikszentmihalyi, 1998). *Génio* é para este autor alguém que é em simultâneo brilhante e criativo. Já ter *talento* é uma destreza inata para fazer algo muito bem. Mas afinal quais são as características das pessoas criativas? Iremos de seguida tentar fazer uma sinopse de alguns autores para melhor podermos abordar a questão.

1.3. Personalidade Criativa

Na opinião de Csikszentmihalyi (1998), para ser criativo, o sujeito tem de interiorizar todo o sistema que torna possível a criatividade, pelo que o estudo sobre o tipo de características personalísticas associadas ao desempenho criativo revela-se bastante complexo. Tomando este autor “*Los individuos creativos destacan por su capacidad para adaptarse a casi cualquier situación y para arreglárselas con lo que está a mano para alcanzar sus objetivos*” (p. 73). Apesar de considerar a existência de uma predisposição genética que contribui para a manifestação da criatividade. Csikszentmihalyi à semelhança da generalidade dos autores nesta área - reconhece que as oportunidades encontradas ao longo da vida podem ser

preponderantes ao condicionar ou promover a personalidade criativa. Para este autor, os indivíduos criativos apresentam as seguintes características (Csikszentmihalyi, 1998): têm uma grande quantidade de energia física, mas também estão frequentemente calados e em repouso; tendem a ser vivos mas também podem manifestar alguma ingenuidade; existe paradoxalmente uma combinação entre o lúdico e a disciplina, uma capacidade de tenacidade, resistência e perseverança; alternam entre a imaginação e fantasia de um lado e do outro, um enraizado sentido da realidade; parecem albergar tendências opostas entre a extroversão e introversão; escapam a atitudes estereotipadas; a maioria sente uma grande paixão pelo seu trabalho, ao mesmo tempo que são muito objetivos em relação a ele; por fim, a sua grande sensibilidade expõe estes sujeitos ao sofrimento e à dor mas também a uma grande quantidade de prazer.

Para Amabile (1996), os traços de personalidade podem contribuir para o desenvolvimento de relevantes processos criativos. Esta autora refere os seguintes traços de personalidade que favorecem a produção criativa, podendo estes serem desenvolvidos tanto na infância como na idade adulta: autodisciplina, persistência, independência, tolerância por ambiguidades, não conformismo, automotivação e desejo de correr riscos.

Guilford (1950), no seu histórico discurso proferido no congresso da APA, apresentou uma definição de criatividade centrada na pessoa, afirmando que esta depende de características individuais, tais como motivação, personalidade e traços temperamentais. Para este autor, as capacidades criativas determinam a ocorrência do comportamento criativo, ao qual se deverá associar uma certa notoriedade. Salienta a personalidade, dizendo que apesar de ser diferente em cada um, não deixa de corresponder a um padrão de traços.

Rhodes (1987) refere que os estudos levados a cabo por Guilford revelam que as pessoas criativas possuem maior sensibilidade aos problemas, fluência de ideias, flexibilidade mental e capacidade para redefinir objetos familiares e conceitos.

O incentivo de Guilford ao estudo da criatividade foi notório a partir da década de 50, destacando a negligência da investigação sobre o tema (de acordo com o autor, apenas 186 dos 121.000 artigos em psicologia tratavam da criatividade). A partir de então, surgem vários estudos e citações da temática, desencadeando-se um impulso em pesquisas, principalmente nos Estados Unidos, onde este assunto passa a atrair a atenção, não só de psicólogos, mas também de outros especialistas como: filósofos, matemáticos, pedagogos, engenheiros e sociólogos (Isaksen, 1990).

Numa revisão da literatura até à atualidade é possível encontrarmos diferentes tipos de estudos, uns centrados em pessoas comuns, outros em criadores eminentes. Os resultados destes estudos nem sempre são unânimes, talvez pela inexatidão na recolha e tratamento de dados, contudo ressaltam algumas características de pessoas criativas, tais como autonomia, autoconfiança, tolerância à ambiguidade, atração pela complexidade e mistério, facilidade em arriscar, curiosidade, gosto em correr riscos, vastidão de interesses, abertura a novas experiências, sentido de humor, sensibilidade estética, persistência, percepção de beleza no trabalho e paixão pelo que fazem, entusiasmo, espontaneidade, muita energia, necessidade de privacidade em paralelo com o interesse em estabelecer relações (Azevedo, 2007). Alguns

estudos apontam ainda que os indivíduos mais criativos são menos autoritários, mais curiosos, mais sensíveis às relações interpessoais, mais concordantes, cuidadosos e prestáveis e mais hábeis em identificar analogias que os menos criativos (Azevedo, 2007).

Para Cortizas (2000), referido por Azevedo (2007), a pessoa criativa apresenta uma inteligência e curiosidade intelectual acima da média, tem facilidade em se concentrar e estar atenta, realiza observações e discriminações de forma diferenciada, gosta de fazer julgamentos independentes e autônomos, transfere os conhecimentos de uma área para outra e apresenta-os de um modo inovador, afigura-se também flexível em relação aos meios e objetivos.

1.4. O Processo Criativo

O processo criativo surge com a necessidade de resolver um problema. Para Lubart (2001) definir criatividade através do *processo* indica observar e analisar a forma como o indivíduo descobre algo de novo e útil ou como reorganiza a informação que já possuía, por forma acercar-se de uma ideia ou produto criativo.

Wallas (1926) define quatro fases no processo criativo: *Preparação* - é fase em que o indivíduo se apercebe do problema e investe na procura de uma solução. Utiliza vários recursos para preparar as hipóteses: lê, anota, questiona, discute, explora. A segunda fase, denominada *Incubação*, o indivíduo desiste do problema mas inconscientemente continua a preocupar-se com ele. Para Csikszentmihalyi (1998), esta fase poderá levar anos ou apenas algumas horas. Geralmente, para este autor, surgem neste tempo as conexões inusitadas. É aqui que emerge a terceira fase, a *Iluminação*. O sujeito considera ter tido uma belíssima ideia. Surge um *insight* ou o “*aha*”. Segue-se a fase da *Verificação*. O sujeito analisa, revê, avalia, verifica e valida (ou não) a sua ideia. Csikszentmihalyi (1998), acrescenta uma nova fase às quatro definidas por Wallas, a *Elaboração*. “ *El quinto y último componente del proceso es la elaboración. Probablemente es el que lleva más tiempo ey supone el trabajo más duro. A esto se refería Edison cuando decía que la creatividad consiste en 1% de inspiración y un 99% de transpiración*” (Csikszentmihalyi, 1998, p.104).

Amabile (1989) refere-se aos processos criativos relevantes e inclui estilo de trabalho, estilo cognitivo, domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e traços de personalidade. Estes elementos atuam no uso que se faz das habilidades de domínio. Mediante a análise de uma informação sob diferentes pontos de vista, ou através de metáforas, poderá contribuir para melhorar a compreensão do domínio. Segundo Amabile (1989), o estilo de trabalho criativo é caracterizado como a habilidade de se concentrar por longos períodos de tempo, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência frente a dificuldades, busca da excelência e habilidade de abandonar ideias improdutivas.

1.5. Contexto Social

Após termos feito uma breve referência a algumas dimensões da criatividade, pessoa, produto, processo, falta-nos abordar o contexto, também referido como Press ou ambiente.

Apesar de a criatividade se centrar na pessoa, vários são os autores que referem o ambiente como promotor ou inibidor do processo criativo. *“El medio adecuado es importante en más de un sentido. Puede afectar ala producción de novedad tanto como a su aceptación; por tanto, no resulta sorprendente que los individuos creativos tiendan a dejarse atraer hacia centros de actividad vital donde su trabajo pueda tener oportunidad de triunfar.”* (Csikszentmihalyi, 1998, p.157).

O contexto sócio-económico, histórico, cultural, poderá ser determinante na manifestação da criatividade. Para Sternberg e Lubart, o contexto ambiental afeta a produção criativa de três maneiras distintas: i) grau em que favorece a geração de novas ideias; ii) extensão em que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, possibilitando a geração de produtos tangíveis; e (iii) avaliação que é feita do produto criativo. Lautrey (1980) desenvolveu estudos sobre a influência da família na criatividade e concluiu que *“o ambiente mais estimulante revela ser aquele que fornece ao mesmo tempo regularidade e oscilações, introduzindo flexibilidade nas regras da vida e nos hábitos”* (Lautrey, 2007, p. 76). Amabile (1989) dá grande relevo à motivação intrínseca mas, segundo a autora, esta componente da criatividade, apesar de poder ser considerada inata poderá ser desenvolvida através do sistema social.

De acordo com a perspetiva sistémica de Csikszentmihalyi (1998), já anteriormente apresentada, a criatividade como sendo *“qualquer acto, ideia ou produto que muda um Campo já existente, ou que transforma um Campo já existente num novo”* (p.47). Este autor distingue também micro ambiente de macro ambiente. O primeiro, abrange o ambiente mais restrito onde o indivíduo desenvolve a sua ação; o segundo refere-se ao contexto social, cultural e institucional onde os indivíduos vivem. Nesta perspetiva apenas o micro ambiente poderá ser transformado para promover a criatividade.

Vygotsky (1988) defendia que a criatividade é uma característica essencial dos seres humanos, logo todos possuem um potencial criativo, contudo ele não se desenvolve de forma similar quer pelas diferenças intrínsecas do indivíduo, quer pelas oportunidades oferecidas pelo meio que pode ou não favorecer a sua emergência (Bahía, 2008). Neste âmbito, Amabile (1989) propõe alternativas para a criação de um clima favorável à promoção da criatividade em contexto escolar: i) o professor deve dar sempre feedback aos alunos de forma construtiva e significativa; ii) deve enfatizar a cooperação em vez da competição; iii) envolver os alunos no processo de avaliação da sua aprendizagem; iv) os alunos devem ter possibilidade de escolha; v) os alunos devem vivenciar experiências próximas da vida real; vi) devem compartilhar os seus interesses, experiências, ideias e materiais. A autora refere que o aluno deverá ter a possibilidade de avaliar o seu trabalho. Quanto à escola lembra que esta deve promover um ambiente de aprendizagem importante e em simultâneo divertido e a sala de aula deve conter material interessante e diversificado. Csikszentmihalyi (1998) chama atenção para a discrepância entre o que a escola oferece e o aluno precisa. Este autor considera estranho o pouco afeto que a escola teve na vida das pessoas, extinguindo a curiosidade que as crianças manifestam fora das suas paredes. Csikszentmihalyi (1998), relata-nos na sua obra que a escola foi poucas vezes mencionada como um estímulo. Apenas

alguns professores são nomeados como estimuladores porque acreditaram nas capacidades do aluno e lhe prestaram atenção. Nesta ideia está subjacente o papel da escola que muitas vezes não cuida dos seus alunos.

Capítulo 2

2.1. Criatividade em Contexto Escolar

Na literatura encontramos vários autores que consideram o contexto escolar como um fator preponderante na promoção e realização de produtos criativos. Referimo-nos ao contexto em dois sentidos: i) ambiente e ii) organização.

Um especialista em criatividade, inovação e educação, Sir Ken Robinson, autor do livro *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (2009), defende a criação de um sistema educacional que estimule a criatividade. Na visão do professor emérito, o modelo tradicional de ensino tende a enfraquecer as potencialidades criativas do estudante. Numa das suas palestras, o professor leva a audiência a refletir sobre uma questão em especial: *Porque não somos capazes de extrair o melhor das pessoas?* Na visão do especialista em criatividade, a educação que o sujeito recebe prepara-os para serem bons trabalhadores mas não os prepara para serem pensadores criativos. Desta forma, qualquer estudante mais curioso ou inquieto, que queira saber mais e questionar qualquer conteúdo, tende a ser ignorado ou estigmatizado como mal comportado, “o que gera terríveis consequências para o desenvolvimento pessoal”. No seu entender, a criança deveria fazer o que gosta e não o que a escola impõe, pois o principal objectivo da escola é preparar os alunos para a Universidade. O importante é que cada um encontre o seu elemento-chave, que pode muito bem ser tocar guitarra ou a matemática. O importante, segundo Robinson, é amar o que se faz e não somente ser bom naquilo que se faz. Partilhando a mesma opinião, Csikszentmihalyi (1998) também considera que a escola não responde às necessidades dos alunos, como já foi referido anteriormente. O contexto atual impele os professores para cumprir o que o Ministério emana nos currículos deixando os interesses e motivações dos alunos um esquecidos. Apesar da Escola Nova ter trazido uma lufada de frescura à Educação, e depois de muito se ter escrito sobre o assunto, a verdade é que as nossas escolas continuam a não ter espaço para deixar a criatividade fluir. Dos estudos realizados por alguns autores (e.g. Alencar 2003) sobre Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino, ou Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental (Alencar & Fleith, 2008) e ainda Escala sobre o Clima para a Criatividade em sala de Aula, das mesmas autoras, todos estes estudos identificaram como obstáculos à promoção da Criatividade currículos muito extensos, muitos deles desfasados da realidade; salas pouco apelativas; escassos recursos materiais; turmas demasiado grandes ou muito heterogéneas; professores desmotivados, pais pouco envolvidos; crianças pouco encantadas com a escola.

Na educação tradicional, o professor era um mero transmissor de conhecimentos em que decidia quais os conteúdos e as matérias que os alunos deveriam aprender. Era necessário que o aluno memorizasse, reproduzisse os conhecimentos e jamais deveria “sair” do que estava instituído. Treinava-se o pensamento convergente, pois era sinónimo de sabedoria. Este pequeno excerto demonstra a atitude da professora que aniquila a forma de pensar de dos seus alunos. Ao longo de várias décadas, alguns autores se amotinaram contra esta forma de educar, promovendo outras correntes e atitudes nos professores. Surgiram várias teorias defendidas por psicólogos e pedagogos: *Edouard Claparède* (1873-1940), cientista suíço, defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Claparède criticava a escola do seu tempo com os mesmos argumentos do filósofo norte-americano John Dewey com quem compartilhava a pregação por uma escola que chamavam de “ativa”, na qual a aprendizagem se dá pela resolução de problemas - e dos pedagogos do movimento da Escola Nova. Todos eles condenavam a escola tradicional por considerar o aluno como recetáculo de informações e defendiam a prioridade da educação sobre a instrução. “O saber não tem nenhum valor funcional e não é um fim em si mesmo”, defendia Claparède. A pedagoga italiana *Maria Montessori* (1870-1952), defendia a “educação para a vida”. A linha montessoriana crê que todas as crianças trazem dentro de si um potencial criador que permite que elas conduzam a aprendizagem e encontrem um lugar no mundo. *Freinet* nasceu em Florença, na França (1898-1966). Este pedagogo enaltecia a interação professor-aluno considerando-a como essencial para a aprendizagem. Estar em contato com a realidade em que o aluno vive é fundamental. De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno realizar uma experiência e essa der certa, ele a repetirá e avançará no procedimento; porém não avançará sozinho, precisará da cooperação do professor. Já em meados do séc. passado, este pedagogo propunha que o professor almejasse a escola ideal, criativa e libertadora, descobrindo as condições concretas que poderiam impedir a sua realização. *Jonh Dewey* (1859-1952), era filósofo e pedagogo norte-americano. Impulsionador da Educação Progressista, Dewey centra-a no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Com as teorias da Escola Nova, a aprendizagem resulta de três combinações: criação, trabalho e experimentação. O professor revela-se como um orientador. A relação professor-aluno deverá ser construída e partilhada em que a aprendizagem é mútua.

O nosso sistema de ensino está perante um grande desafio colocado pela sociedade. Se por um lado queremos que os alunos desenvolvam capacidades cognitivas, sejam capazes de reproduzir conhecimentos que avaliamos através dos exames, dos testes, que sejam capazes de memorizar, por outro lado a sociedade e a própria escola como organização, defende e promulga o desenvolvimento no aluno do seu potencial criativo, da criatividade, inovação e empreendedorismo como resposta aos desafios da sociedade em constante mutação.

Na verdade, o currículo do 1º ciclo, não refere todavia atividades específicas para promover a criatividade. Por outro lado também não há, ou houve neste Agrupamento de Escolas, formação para os professores saberem promover e avaliar a criatividade dos alunos.

Fica assim um pouco ao sabor dos conhecimentos e percepções dos professores sobre a criatividade e a forma de a promover nos seus alunos. Já por si, o Projeto Educativo do Agrupamento também não é claro quanto à definição das estratégias para o desenvolvimento da criatividade. Muito virado para as produções artísticas não contempla algumas áreas do saber no que reporta à criatividade.

Outro fator que pode ser considerado inibidor é a avaliação. Promove-se o êxito através das competências quase exclusivamente racionais em detrimento da satisfação pessoal do aluno. Azevedo (2007) refere o fato de avaliação ser apenas tradutora das competências lógico-matemáticas e deveria realçar as competências igualmente válidas para a vida, tais como a capacidade de resolver problemas ou a elaboração de produtos úteis e valorizados no ambiente cultural (Gardner, 2000). Importante seria considerarmos a satisfação do aluno expressa na sua motivação, não aumentando a ansiedade e destruindo a auto-estima ou etiquetar os alunos como incompetentes. Esta ideia é reforçada por Sternberg que declara que *“as escolas tendem a valorizar primariamente a memória e as competências analíticas, mas a criatividade, assim como outras competências práticas, são tão importantes, provavelmente até mais importantes, especialmente após o término da formação escolar. Se assim é, então temos de incentivar e desenvolver, em vez de punir, os alunos criativos”* (Sternberg, 2003, p. 325).

2.2. Fatores inibidores/ promotores da criatividade

Os construtos de inteligência e criatividade ora aparecem de mãos dadas, ora de costas voltadas. De acordo com a Teoria do Limiar, criatividade e inteligência correlecionam-se abaixo de um certo nível de inteligência. Para Simonton (1994), uma inteligência muito elevada poderá ser um fator de inibição da criatividade. Para Guilford (1967) a criatividade é uma componente da inteligência enquanto que para Sternberg e Lubart (1991) a inteligência é uma componente da criatividade. Há ainda autores (e.g. Haensly & Reynolds, 1989) que consideram que ambos representam o mesmo fenómeno, no entanto outros há que os encaram como fenómenos independentes (e.g. Getzels & Jackson, 1962).

Depois de se ter apercebido que a grande questão da criatividade não era tanto a de procurar saber o que é, mas antes onde está, Csikszentmihalyi (1990) analisou as respostas de pessoas que se envolviam ativamente em tarefas variadas, desde a leitura até à escalada ou ao xadrez. Quando lhes era perguntado "Como se sente quando faz aquilo de que mais gosta?", o autor verificou que a resposta mais frequente era: "Descobrir; pensar em algo novo", o que o levou a concluir que as pessoas mais criativas são motivadas pelo prazer retirado do confronto com as dificuldades que conduz a novas formas de ser e de agir. É o caminhar ao encontro da novidade que leva à criação, ao progresso. O prazer da descoberta parece constituir um sentimento único diferente do lazer. Esse paradigma leva o autor a destacar o conceito de fluir (Csikszentmihalyi, 1990). Fluir de uma novidade, de uma descoberta, sem esforço, num estado quase automático, que surge como uma descrição independente da

cultura, do gênero sexual, da idade (Csikszentmihalyi, 1996). Surge assim a Teoria do Fluxo da criatividade.

Bahia (2008) refere como fatores inibidores o medo de falhar, a instauração de rotinas de trabalho, o imperativo da perfeição, o perigo do risco ou o repúdio do lúdico, citando alguns autores como Watts (1967). Estes constrangimentos refletem-se na escola que frequentemente coloca obstáculos à criatividade: apelo ao conformismo, a comparação, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço, e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e ainda a supervisão e avaliação constantes (e.g. Amabile, 1996).

Para Powell (1994), é urgente perceber que a essência da criatividade é a descoberta e a apropriação de uma representação da própria criatividade que permite a comunicação e expressão criativa das experiências pessoais. É necessário acreditar que todas as pessoas têm o seu potencial criativo passível de ser desenvolvido, só assim os programas de desenvolvimento da criatividade verão contemplada uma condição para o seu sucesso.

Outros autores como Sternberg, 1997; Bahia & Moreno 2007; Guenther, 2000) se centram na necessidade das nossas escolas investirem na promoção da criatividade como uma finalidade e uma necessidade educativa. Torrance (2001) considera que o maior déficit do ensino é a não promoção do pensamento criativo. Já Sternberg (1997) refere *“si nuestras escuelas quieren estimular la creatividad y el desarrollo de la inteligencia creativa, han de incluir al menos algunas oprotunidades para el pensamiento creativo en sus actividades y en sus test”* (p. 214).

Como já anteriormente referimos, um outro fator, que é considerado como potencial facilitador ou inibidor da criatividade, é o meio ambiente. Alguns autores acreditam que a criatividade da criança diminui em função do conformismo social fomentado pela família, por isso o ambiente onde se desenrola a criatividade é fundamental à sua promoção. Cksikzentmihalyi (1998) diz que na maioria dos casos os pais são os responsáveis por estimular e dirigir os interesses das crianças. Fleith e Alencar (2005) caraterizam o ambiente propício ao desenrolar da criatividade dividindo-o em 5 fatores: a) apoio à expressão de ideias (ouvir as ideias dos outros); 2) perceção do próprio em relação à criatividade (confiança em si); 3) interesse pelo conhecimento (gosto e curiosidade); 4) autonomia (ter iniciativa para experimentar diferentes formas); 5) estímulo à produção (solicitar ideias novas).

Nogueira e Pereira (2008) consideram o potencial criativo expresso por imagens ou palavras, nos domínios do conhecimento mais de cariz científico, tecnológico ou artístico. A atitude do professor também desempenha um papel fulcral capaz de limitar ou promover a criatividade, através das suas reações às propostas dos alunos, ou até pelo grau de definição que confere a um problema. Se limitar a confrontar os seus alunos com problemas que apenas aceitem uma única solução, não está a promover o pensamento divergente. A par disso deverá procurar outras metodologias como a descoberta de problemas.

De acordo com Alencar e colaboradores algumas das principais práticas *“ minam a capacidade de criar”* Essas práticas são: i) ensino voltado para o passado com ênfase exagerada na reprodução e na memorização do conhecimento; ii) realização de exercícios que só admitem uma única resposta, cultivando o medo pelo fracasso e pelo erro. iii) referência à

incompetência, à ignorância e à incapacidade do aluno, não enaltecendo o que cada um tem de melhor em termos de habilidades e talentos. iv) Pouco contributo para o autoconhecimento, voltado exclusivamente para o mundo exterior; v) Poucas habilidades cognitivas desenvolvidas; vi) c-se a obediência, passividade, dependência e conformismo; vii) a imaginação e fantasia não são consideradas como dimensões importantes da mente; viii) o aluno deverá ser o seguidor de instruções, o recetor de informações não sendo responsabilizado pela sua aprendizagem e tomada de decisão; ix) a aula é gerida de forma autoritária; x) o conteúdo é padronizado; xi) não se levam em linha de conta as diferenças individuais. (Alencar, Bruno-Faria, Fleith et al., 2010).

A obrigatoriedade de cumprimento dos currículos nacionais também pode ser considerada um fator inibidor da implementação da criatividade, uma vez que reduz o tempo disponível para as atividades que poderiam ser desenvolvidas com esse fim (Bull, Montgomery & Baloché, 1995) Por outro lado, a própria cultura em determinadas escolas onde se pretende a uniformização das práticas pedagógicas também são fatores inibidores da criatividade do professor. Desta forma o professor acomoda-se com a rotina, diminuindo o seu entusiasmo pelo processo criativo. Se pretendermos promover a criatividade procurando soluções alternativas a um problema, diferenciar e diversificar estratégias, teremos de repensar na forma estanque em que se encontra a organização curricular e todo o sistema de ensino que procura uniformizar não só práticas, mas instrumentos de trabalho, planificações, critérios de avaliação, testes...

Não poderemos de deixar de referir os recursos materiais disponíveis nas nossas escolas, da responsabilidade do Ministério da Educação. Equipar os estabelecimentos com materiais adequados e diversificados, aumenta a motivação e o gosto pelo desconhecido. Os alunos ficarão mais despertos e interessados se diversificarmos tarefas.

Em suma, alguns fatores são de origem pessoal como características da personalidade: medo de parecer ridículo, desejo excessivo de segurança e ordem, resistência à experimentação e a correr riscos e inflexibilidade. Outros são de ordem sociocultural ligado a valores e normas. Por fim, há fatores presentes no ambiente das organizações tais como: sobrecarga de trabalho, demasiado relevo à manutenção do status quo, centralização do poder, competição destrutiva e estrutura organizacional pouco flexível. (Alencar, et al., 2010).

Vários são os estudos que pretendem para identificar os fatores inibidores ou facilitadores da criatividade, destacando-se a este nível trabalhos de Eunice Alencar, no Brasil (Alencar, Fleith & Virgolim, 1995; Alencar, Oliveira, Ribeiro & Brandão, 1996; Alencar & Martínez, 1998). Foram construídos instrumentos para conhecer essas barreiras, entre eles o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar & Fleith, 2008) no qual nos baseámos para realizar a análise de conteúdo das respostas das questões colocadas aos professores, num primeiro estudo desta dissertação. Dos estudos realizados com este instrumento constatou-se que existe uma importância crescente dada à criatividade pela sociedade, especialmente em contexto escolar, no entanto foi possível identificar um conjunto de fatores, nomeados pelos professores, como obstáculos que condicionam a promoção da

criatividade, nomeadamente fatores de origem emocional, sociocultural, motivacional/personalidade e intelectual. Por outro lado, encontraram-se também vários mitos ligados à criatividade, sendo esta frequentemente apontada como resultante apenas de fatores intrapsíquicos, ou características individuais dos sujeitos.

2.3. Programas de Promoção da Criatividade

Bahia (2008), apresenta-nos dois programas de intervenção como incentivos à criatividade e sugerem dois eixos de intervenção: um prende-se com a dimensão pessoal da criatividade e o outro remete para a dimensão social. Traduzidos para a linguagem específica do domínio da criatividade estes programas incidem na pessoa, no processo, produto e contexto. Gagné (1999) refere-se à expressão criativa como algo dependente do potencial individual e de dois conjuntos de trajectos, um a nível intra-pessoal e outro a nível ambiental. Os percursos pessoais incluem dimensões físicas como a facilidade de execução, dimensões psicológicas como a motivação (necessidades, valores e interesses), a volição (concentração, perseverança) e a personalidade (temperamento, traços). Os percursos ambientais incluem o meio físico e social envolvente, nomeadamente as atividades e programas que visam a estimulação da criatividade e os incentivos do meio que funcionam como recompensadores do trabalho criativo. Em jeito de conclusão, para autora a criatividade é uma confluência de capacidades, de modos de pensar, de traços de personalidade, de conhecimentos e de influências sociais e ambientais. Também refere que a criatividade não é um processo estanque, ela vai mudando com o desenvolvimento cognitivo, a sabedoria e a experiência da vida. A escolarização formal pode inibir em vez de desenvolver por essa razão é urgente investir-se na criatividade e em programas para a sua promoção. No seu artigo, Bahia (2008) refere a importância da criação de um “Ethos”⁷ criativo que fomente a expressão, a autonomia e a abertura à diferença em vez do conformismo e homogeneidade. Neste contexto faz referência a dois programas denominados A e B, com destinatários distintos. O programa A tem como destinatários jovens entre os 18 e 21 anos que frequentam em regime ambulatorio um centro de atividades ocupacionais para cidadãos portadores de deficiência mental, numa zona urbana de Lisboa. Todos possuem um longo historial de insucesso escolar continuado. Os participantes do Programa B, (programa de enriquecimento “A Pirâmide”), é oferecido pela Delegação de Lisboa da ANEIS e destina-se a crianças entre os 6 e os 13 anos com características de sobredotação. Enquanto o primeiro tinha como *Ethos* a rejeição da atitude de negação ou normalização da diferença, fomentando um verdadeiro respeito pela limitação de cada um, valorizando as qualidades pessoais para que cada um possa dedicar-se à produção criativa. O *Ethos* do programa B é proporcionar oportunidades de fruição, relativização e aplicação de conhecimentos. A partir do princípio organísmico da complexificação (Deci, 1995), fazer mais e melhor superando-se a si próprio, em simultâneo relativiza-se essa noção através do respeito, apreciação e

⁷ *Ethos* - a etimologia grega significa *morada, abrigo, refúgio* e sugere um espaço interno relativo ao caráter e aos hábitos. (Bahia, 2008, p. 237)

valorização de todas as produções criativas. As ações do Ethos do programa B são: aprofundar, desafiar, reparar, apreciar, transformar, inventar e aplicar o conhecimento. A avaliação deste programas e de qualquer programa de criatividade visa não só a avaliação das variáveis envolvidas mas também uma eventual melhoria na própria intervenção. Bahia (2008). Os objetivos comuns aos dois programas foram elencados da seguinte forma: i) fomentar a fluência de ideias; ii) fomentar a flexibilidade do pensamento; iii) dar espaço à diferença; iv) Possibilitar a comunicação de ideias; v) incentivar a colaboração.

Nogueira & Pereira (2008) apresentam-nos algumas estratégias promotoras da criatividade. Descrevem três modelos distintos, apontando as suas premissas de base, propostas de atividades, metodologias e por fim a sua avaliação. Referem que a escola deve assumir um papel central na educação da criatividade, colocando-se a questão qual a melhor forma de integrar o desenvolvimento da criatividade no programa educativo regular.

“Now is the time for every teacher to become more creative” (Rhodes, 1961), demonstrava assim a sua preocupação com o papel do professor, como fomentador da criatividade. Já Torrance referia: *“Uma das mudanças que prevejo mais revolucionárias na educação é a revisão dos seus objetivos. Neste momento afirma-se que as escolas existem para aprender (...) as escolas do futuro serão pensadas não só para aprender mas para pensar(...).* (Torrance, 1963, p. 4). Em 1974, Torrance cria o programa *The Future Problem Solving*, tentando desta forma responder à sua preocupação. Tem por objetivo que as crianças se tornem mais criativos nas suas escolas a partir do desenvolvimento de um currículo que aí ocorre. Apesar de vários agentes contribuírem neste contexto, cabe ao professor o papel de mediador e de potenciador quer pelas estratégias, pelos comportamentos, sendo ainda fonte de informação. Para Leser, (1995) e Good (2002) o professor é a peça essencial para que a criatividade seja promovida junto dos alunos, porque *“o professor tem a responsabilidade interiorizada ou não pela passagem do conhecimento declarativo e procedimental”* (Runco & Nemiro, 1994).

Program for Academic and Creative Enrichment (Kolloff & Feldhusen, 1981) Tendo como base o “Purdue Three-Stage Model”, Feldhusen e Kolloff desenvolveram o Program for Academic and Creative Enrichment (PACE), um modelo destinado a alunos sobredotados entre os 8 e os 11 anos de idade (Feldhusen, Kolloff, Cole & Moon, 1988; Kolloff & Feldhusen, 1981). Como objectivos gerais, este programa inclui o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo, de habilidades de resolução criativa de problemas e de competências de pesquisa e estudo independente (Feldhusen & Kolloff, 1988; Kolloff & Feldhusen, 1984). Trata-se de um programa implementado fora da sala de aula regular, com duas sessões semanais de uma hora cada, distribuídas geralmente por 7 meses ao longo do ano. Os planos individuais de trabalho em cada sessão incluem áreas como a matemática, ciência, literatura, estudos sociais, expressões artísticas, resolução criativa de problemas e estudo independente (Kolloff & Feldhusen, 1981). O programa cobre apenas uma parte do tempo letivo, mas permite desenvolver competências e estratégias generalizáveis a qualquer experiência ou contexto de aprendizagem (Schwartz, 1994). Vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de avaliar o impacto da implementação do PACE. Num destes

estudos, o programa foi implementado com cerca de 200 alunos identificados como sobredotados, ou potencialmente sobredotados, do 3º ao 6º ano de escolaridade de 8 escolas distintas. Em comparação com o grupo de controlo, verificaram-se resultados positivos significativos nos participantes do programa em termos de habilidades de pensamento criativo, no entanto não se verificaram diferenças no auto-conceito (Kolloff & Feldhusen, 1984).

2.4. Avaliação da Criatividade

Isaken e col(1994, cit.por Morais 2001), referem a existência de cerca de 250 instrumentos para avaliar a criatividade. Em 1900, Kikpatrick (cit.por Torrance, 1976), pretendeu avaliar as capacidades das crianças nos primeiros anos de escolaridade, através de borrões de tinta, dando importância à arte. Já por seu lado, Colvin, dois anos depois, utilizou composições escritas e analisou a composição, o senso de humor, imaginação, sentimento e poder perceptivo. Em 1916, Laura Chassell (cit. Por Torrance, 1976) propõe uma bateria de 12 testes de originalidade: construção de palavras, escritos sobre gravuras, analogias, analogias originais, enigmas da corrente, enigma de triângulos, círculo de Royce entre outros. Inicia-se assim alguma problemática em relação à avaliação da criatividade. Ainda hoje associamos à criatividade as questões abertas e múltiplas, o pensamento divergente, imaginação, capacidade inventiva, mas não é fácil disponibilizarmos um instrumento que avalie estas capacidades no sujeito. No entanto, nos últimos 50 anos, o estudo da criatividade tem sido marcada por diferentes abordagens. Até à década de 70 predominou uma abordagem à criatividade influenciada pelos estudos da personalidade, centrada na utilização dos instrumentos psicométricos que permitissem identificar traços criativos nos diferentes domínios. A preocupação dessa altura era encontrar métodos e técnicas métricas que possibilitassem a identificação de talentos excecionais. Contudo, os estudos longitudinais de Terman concluíram que nem sempre as crianças identificadas como excecionais se tornaram em adultos profissionais excecionais. A partir de 1970, com o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, diversos foram os autores que reconheceram que o estudo da criatividade deveria focar-se nos processos mentais subjacentes às habilidades excecionais, à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisão (Sternberg, 2003). O enfoque é colocado no produto criativo. Se atendermos ao modelo interativo componencial de Sternberg e Lubart (1996) a criatividade é mostrada como a capacidade para a resolução de problemas. Desta forma o processo cognitivo deverá identificar as dificuldades, gerar múltiplas respostas para um determinado problema. As respostas deverão ser testadas, comunicadas e o seu resultado avaliado. Contudo, Claridge insurge-se com o fato de pensar de forma divergente não significa ser criativo, só quando for combinado com processos lógicos. Em simultâneo, desenvolvia-se uma abordagem sociocultural destacando-se a relação entre os processos individuais e os processos sociais. A interação entre pessoa e contexto é estudada em função da significância estatística. Esta abordagem foi complementada com a perspetiva focalizada sobre o domínio

em que ocorre o processo criativo. Na Psicologia temos assistido a uma progressiva confluência em que se analisam os componentes necessários para que ocorra criatividade.

Guilford propôs que a avaliação da criatividade se efectuasse através de testes psicométricos, com recurso a testes de papel e lápis, em vários parâmetros. Considera-se que as pessoas conotadas de inteligentes são potencialmente convergentes, porque a partir das informações dadas ou de um problema difícil, conseguem chegar à resposta correta. Já por outro lado, as pessoas consideradas criativas ou com pensamento divergente, perante um estímulo ou problema, chegam a várias associações diferentes e algumas dessas são peculiares. Alguns investigadores seguiram as indicações de Guilford e os estudos sobre a criatividade aumentaram mas também os instrumentos para avaliar o pensamento divergente. Torrance, na sua busca incessante em avaliar a criatividade criou outros testes para avaliar o nível corporal, musical, afetivo, e estilos criativos. Os mais utilizados neste contexto são: *Creativity in Action and Movement*, *Thinking Creatively in Sounds and Words* *Something About Myself*, *What Kind of Person are You?* *Your Style of Learning and Thinking*, mas em contexto escolar os instrumentos mais usualmente aplicados são os testes de pensamento divergente, os inventários de atitudes e de interesses, os inventários de personalidade, a nomeação por professores e pares, a avaliação de produtos criativos e auto-registo de actividades (Azevedo, 2007). Sendo os testes de pensamento divergente medidas psicométricas utilizadas para a avaliação do potencial criativo, recorreremos à sua utilização para avaliar a eficácia de um programa de intervenção, pela maior facilidade em operacionalizar e quantificar algumas das competências trabalhadas neste programa. Mais especificamente foi utilizado o Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT), sendo este um dos instrumentos mais estudados a nível internacional. Cramond (1999) refere que o TTCT não mede a totalidade da criatividade, tal como os testes de QI também não mede a soma das competências intelectuais. Torrance apenas queria avaliar algumas competências criativas do pensamento criativo. No entanto, deparamo-nos ainda com a falta de normas para a população portuguesa, limitação que julgamos ser em breve ultrapassada com os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Torrance Center em Portugal.

Parte II - Componente Empírica

Capítulo 3

3.1. Estudo I - Perceções e práticas pedagógicas dos professores

Este estudo é meramente exploratório, descritivo e qualificativo. O seu principal objectivo é conhecer as perceções e práticas dos professores do Agrupamento no que se reporta à criatividade.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 21 professores do 1º, 2º e 3º ciclo dos Agrupamento. Com uma média de idades de 43,5 anos, e um tempo de serviço com uma média de 17, 3 anos. Os professores pertencem a vários departamentos: 2 ao Pré Escolar, 5 pertencem ao 1º ciclo, 2 pertencem ao Departamento de Línguas, 3 ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 6 pertencem ao Departamento das Expressões e 1 ao Departamento das Ciências Sociais e Humanas. Dois professores não indicaram o Departamento a que pertencem. Dos inqueridos 14 são do sexo feminino, 6 do sexo masculino e 1 participante não respondeu.

Instrumento

Criámos um questionário para este estudo intitulado *Perceções e práticas no desenvolvimento da criatividade na escola* (cf. Anexo 4), com o qual pretendemos recolher informação sobre o conceito/caraterísticas de aluno criativo para os professores, as práticas utilizadas por estes profissionais para a promoção da criatividade, as formas de avaliação dos produtos criativos e barreiras sentidas por estes professores na promoção da criatividade. Em suma, conhecer a pessoa, o processo, o produto e o ambiente no Agrupamento de Escolas em questão.

Procedimentos

Foi solicitada a autorização ao Diretor do Agrupamento de escolas para a realização do estudo, mediante a apresentação dos objetivos e procedimentos necessários (cf. Anexo 1). Foi também reunido o consentimento informado junto dos professores, salvaguardando-se a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Ao prepararmos o questionário tivemos em consideração o fato de o mesmo poder ser aplicado no decorrer do 2º período, para que pudessem ser respondidos em maior número. Optámos por incluir questões de resposta curta no sentido de recolher informação detalhada e mais contextualizada à experiência de cada docente. Cingimo-nos apenas a quatro questões que considerámos essenciais para o desenvolvimento do nosso estudo e também para não sobrecarregarmos os professores com uma tarefa acrescida a tantas que já têm em final de período. Estas questões incidiram sobre: i) Características dos alunos criativos; ii) formas de promoção da criatividade; iii) formas de avaliação da criatividade; iv) fatores inibidores na promoção da criatividade. (cf. Anexo 2). Antes de definirmos as questões a formular, realizámos um estudo piloto com um pequeno grupo de discussão, constituído por docentes de outro Agrupamento no sentido de verificar a adequação das questões e respetivo formato de resposta.

O questionário foi deixado na sala dos professores na Escola Sede e entregue em reunião de departamento aos professores do 1º ciclo. Como os questionários respondidos se revelaram num pequeno conjunto de catorze para uma amostra possível de 50, foi solicitada a colaboração dos professores via email, no entanto, apenas 21 responderam no total.

No tratamento dos resultados foi criada uma base de dados no SPSS, versão 19 e feita uma análise de conteúdo tendo sido criadas quatro categorias (cf. Anexo 5).

Resultados

Apresentaremos em seguida os resultados obtidos neste primeiro estudo, a partir da análise categorial realizada em cada uma das questões previstas no questionário aplicado. Seguiremos a apresentação de acordo com a ordem de questões colocadas, descrevendo a frequência das respostas em cada categoria. Assim, no Quadro 1, descrevemos os resultados à primeira questão, relativa às características apontadas num aluno criativo, por parte dos professores.

Conforme se pode verificar, os professores descreveram os alunos criativos, essencialmente com as seguintes características: i) apresenta respostas inovadoras, originais; ii) revela espírito crítico e manifesta capacidade de argumentação; iii) revela autonomia; iv) diversifica o tipo de respostas; v) demonstra motivação e é participativo; vi) observa em pormenor; vii) demonstra curiosidade e procura através da pesquisa responder às questões. Outras características foram também apontadas nestes alunos, como por exemplo a persistência e a capacidade de transferir conhecimentos.

Quadro 1- Caraterísticas apontadas pelos professores num aluno criativo

Respostas	Frequência
Espontaneidade	3
Espírito critico/argumentação	7
Extroversão	2
Respostas inovadoras/originalidade	8
Persistência	1
Espírito de iniciativa	3
Diversidade de respostas	6
Quantidade de respostas	2
Autonomia	7
Sensibilidade Interna e Externa	1
Gosta de desafios/raciocínio	3
Imaginação / Fantasia	4
Motivação / Participação	6
Desconcentração/concentração	1
Capacidade de Produzir/Recrear	4
Observação de pormenores	6
Insatisfação perante as rotinas	2
Capacidade de pesquisa/curiosidade	5
Transferência de conhecimentos	1
Talento	1

Quando questionados acerca das estratégias e práticas adoptadas para a promoção da criatividade em sala de aula, os professores indicaram um conjunto disperso de procedimentos, não havendo uniformidade no tipo de respostas, nem a saliência de um tipo de práticas em relação a outras. Os resultados a esta questão são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2- Formas de promoção da criatividade em contexto escolar

Respostas	Frequência
Elaboração de projetos inovadores e criativos	3
Permitir a troca de pontos de vista	2
Desenvolver atitudes mais flexíveis e inovadoras	2
Trabalhos de Grupo	2
Desafios/estímulos	2
Promover a autonomia	3
Novas tecnologias	3
Contato com diferentes formas de arte	3
Ensino Experimental	3
Análise problemas diferentes formas de resolução	3
Escrita Criativa	2
Explorando imaginação através de textos e imagens	3
Estimulação pela criatividade docente	1
Estratégias de promoção à criatividade sem especificar	2
Diversificação de tarefas	3
Incentivar à planificação	3
Apelo à imaginação dos alunos	3
Promover a originalidade e imaginação	2

Apelo à crítica dos alunos	2
Liberdade de escolha na abordagem e apresentação de trabalhos	3
Utilizando o lúdico	1

Algumas das práticas mais referidas foram: i) elaboração de projetos inovadores e criativos; ii) promoção da autonomia; iii) utilização das novas tecnologias; iv) levar os alunos a contatar com diversas formas de arte; v) utilizar o ensino experimental; vi) apelo à imaginação dos alunos; vii) explorando imaginação através de textos e imagens.

A avaliação da criatividade dos alunos é feita de diferentes formas por parte dos professores, sendo apresentadas no quadro 3 as respostas obtidas.

Quadro 3- Formas de avaliação da criatividade dos alunos

Respostas	Frequência
Criação de textos	1
Expressão Plástica/trabalhos práticos	3
Originalidade	3
Participação nas atividades/dinamismo	4
Trabalhos de grupo	1
Trabalhos individuais/ Elaboração de Portefólio/Relatórios	6
Observação direta	3
Registo das atividades desenvolvidas em sala de aula	1
Registo das atitudes	2
Facilidade de adaptação e reestruturação do trabalho	1
Pontuação e registo em grelha dos trabalhos escritos no que respeita à criatividade e ideias	1
Elogio e registo no dossiê individual com um louvor	1
Inovação no trabalho produzido	1

A maioria dos professores avalia a criatividade dos alunos através dos trabalhos individuais, pela elaboração dos portefólios e apresentação de relatórios. Utilizam também a observação direta como forma de avaliação bem como o grau de envolvimento dos alunos na tarefa, traduzido pela participação do aluno nas atividades e pelo dinamismo demonstrado. Dois professores disseram não avaliar a criatividade dos alunos por acharem que “*Se for cotada através de parâmetros impede o aluno de evoluir de uma forma positiva e natural.*”

Quadro 4 - Dificuldades sentidas na promoção da criatividade

Respostas	Frequência
Falta de tempo	5
Extensão dos programas	11
Alunos indisciplinados	2
Falta de recursos materiais e humanos	10
Direccionar as actividades	2
Falta de interesse dos alunos	3
Falta de competências dos alunos	1
A heterogeneidade das turmas	3
Programas Redutores no que concerne à promoção da criatividade	3
Burocracia	1
Desvalorização do trabalho do professor	1

Em última análise, o Quadro 4, indica-nos que as dificuldades sentidas pela maioria dos professores deste Agrupamento são: i) programas extensos; ii) falta de recursos materiais e humanos; iii) falta de tempo; iv) a heterogeneidade das turmas; v) os programas são redutores no que concerne à promoção da criatividade; vi) falta de interesse (desmotivação) dos alunos. Houve apenas um professor que referiu não sentir qualquer obstáculo na promoção da criatividade.

Discussão

Considerar o que são alunos criativos, aplicação de estratégias que levem à promoção da criatividade, bem como a forma de a avaliar devem ser objeto de estudo, aprofundamento e de formação. No que se reporta às dificuldades sentidas na promoção da criatividade pelos professores, foram referidos neste estudo aspetos extrínsecos (turmas heterogêneas, falta de recursos humanos e materiais, currículos extensos e pouco flexíveis) levando o professor a não conseguir promover a criatividade. Nenhum docente referiu fatores intrínsecos como inibidores da criatividade, partindo-se do princípio que todos estarão dispostos a tornar os alunos mais criativos.

Num estudo levado a cabo por Alencar (2008), sobre *Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental*, com uma amostra de 398 professores, os resultados a que chegou não são muito díspares dos resultados do nosso questionário: *“as barreiras mais indicadas pelos professores à promoção da criatividade em sala de aula foram: elevado número de alunos em sala de aula, alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula e baixo reconhecimento do trabalho do professor (apontadas por 51,4%, 47,3% e 43,8% dos professores respectivamente). Três outras barreiras que tiveram expressiva indicação foram a extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo, desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado e escassez de material didático disponível na escola (apontadas respectivamente por 38,2%, 38,5% e 38,5% dos docentes)”*(p. 61).

Podemos então concluir que seria importante o próprio sistema educativo dar mais espaço aos professores e às escolas para que possam investir na criatividade. Consideramos importante referir que esta abordagem dos resultados é simplesmente exploratória e descritiva, não se podendo generalizar os resultados para a população em geral.

3.2. Estudo II- Programa para promoção da criatividade: Vamos re(criar) a Escola

Neste segundo estudo pretendemos implementar um programa de promoção do pensamento divergente - Vamos (re)criar a Escola, assim como avaliar a sua eficácia, a partir das dimensões de Fluência, Originalidade, Elaboração, Abstracção de Títulos e Resistência ao

Fechamento. Conhecer para desenvolver intervindo, foi a nossa força motriz para a concepção, aplicação e avaliação deste programa, procurando, da mesma forma, contribuir para a melhoria das estratégias e práticas implementadas em contexto de sala de aula para a promoção da criatividade dos alunos. Assim, as principais questões do Estudo II são:

- É possível melhorar o pensamento divergente dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico?
- O Programa de Intervenção revelou-se eficaz na execução desse objectivo?
- Qual o nível de motivação dos alunos para a prática de atividades de pensamento divergente?
- É possível melhorar o grau de criatividade nos nossos alunos?
- O Programa de Intervenção revelou-se eficaz na execução desse objectivo?

Método

Participantes

O Programa foi implementado junto da turma de 1º Ciclo onde a investigadora lecciona, denominado Grupo Intervencionado. Este grupo é constituído por 13 alunos, dos quatro anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (Média=7,2) sendo 6 do género feminino e 7 do género masculino.

No pré teste participaram 89 alunos do 1º ciclo do Agrupamento, dos quatro anos de escolaridade. Destes alunos formou-se um outro grupo de 24 alunos de forma não aleatória com base na idade, sexo, rendimento académico e resultado do pré teste por forma a ser o masi semelhante possível ao Grupo de intervenção. Este seria o Grupo de Comparação.

Instrumentos

Teste de Pensamento Criativo de Torrance

O Teste de Pensamento Criativo de Torrance - TCTT, foi utilizado na sua versão portuguesa, propriedade do Torrance Center Portugal. Para o efeito foi-nos cedida a autorização para a sua utilização, tendo sido assinado um protocolo de cedência dos direitos de autor. Assistimos ainda a uma formação realizada na UBI, no dia 18 de Março, para preparação da administração do TCTT e cotação do mesmo.

O Teste de Pensamento Criativo de Torrance é constituído por 10 provas, 7 verbais e 3 figurativas, que recorrem a tarefas tais como a colocação de questões, a descoberta de causas e de consequências perante uma imagem, a enunciação de usos invulgares de um objecto ou aperfeiçoamento de uma figura.


Existem duas baterias paralelas, a forma A e forma B, mas apenas está ainda validada a prova A do teste figurativo para a população portuguesa. Foi esta a razão pela qual utilizámos somente a Prova A no pré e pós teste no nosso estudo. Além disso, e como refere o manual de aplicação na página 12, é o teste que se distingue das outras provas escolares, as crianças e jovens revelam uma maior motivação intrínseca para o desenho, não leva tanto em

linha de conta as dificuldades da escrita e da linguagem, avalia um maior número de competências e demora 30 minutos porque são apenas três as actividades e como refere Cramond (1999), no Manual de Aplicação, “se só for possível aplicar um dos testes, com um grupo de crianças, o figurativo é o mais indicado”

Programa Vamos (re)criar a escola

O programa criado para este estudo visa desenvolver o pensamento divergente em alunos do 1º ciclo, tendo por base as características usualmente apontadas na operacionalização deste construto: Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração. Assim, as atividades desenvolvidas pretendiam treinar especificamente este tipo de dimensões, havendo algumas atividades que contemplavam simultaneamente mais do que um destes aspetos. Em termos de conteúdo, as atividades incluíram dois domínios: verbal e figurativo. O programa dividiu-se em 12 sessões de 45 minutos cada e foi implementado na Área de Apoio ao Estudo, ao longo do 2º período. No quadro 5 apresentamos uma breve caracterização das sessões realizadas, sendo o programa integral apresentado em anexo (cf. Anexo 4).

Quadro 5- Estrutura geral do Programa Vamos (re)criar a Escola

Sessões	Objetivos	Dimensões	Produto
Apresentação	Conhecer o programa Identificar cada um dos personagens. Inferir os domínios de cada personagem.	Identificar os personagens do programa: Fluente, Flexível, Original e Elaborada	(cf. Anexo 6)
Sessão 1: Utilização de um estímulo	Criar um desenho a partir de um estímulo.	Elaboração, Originalidade	(cf. Anexo 6)
Sessão 2: Formação de Palavras	Criar o maior número possível de palavras a partir de outra, mudando apenas uma letra.	Fluência	Palavras terminadas em “ata” e “ita” Palavras com a mesma terminação.
Sessão 3: Palavras com o mesmo som inicial	Criar o maior número possível de palavras com o mesmo som inicial.	Fluência	Palavras com p: nomes de animais, pessoas, terras
Sessão 4: Construções com o Tangran	Criar o maior número possível de construções com as 7 peças do tangran expandindo os domínios da Flexibilidade e Originalidade.	Expandir os domínios da Flexibilidade e Originalidade	Várias construções com o tangran 
Sessão 5: Formação de palavras criativas (animais)	Criar o maior número possível de palavras criativas partindo da junção do nome de dois animais	Fluência, Flexibilidade e originalidade	Pseudopalavras (e.g. Porcoleta = porco + borboleta)
Sessão 6: Formação de palavras criativas (objectos)	Criar o maior número possível de palavras criativas partindo da junção do nome de dois objectos.	Fluência Flexibilidade Elaboração, Originalidade	Pseudopalavras (e.g. lapineta= lápis + caneta)

Sessão 7: Novo meio de transporte	Criar uma nova forma de deslocação até à escola.	Originalidade	Nova forma de transporte
Sessão 8: Resolução Criativa de um problema	Desenvolver a capacidade de resolver um problema de forma criativa	Originalidade	Resolução do problema (produção convergente, resposta única), mas de uma forma criativa com diferentes estratégias na sua resolução.
Sessão 9: Como vejo este quadro	Desenvolver a capacidade de olhar as coisas de uma forma diferente.	Fluência e Originalidade	Criação de títulos
Sessão 10: Moeda no fundo de um poço (animais)	Treinar a resolução criativa de problemas	Fluência e originalidade	Resolução do problema (produção divergente, respostas diversas).
Sessão 11: O que podemos melhorar na nossa escola	Identificar problemas	Fluência e Originalidade	Listagem de problemas descobertos
Sessão 12: Quais os problemas da nossa aldeia	Identificar problemas	Fluência e Originalidade	Carta ao Presidente da Junta de Freguesia

Procedimentos

Iniciámos o processo com o pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas e aos encarregados de educação (cf. Anexo 2), com o devido consentimento informado, elucidando-os dos objectivos do estudo e garantindo a confidencialidade dos dados. Foi elaborado um protocolo de colaboração com o Torrance Center Portugal para a utilização do TCTT.

A aplicação do TTCT decorreu em grupo-turma, seguindo as instruções fornecidas no manual, pelo que, antes da realização do teste foi feita uma atividade de preparação (*warm-up*). Para a aplicação do teste foram necessários cerca de 50 minutos, 30 para a elaboração do teste (10 minutos para cada atividade) e o restante tempo para a distribuição dos cadernos, leitura das instruções, para que os alunos tivessem a noção do que se espera deles, e verem o teste como uma série de tarefas divertidas. O local escolhido foi a própria sala de aula por considerarmos que reunia as condições ambientais necessárias à realização do mesmo.

O aplicador salvaguardou todos os interesses e condicionantes na administração do teste, após o *warm-up*, nomeadamente leu as instruções que são padronizadas. Nunca deu exemplos para não correr o risco de afectar e comprometer a interpretação dos resultados que são descritos numa tabela comparativa. Por fim, o aplicador nunca deu conselhos ou insistiu para que o aluno desenhasse mais, pois é importante que o sujeito funcione ao seu próprio ritmo.

A aplicação do programa de intervenção teve início na semana posterior ao pré teste. No fim de cada sessão, os alunos comunicavam os resultados obtidos e cada um era *juiz* do produto criativo dos colegas. Pretendeu-se, desta forma, analisar em grupo as diferentes estratégias adoptadas para a realização das atividades propostas, confrontando os alunos com

diferentes perspectivas e abordagens de resolução, assim como discutir as estratégias que se revelaram mais eficazes. Pretendeu-se com o trabalho de grupo fomentar o envolvimento dos alunos, o enriquecimento entre pares, permitindo nalgumas situações facilitar o aquecimento inicial para a produção de ideias do tipo divergente. O “warm-up” foi também intencionalmente proporcionado com uma atividade inicial em cada sessão, onde se pretendia também motivar os alunos para a sessão e dirigir a atenção para o conteúdo ou competências a trabalhar. No final, cada sessão foi avaliada pelos alunos com o preenchimento de uma ficha, onde se pedia para apontarem os aspetos que consideraram ser positivos e negativos na sessão (cf. Anexo 8). Entre algumas sessões foi prevista a realização de um TPCC: Tempo Para Criar em Casa, onde era solicitada também a colaboração da família de cada aluno (cf. Anexo 9).

Resultados

De seguida daremos conta dos resultados obtidos no pré e pós teste, considerando o grupo de alunos que foram alvo do programa de intervenção. No quadro 6 apresenta-se a estatística descritiva dos resultados no TTCT, assim como os dados relativos à análise inferencial realizada.

Quadro 6 - Resultados no TTCT no pré e pós-teste

	Pré-teste			Pós-teste			p
	M	DP	Min.-Máx.	M	DP	Min.-Máx.	
Fluência	19,5	6,20	9-31	25,4	5,8	15-35	,019
Elaboração	8	2,6	4-13	12,8	3,1	7-17	,001
Originalidade	8,6	3,7	3-16	11,3	5,8	6-25	,314
Resistência ao Fechamento	13,6	4,5	3-20	14	3	10-17	,854
Abstração de títulos	5,5	4	0-15	7,1	4	1-13	,340

Conforme se pode verificar, as médias obtidas em cada uma das dimensões avaliadas no TTCT foram sempre superiores no pós-teste, notando-se sobretudo as diferenças em termos de fluência, originalidade e elaboração. De certa forma, estes resultados já seriam de esperar, uma vez que estas dimensões foram especificamente trabalhadas ao longo de todas as sessões do programa, o que não aconteceu com a resistência ao fechamento e a abstração de títulos. Nestas dimensões em particular, e analisando a amplitude de resultados a partir dos valores mínimo e máximo, apesar de verificarmos que os valores máximos obtidos tiveram um decréscimo ligeiro do pré para o pós teste, houve uma melhoria nos valores máximos, especialmente na resistência ao fechamento.

No sentido de verificar se as diferenças encontradas nas médias foram estatisticamente significativas, foi realizada uma análise inferencial a partir do teste não-paramétrico U de Mann-Whitney. Os resultados apontam para uma melhoria significativa em duas das dimensões treinadas ao longo do programa: Fluência ($p < .05$) e Elaboração ($p < .01$).

No que se reporta à avaliação qualitativa realizada, salientamos em seguida alguns aspectos apontados pelos alunos no final de cada sessão: a apresentação do programa decorreu de uma forma muito positiva e divertida. Os alunos criaram empatia com os personagens e inferiram o que cada um deles pertendia. Em todas as sessões foi lembrado o nome deles e as suas habilidades. Mesmo os mais pequenos memorizaram muito bem os personagens e associaram o nome à figura e habilidade. Na primeira sessão usaram um estímulo e com alguma elaboração e fluência construíram uma figura. A avaliação feita foi positiva. A partir desse momento qualquer estímulo começaram a criar várias figuras. Muitas vezes, no quadro um desenhava um “rabisco” e outro aluno criava a partir dele. A sessão dois os alunos criaram algumas expectativa quanto ao número de palavras encontradas com a mesma terminação, “Quanto mais melhor!!! Temos de ser muito fluentes!”, disseram os alunos com alguma frequência. No desenrolar da sessão 3, os alunos deram-se conta da quantidade que há de nomes começados por *P*. Inicialmente, no *warm-up*, os alunos demonstraram alguma dificuldade. Quando lhes foi proposto o trabalho individual foi com algum desânimo que o iniciaram, dizendo que não se lembravam de muitas palavras. Sentimos necessidade de reformular então a atividade e acabou por se realizar em grupo. Foi como o desabrochar de um jardim, palavra atrás de palavra ia irrompendo. A sessão 4 foi muito do agrado dos alunos. Fazer construções com o tangran já não era novidade para eles, mas tentar conseguir fazer o maior número foi um desafio. Na sessão 5 a motivação foi o Livro intitulado a “Arca de Não É”. Foi lido o primeiro texto e a partir daí surgiram umas pseudopalavras muito engraçadas com a junção de dois animais. O entusiasmo foi tal que os alunos já tentavam com o nome de três e quatro animais. Na avaliação referiram o fato de nunca terem pensado que duas palavras juntas poderiam dar uma nova palavra e que dois animais juntos, diferentes, acabariam por criar um novo animal. A sexta sessão foi muito semelhante à anterior só que teriam de manipular objetos. Os pseudo-objetos foram muito interessantes. Para além de inventarem o nome, descreverem o objeto tiveram de dar-lhe uma nova utilidade. Foi-lhes pedido para tentarem construir esse novo objeto e levarem no dia seguinte. Apareceram algumas coisas curiosas, não muitas, como dois CD’s que se reverteram num para de óculos. A aluna chamou-lhes “*Sódoculos*”. Na sétima sessão os alunos teriam de inventar uma nova forma de deslocação para a escola que não fosse o meio de transporte habitual. Os alunos desenvolveram o projeto ao longo da sessão. Atribuíram-lhe um nome que por curiosidade foram quase todos pseudopalavras, resultado das duas sessões anteriores. Uma das crianças pediu para levar o projeto para casa e com a ajuda do pai, construiu esse meio de transporte que apelidou de Eco-Carro (Na escola também desenvolvemos um Projeto denominado Eco-Escolas, direcionado para o ambiente). Houve transferência de conhecimentos (o carro aproveitava a energia solar e nos dias sem sol era movido pela energia eólica), envolvimento

do encarregado de educação e muita motivação por parte do aluno. Este produto criativo foi considerado o melhor daquela sessão, por unanimidade. Quiseram inclusive publicar a notícia no blogue da turma. Na oitava sessão e por acharmos que a parte cognitiva também deve ser desenvolvida, foi colocado um problema de pensamento convergente mas para o qual cada aluno teria de comunicar e explicar os resultados e estratégias seguidas. Na sessão 9, os alunos observaram um quadro de Miró. Perante a mesma imagem cada aluno foi convidado a dizer o que conseguiu ver e sugerir um título (Abstração de Títulos) para o quadro. Na décima sessão o problema colocado foi um de pensamento divergente e consideramos que pela análise das expressões dos alunos, quer pelos resultados obtidos, foi uma das sessões que os motivou mais, lhes aguçou o sentido crítico e experimental, o gosto pelo desafio e a capacidade de resolver uma situação que parecia não ter solução. Nas últimas sessões tentámos provocar os alunos para a descoberta de problemas reais, primeiro na escola e depois num meio mais alargado, na aldeia. Ser capaz de encontrar problemas reais e procurar soluções é uma das características dos alunos criativos. As soluções encontradas foram sugeridas, analisadas, argumentadas e decididas pelos alunos, num debate de ideias. Em relação à realização da atividade para resolver em casa (TPCC)- tempo para Criar em Casa, nem todos os alunos resolviam as atividades e apenas alguns pais se envolviam na procura das soluções, no entanto eram sempre os mesmos alunos a participar. Demonstra que quando os pais se envolvem e colaboram o interesse da criança aumenta. Fazendo uma reflexão sobre a implicação deste Projeto no desempenho das atividades curriculares, gostaríamos de referir que a nível cognitivo o resultado não foi imediato, podendo vir a refletir-se ao longo do tempo, mas houve alterações significativas nos desempenhos, nas atitudes e na forma de resolver e encontrar soluções. Os alunos têm um espírito crítico mais aguçado, maior poder de observação, decisão, e criatividade.

Discussão

Independentemente dos resultados obtidos do programa que pretendia a promoção da criatividade, o programa já por si só foi um sucesso. Os alunos geraram empatia com os personagens do programa, inferiram qual a finalidade de cada um e o que deveriam fazer quando eles apareciam. Por outro lado a motivação pelo desafio, pela novidade foi sempre bem acolhida. Esperavam ansiosamente pelo dia para trabalhar a criatividade. Procurámos desde princípio que o ambiente fosse propício às produções criativas que tal como Amabile sugere, o ambiente tem de estar livre de críticas em que cada criança tem tempo e espaço para produzir, sendo ao mesmo tempo divertido. Os alunos sentiram que o que era importante era criar, não havia respostas erradas, logo não havia razão para ter medo de fracassar. Incutido o respeito por si próprio e pelos outros, os alunos levaram a sério o seu trabalho encarando cada sessão como um desafio, algo estimulador e motivador.

Considerações finais

Consideramos ter sido importante fazer este estudo para melhor conhecimento da realidade do nosso Agrupamento. Saber de que forma os professores respondem ao Projeto Educativo dando o seu contributo é crucial. Pela análise dos resultados concluímos que há uma necessidade generalizada de Formação no âmbito da criatividade. Apesar de os professores demonstrarem interesse pelo tema, verificado na resposta dois do questionário, se empenharem na promoção da criatividade, denotam alguma confusão na identificação de habilidades criativas nos alunos e no reconhecimento de um aluno criativo. Mas a maior discrepância surge ao nível da avaliação. Não há procedimentos regulares na avaliação da criatividade, poucos foram os que referiram fazê-lo de uma forma estruturada. É fundamental que os professores tenham conhecimento das formas de avaliar a criatividade. Existem instrumentos que avaliam a criatividade baseada em aspetos cognitivos (pensamento divergente, associações, combinação e construção de categorias) e no domínio não cognitivo mede-se a motivação, a vontade de correr riscos, avaliação das propriedades pessoais...

No contexto educativo deverá avaliar-se qualquer procedimento de forma a reformular caso haja necessidade. É nossa opinião que neste sentido o projeto Educativo do Agrupamento deveria contemplar objetivos, estratégias, e modos de operacionalizar o aluno criativo e o produto criativo. Já no que se reporta ao ambiente, os professores deixaram claro na resposta ao questionário que as barreiras mais sentidas são resultantes de fatores extrínsecos, relacionados com o sistema educativo: currículos extensos, pouco flexíveis, turmas heterogéneas, faltam de recursos materiais e humanos.

Seria quiçá importante atuar-se neste Agrupamento no sentido de clarificar o conceito criatividade, definição de pessoa criativa, produto criativo e talvez fazer um levantamento das barreiras intrínsecas do professor na promoção da criatividade do aluno. Por outro lado surge a Escola como organização responsável pela falta de oportunidades no fluir da criatividade. O sistema sobrecarrega os professores com burocracia, projetos, programas desfasados, pouco interessantes para o aluno. É nosso entender que a escola deveria ser um local de bem estar, onde a disciplina impera mas também a vontade dos alunos, o gosto pelo fazer, pela descoberta, pela inovação. É referido regularmente que a escola deve criar oportunidades para que o aluno se desenvolva em todo o seu conjunto, no entanto consideramos que não é com as políticas educativas que nos têm norteado que se consegue promover de forma regular e sistemática as competências essenciais no aluno para se tornar num ser criativo, uma vez que Amabile (1989), considera que todos têm potencial, mas nem todos têm a oportunidade. As nossas escolas estão fortemente formatas para desenvolver o aspeto cognitivo, contudo neste Agrupamento tem-se verificado diversas ações de promoção da criatividade: eventos artísticos, dinamização de atividades relacionadas com a Arte, com a música, dança. Não é por falta de envolvimento dos professores que a criatividade não floresce nos alunos.

Importa também referir que tal como Launtrey referiu, a família tem um papel preponderante na criatividade. Pais demasiado autoritários não deixam espaço para que os filhos experimentem, errem, tentem. Todas estas definições (tentativa, experiência e erro) contribuem para o desenvolvimento do potencial criativo.

Com a criação do Programa Vamos(re)criar a escola, as investigadoras tiveram em atenção a pessoa, o campo, o tipo de tarefas propostas. Identificámos os interesses dos alunos, e encorajámos o seu envolvimento no programa. Logo por si só, por ser uma proposta inovadora, as crianças demonstraram interesse, a motivação esteve sempre presente embora se notasse mais nas sessões de domínio figurativo. Quando a tarefa se concluía perguntavam com alguma tristeza “ Já acabou?” Foram apresentados vários desafios e seguimos a definição de Torrance sobre a criatividade. Utilizámos a validação do produto criativo, o juiz (es) decidiam se aquele determinado produto era útil e com significado para a sociedade. Levámos as crianças a pensar de forma diferente, a conseguir mais do que uma solução para o problema. Como Fleith e Alencar (2005) referem, fomos dando feedback construtivo e significativo; os alunos foram envolvidos na avaliação dos próprios trabalhos; demos aos alunos possibilidade de escolha; promovemos a cooperação (trabalho de grupo) ao invés da competição; promovemos atividades próximas da realidade (levantamento de problemas da escola, da aldeia); os alunos foram encorajados a partilhar ideias, interesses, escolhas e materiais. Por fim e também muito importante, o ambiente foi propício às realizações criativas, um ambiente de aprendizagem mas de forma divertida.

Cremos que estiveram reunidas as condições para o desenvolvimento do trabalho, embora também tenhamos encontrado limitações neste estudo.

A primeira prendeu-se com o fato de serem poucos os participantes da amostra no Estudo I, o que nos leva a inferir que, de uma forma geral, os professores se sentem cansados e pouco disponíveis para participar neste tipo de estudos. Outra das limitações refere-se ao fato de não termos conseguido em tempo útil (no decorrer desta investigação) cotado todos os testes do TTCT para podermos concluir que apesar de haver diferença significativa entre o pré e o pós teste no grupo intervencionado ela se deva ao fato de as crianças terem beneficiado do Programa.

Pensamos que era conveniente este estudo ter continuidade para se poder aferir e validar o programa do Estudo II.

Temos consciência das limitações deste estudo, no entanto esperamos ter dado o nosso contributo para os objetivos que inicialmente nos propusemos.

Referências Bibliográficas

- Alencar, E., Bruno-Faria, Fleith, D. e cols. (2010). *Medidas da Criatividade: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. (2008). Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (1), 59-66.
- Bahia, S. (2008). Promoção de ethos criativos. In F. Moraes & S. Bahia (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 229-250). Braga: Psiquilibrios.
- Bono, E. (2007). *How to have creative ideas: 62 exercises to develop the mind*. London: Vermilion.
- Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva Integrativa sobre o conceito e sua avaliação. In F. Moraes (Ed.), *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 43-63). Braga: Psiquilibrios.
- Cramond, B. (2008). *Creativity: An international imperative for society and the individual*. In *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (15-34). Braga: Psiquilibrios.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicologia del descubrimiento y la invención*. Barcelona : Paidós Transiciones.
- Davis, C. & Oliveira, Z. M. R. (1990). *Psicologia na Educação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Direcção Geral do Ensino Básico (s/d). *Reforma Educativa - Programa do 1º Ciclo*. Algueirão: Editorial do Ministério da Educação.
- Fleith, D. & Alencar, E. (2003). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19 n.1 Brasília.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 85-91 .
- Fleith, D.S. & Alencar, E.S. (2008). *Barreiras à promoção da Criatividade no ensino fundamental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.21. n.º1. pp. 59-66.

- Fustier, M. (1974). *Pratique de la creativite: connaissance du probleme*. Paris: ESF
- Gomes, J.F. (1975). *A estrutura da Inteligência e a criatividade: As investigações de J. P. Guilford*. Coimbra: Casa do Castelo - Editora.
- Guilford, J.P. (1962). Factores que favorecen y factores qu obstaculizan la creatividad. In J.C. Gozan, G.D. Demos & E.P. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp. 113-130). Salamanca: Ediciones ANAYA.
- Isaksen, S. G. (1990). Educational implications of creativity research: an updated rationale for creative learning. In M. A. West & J. L. Far (Orgs.), *Innovation and creativity at work*. New York: John Wiley and Sons.
- Kindersley, D. (1994). *Desenvolva a sua criatividade*. Lisboa: Verbo.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Mayer, R. E. (2004). *Psicologia de la Educación. Enseñar para un Aprendizaje Significativo* (vol II). Madrid: Pearson.
- Morais, F. & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos ensinos Básico e Secundário. In F. Moraes & S. Bahia (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção (159-195)*. Braga: Psiquilibrios.
- Necka, E. (1992). *Creativity Training: A guidebook for psychologists, educators and teachers*. Towarzystwo Autorow i Wydawcow Prac Naukowych Universitas.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. *Tese de doutoramento não publicada*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, B., Mussi, C. & Knabben, A. (1999). *Se sua empresa tiver um diferencial competitivo, então comece a recriá-lo: a influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional*. Anais XXII ENANPAD. Foz do Iguaçu: ANPAD.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Sternberg, J. R. (2000). *Psicologia Cognitiva* (M. R. B. Osório, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa - como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós Transiciones

Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Trad.Genís Barberán. Barcelona: Paidós.Saberes Cotidianos.

Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Torrance, E. P. & Torrance, J. P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Torrance, E.P. & Myers R.E. (1986). *La enseñanza creative*. Madrid: Santillana.

Anexos

Anexo 1- Pedido de autorização ao órgão de gestão do Agrupamento para a realização do estudo



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Exm. Sr. Director
Agrupamento de Escolas de
Manteigas

Como professora deste Agrupamento e aluna da Universidade da Beira Interior, pretendo desenvolver a minha tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema “Criatividade”. Assim, aspiro realizar um estudo com os alunos do 1º ciclo, deste Agrupamento, bem como conhecer a percepção dos professores desta comunidade educativa quanto ao clima e barreiras sentidas na promoção da Criatividade, indo desta forma ao encontro do nosso Projecto Educativo: “Vamos (re)criar a escola – O acto criativo como evidência de competências.

Aos alunos do 1º ciclo serão aplicados dois questionários, um, no princípio do 2º período e outro, no final do 2º período. Cada questionário terá a duração máxima de meia hora e tem como finalidade conhecer o nível de criatividade das crianças. Todos os dados serão confidenciais e só participarão as crianças que tenham autorização dos encarregados de educação.

Na minha turma (turma 6 – Sameiro), os alunos, para além dos dois questionários, irão ser alvo da aplicação de um programa que visa desenvolver a criatividade. Esse programa será aplicado na área curricular não disciplinar – Apoio ao Estudo, durante 90 minutos semanais, distribuídos por 2 tempos de 45min, ao longo do 2º Período.

Este estudo poderá contribuir para futuras investigações neste agrupamento, bem como ser uma mais-valia para a melhoria da educação, caso o programa aplicado apresente os resultados esperados.

Certa de que V. Exa. autorizará a realização do estudo e que os professores e alunos deste agrupamento contribuirão com a sua colaboração permitindo assim a sua execução.

Pede deferimento;

A Docente: _____

(Lídia Maria Costa Mendes Paula Manteigueiro)

Anexo 2- Pedido de autorização aos encarregados de educação da EB1 de Manteigas



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

***Ex mo. Sr.
Encarregado de Educação da
EB1 de Manteigas***

Como professora deste Agrupamento e aluna da Universidade da Beira Interior, irei desenvolver a minha tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema “Criatividade”. Assim, pretendo realizar um estudo com os alunos do 1º ciclo deste Agrupamento.

Os alunos deverão realizar duas provas, uma, no princípio do 2º período e outra, no final do 2º período. Cada prova terá a duração máxima de meia hora e tem como finalidade conhecer o nível de criatividade das crianças. Todos os dados serão confidenciais.

Desta forma, venho solicitar a V. Exa. autorização para que o seu educando participe no referido estudo.

Agradeço desde já a sua colaboração, estando certa que o contributo do seu educando será importante para conhecer a realidade do nosso Agrupamento e uma mais-valia para a melhoria da educação no nosso país.

Com os melhores cumprimentos,

A

Docente: _____

(Lídia Maria Costa Mendes Paula Manteigueiro)

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (nome do Encarregado de Educação), autorizo o meu educando, aluno(a)

_____, do _____º ano da EB1 de Manteigas, a participar num Estudo sobre Criatividade.

Anexo 3- Pedido de autorização dos encarregados de educação para a participação dos alunos no programa de promoção da criatividade



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ex mo. Sr.
Encarregado de Educação da
EB1 de Sameiro

Como professora deste Agrupamento e aluna da Universidade da Beira Interior, irei desenvolver a minha tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema “Criatividade”. Assim, pretendo realizar um estudo com os alunos do 1º ciclo deste Agrupamento.

Os alunos deverão realizar duas provas, uma no princípio do 2º período e outra, no final do 2º período. Cada prova terá a duração máxima de meia hora e tem como finalidade conhecer o nível de criatividade das crianças. Todos os dados serão confidenciais.

Ao longo do 2º período, os alunos irão ser alvo da aplicação de um programa que visa desenvolver a criatividade. Esse programa será aplicado na área de Apoio ao Estudo, durante 90 minutos semanais, distribuídos por 2 tempos de 45min, ao longo do 2º Período.

Este estudo poderá contribuir para futuras investigações neste agrupamento, bem como ser uma mais-valia para a melhoria da educação, caso o programa aplicado apresente os resultados esperados.

Desta forma, venho solicitar a V. Exa. autorização para que o seu educando participe no referido estudo.

Agradeço desde já a sua colaboração, estando certa que o contributo do seu educando será importante para conhecer a realidade do nosso Agrupamento e uma mais-valia para a melhoria da educação no nosso país.

Com os melhores cumprimentos,

A

Docente: _____

(Lídia Maria Costa Mendes Paula Manteigueiro)

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (nome do
Encarregado de Educação), autorizo o meu educando, aluno(a)

(nome
do aluno), do _____º ano da EB1 de Sameiro, a participar num Estudo sobre Criatividade.

Anexo 4 - Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

Percepções e práticas no desenvolvimento da criatividade na escola

Este questionário visa contribuir para um estudo a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na UBI. Dada a importância da sua opinião para a realização do referido estudo, agradeço a sua disponibilidade e colaboração na resposta do mesmo.

Todos os dados serão confidenciais e servirão apenas para conhecer as percepções e práticas dos professores quanto à promoção da criatividade na escola, indo desta forma ao encontro do Projecto Educativo do Agrupamento: “Vamos (re) criar a escola – O acto criativo como evidência de competências.” Grata pela sua colaboração.

Lídia Manteigueiro

Sexo: M ☐ F ☐ Idade: _____ anos Tempo de Serviço: _____ anos
Grau Académico: _____ Departamento: _____
Disciplinas que lecciona: _____

1. Na sua opinião, quais as características que mais se destacam num aluno criativo?

- _____
- _____
- _____
- _____

2. Na sua prática pedagógica procura incentivar a criatividade dos alunos? Sim ☐ Não ☐

Se sim, de que forma(s)?

3. Avalia a criatividade dos seus alunos? Sim ☐ Não ☐ Se sim, como o faz?

4. Na sua opinião, quais os factores que mais dificultam a promoção da criatividade na escola?

Anexo 5 - Análise categorial do questionário aos professores

Categorias	Definição	Subcategorias
Características de um aluno criativo	O que define um aluno criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Espontaneidade,(1) (8)(17) • Espírito critico/argumentação (1)(10)(15)(18)(19)(20)(21) • Extroversão,(1)(16) • Respostas inovadoras/originalidade (2)(6)(7)(9)(5)(12)(14)(21) • Persistência (8) • Espírito de iniciativa (11)(12)(14) • Diversidade de respostas (2)(6)(7)(8)(10)(16) • Quantidade de respostas (2)(4) • Autonomia (3)(5)(9)(11)(12)(14)(18) • Sensibilidade Interna e Externa (3) • Gosta de desafios/raciocínio (3)(13)(15) • Imaginação / Fantasia (3)(9)(13)(18) • Motivação / Participação (3)(8)(10)(13)(15)(19) • Desconcentração/concentração (4) • Capacidade de Produzir/Recrear (6)(7)(17)(21) • Observação de pormenores (9)(10)(2)(11)(13)(19) • Insatisfação perante as rotinas (10)(18) • Capacidade de pesquisa/curiosidade (11)(15)(16)(19)(20) • Transferência de conhecimentos (16) • Talento (19)
Incentivo à criatividade dos alunos	Qual a metodologia seguida para incentivar a criatividade nos alunos?	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar projectos inovadores e criativos (1)(4)(6)(7) • Permitir a troca de pontos de vista(2)(8) • Desenvolver atitudes mais flexíveis e inovadoras (2)(4) • Trabalhos de grupo (9)(16) • Desafios/ estímulos (8) (11)

		<ul style="list-style-type: none"> • Promover autonomia(13) (15) (20) • Novas tecnologias (5) (14) (15) • Contacto com diferentes formas arte (12) (20) (18) • Ensino experimental (3)(2) (16) • Análise problemas diferentes formas resolução(10) • Escrita Criativa(1) (10) • Explorando imaginação textos imagens(1)(6)(7) • Estimulação pela criatividade docente (5) (21) • Estratégias promoção criatividade sem especificar (12)(19) • Diversificação de tarefas (5) (4) (17) • Incentivar à planificação (3) • Apelo à imaginação dos alunos(4) (7)(18) • Promovendo a originalidade/inovação (6) (7) • Apelo à critica dos alunos (9) (20) • Liberdade de escolha na abordagem e apresentação de trabalhos (15) (17) (18) • Utilizando o lúdico (16)
Avaliação da criatividade dos alunos	Se a criatividade dos alunos é avaliada e de que forma o faz?	<p>♣Sim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de textos (1) • Expressão plástica/trabalhos práticos (1) (11) (14) • Originalidade (2) (4) (16) • Participação nas actividades/dinamismo (2)(5) (11) (16) • Trabalhos de grupo (3) • Trabalhos individuais/ elaboração de portefólio/relatórios (3)(5) (9) (11) (13) (17) • Observação directa (3) (11) (17) • Registo das actividades desenvolvidas em sala de aula (3) • Registo das atitudes (3) • Facilidade de adaptação e reestruturação do trabalho (4) • Pontuação e registo em grelha dos trabalhos escritos no que respeita à criatividade e ideias. (8) • Elogio e registo no dossiê individual com um louvor (10) • Inovação no trabalho produzido (15)

		<p>• Não</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se for cotada através de parâmetros impede o aluno de evoluir de uma forma positiva e natural (6) (7)
Dificuldades na promoção da criatividade	<p>Sente alguma inibição para a promover a criatividade nos alunos?</p> <p>Quais os factores mais inibidores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo,(1)(13)(14)(15)(18) • Extensão dos programas(1)(2)(5)(6)(8)(9)(11)(12)(14)(15)(16) • Alunos indisciplinados(2)(8) • Falta de recursos materiais e humanos (3)(6)(7)(9)(11)(12)(14)(19)(20)(21) • Direcção das actividades (4)(16) • Falta de interesse dos alunos(6)(7)(13) • Falta de competências dos alunos (8) • A heterogeneidade das turmas (1)(11)(14) • Programas Redutores no que concerne à promoção da criatividade(11)(18)(19) • Não há dificuldades (17) • Burocracia(18) • Desvalorização do trabalho do professor(18)

Anexo 6 - Apresentação do Programa “*Vamos (re)criar a escola*”.

PROGRAMA PARA DESENVOLVER A CRIATIVIDADE

VAMOS RE(CRIAR)
A ESCOLA



Olá. O meu nome é **FLUENTE**. Gosto de ter muitas ideias. Quanto mais ideias melhor!! Estou sempre a criar, a imaginar, a inventar...Sou um idiota. Já sabes, cada vez que nos encontrarmos terás de ter o maior número possível de ideias.

Olá. Eu sou a **Flexível**.
O meu corpo tem a capacidade natural de um contorcionista que se adapta a qualquer caminho mais labiríntico. De igual modo a minha mente adapta todas as coisas que tem pela frente em utilidades imediatas. Costumo pensar:
- Com isto, o que posso fazer?
Penso, penso e sempre encontro várias soluções.
Quando nos encontrarmos lembra-te que a partir de uma determinada ideia, criamos novas coisas, em vários domínios.



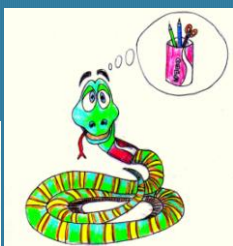
Olá, que tal estou? Já sei que estão a pensar que ninguém se veste assim. Pois eu gosto de ser muito original, ou seja, gosto de ser diferente de todos, por isso, o meu nome é **ORIGINAL**. Sempre que nos cruzarmos tens de ser muito original, pensar ou fazer coisas que mais ninguém faça. Combinado?



Eu sou a **ELABORADA**. Gosto muito de pormenores. Cada dia tento melhorar mais as minhas ideias, enriquecê-las com detalhes. Nem sempre nos iremos encontrar, mas quando isso acontecer, brinda-me com ideias muito pormenorizadas. Vou adorar!



NÓS FAZEMOS PARTE DA FAMÍLIA DA **CRIATIVIDADE** E VAMOS AJUDAR-TE A SER MUITO **CRIATIVO**. BASTA SEGUIRES AS NOSSAS INDICAÇÕES AO LONGO DE ALGUMAS SESSÕES. IRÁS GOSTAR DE TRABALHAR CONNOSCO!



CRIATIVIDADE

Anexo 7 - Sessões do programa “Vamos re(criar) a Escola

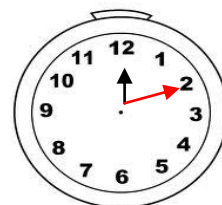
Utilização de um estímulo

Objectivos: Criar um desenho a partir de um estímulo.
Expandir a **Elaboração, Originalidade e Forças Criativas.**
Domínio Figurativo



Olá. Hoje vamos criar uma figura a partir de uma linha.
Quero que faças algo que mais ninguém se lembraria, algo muito original.

Agora tenta tu!
A



Ao mesmo tempo que o **Original** pretende que lhe agrade, eu também quero que acrescentes muitos pormenores ao teu desenho. Desenha tudo o que te lembrares e ao mesmo tempo melhores a tua primeira ideia. Ah, e já agora....Dá um título ao teu trabalho.



Estímulo

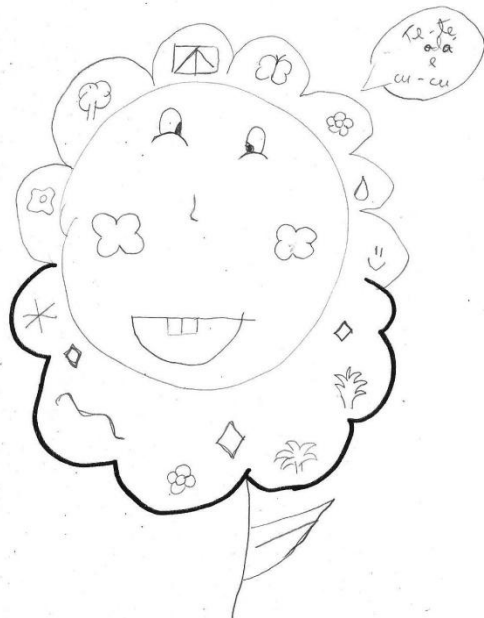


OBSERVAÇÕES: A cada aluno foi dada uma folha com o mesmo estímulo e cada aluno criou o seu desenho. Todos os desenhos foram digitalizados e teceram comentários sobre os mesmos, elegendo o que lhes pareceu mais criativo.

nome: Lucia flor maluca

DATA: 2011/02/22

nome: Barbara



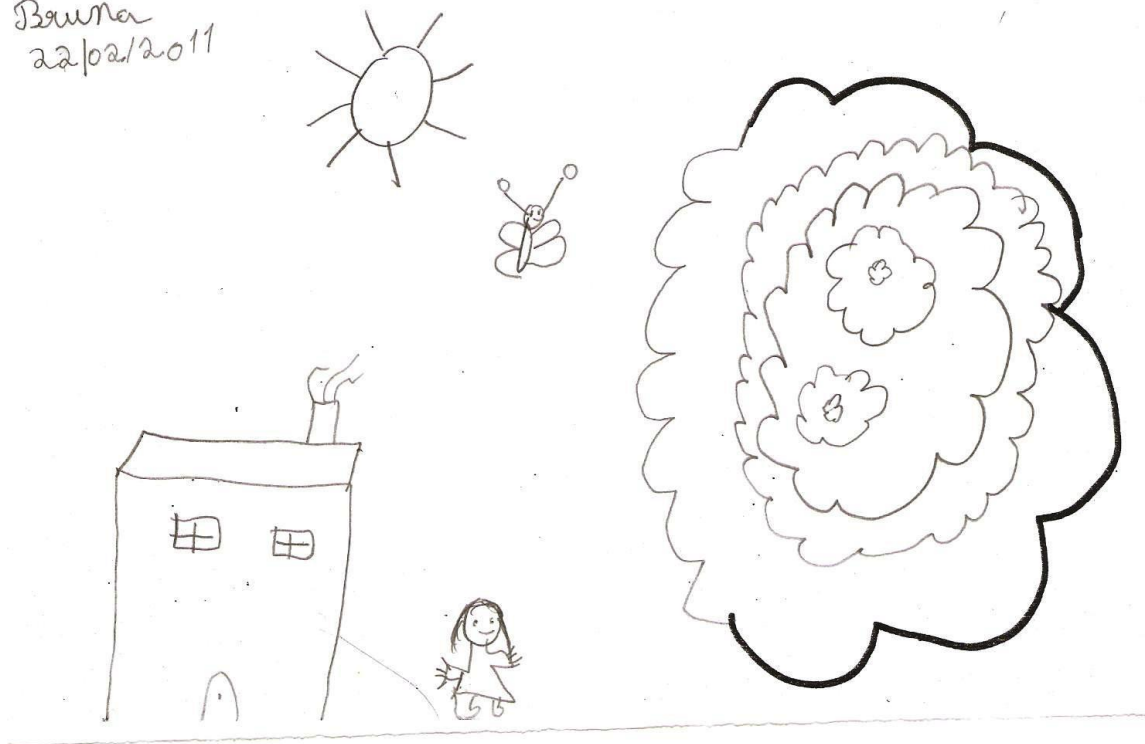
É a mulher mais chata do mundo



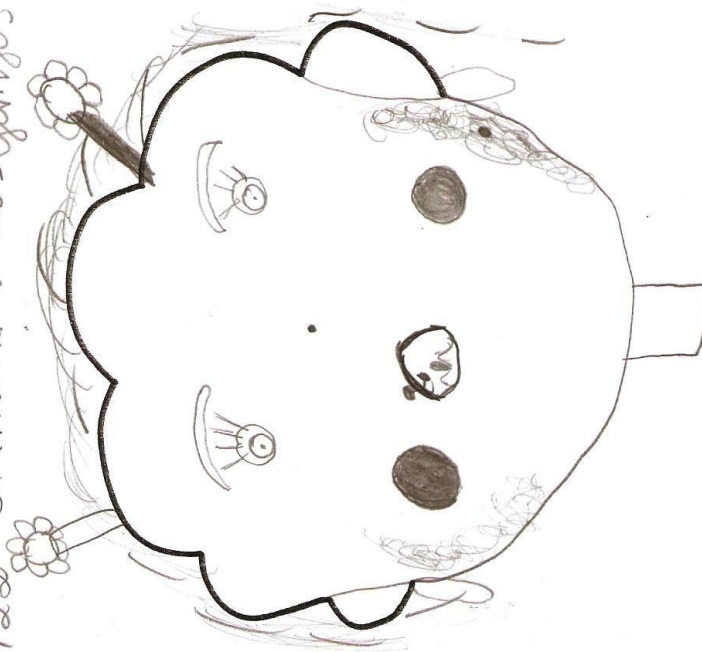
2011/02/22 skate Lucia Barbara

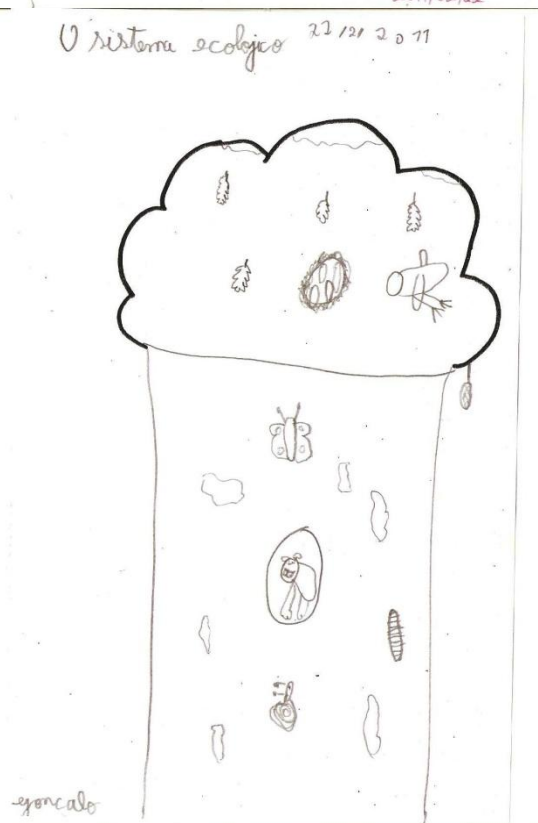
A Salada é muito boa

Bruna
22/02/2011



2011/02/22 A menina dos gansos

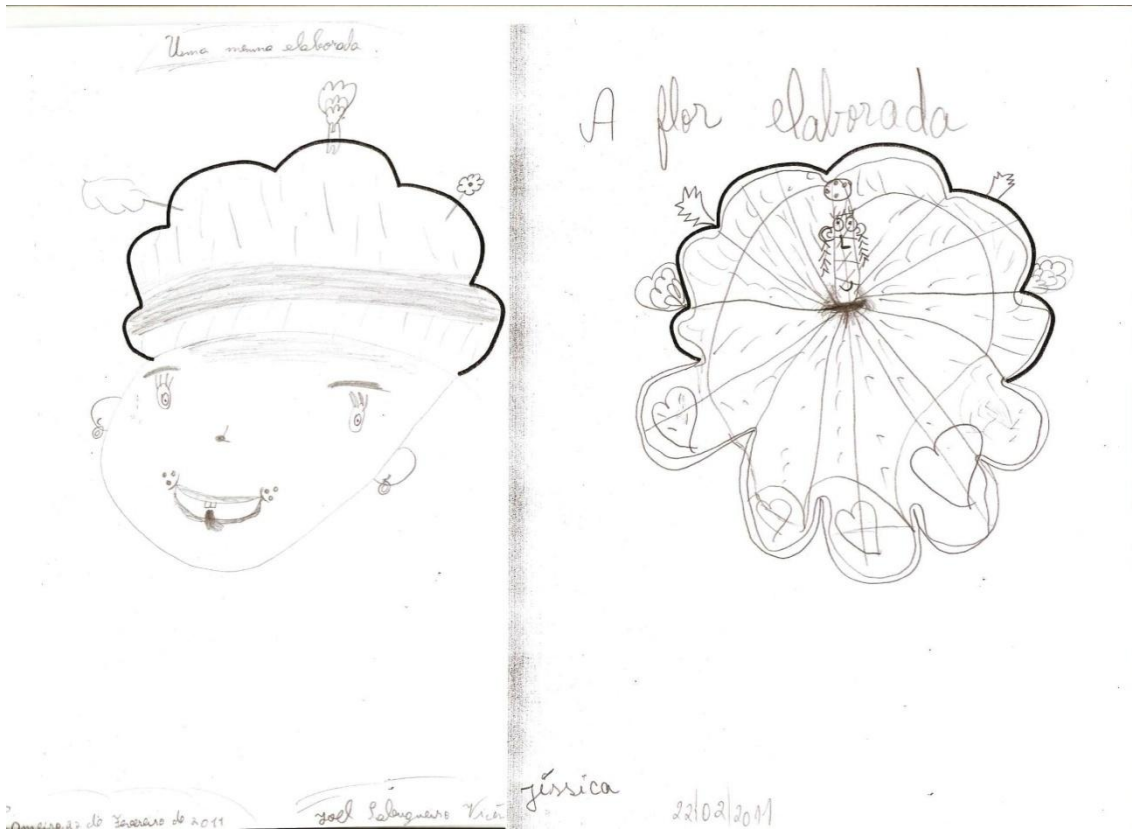






A. Lonia Carina

Eva / 22/02/2011



Formação de Palavras

Objectivos: Criar o maior número possível de palavras a partir de outra, mudando apenas uma letra.

Expandir a **Fluência**.

Domínio Verbal



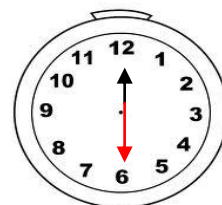
Olá. Hoje vamos formar novas palavras a partir de uma. O que tens de fazer é manter todas as letras e substituíres apenas a letra sublinhada.

Vou dar o exemplo: m a t a

Apenas vais trocar a letra sublinhada por outra e formar novas palavras:

me t a - mi t a - mo t a - mu t a.

Agora tenta tu!



m a t a - d a t a - CATA - PATA- LATA- NATA - RATA- CHATA - TATA - GATA - BATA -

p i t a - TITA - FITA- ZITA- LITA- CHITA- RITA- DITA - LITA - NITA- MITA- CITA- SITA- XITA-

Objectivos: Criar o maior número possível de palavras com a mesma terminação.
Expandir o domínio **Fluência**.



Agora vamos jogar com as rimas, ou seja o som das palavras.

Coração rima com pão, panelão....

Continua tu, escreve muitas.....

Pão – panelão – CÃO – JOÃO- CORAÇÃO-MÃO – SÃO- MACARRÃO –MARFÃO -
MILHÃO – FEIJÃO – RATÃO – PIÃO – BALÃO – LIMÃO – NATAÇÃO – ADAPTAÇÃO
– CAMIÃO- CHAPELÃO- PILHÃO – MALUCÃO- MACACÃO – BASTÃO – DEDÃO –
GRÃO- CHORÃO- LEÃO- NÃO- CARTÃO – SARDÃO- SALMÃO- CHÃO- TRISTÃO-
PLASTICÃO- VIDRÃO- PASTELÃO – BORRACHÃO- COMILÃO- TÃO- VÃO-
MARTELÃO- BOTÃO- FOGUETÃO- CHINELÃO- ILUMINAÇÃO- TERMINAÇÃO—
ELABORAÇÃO- BIQUEIRÃO- RIBEIRÃO- RAZÃO- SABÃO- AMARELÃO -
COMILÃO- FURÃO- FOGÃO- FERRÃO- JAPÃO- FORMIGÃO- CARRÃO- TALÃO-
CHOURIÇÃO- SALÃO-JANELÃO-GALÃO

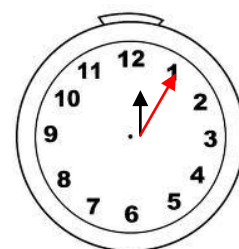
Palavras com o mesmo som inicial

Objectivos: Criar o maior número possível de palavras com o mesmo som inicial.
Expandir a **Fluência**.

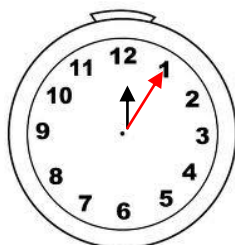
Domínio Verbal



Ora, cá estou eu uma vez mais!
Hoje vamos dizer muitas, muitas
palavras com o som **p... pai, pé...**



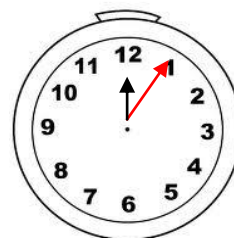
Agora apenas nomes de pessoas
com a letra **P**. P de Paula....





Já pensaste quantos animais
haverão cujo nome comece
por **p**? pato...

Vês como é fácil, agora vais
tentar pensar em nomes de
Terras que comecem por **P**.
Penalva...



Observações: No final do exercício a professora projectará a folha seguinte. Os alunos acompanharão e completaremos o esquema:



Vamos lá registar as
nossas ideias:

Palavras começadas por p	<p>Pré, puré, pita, pato, pata, pá, palha, prato, prata, piano, pia, pratica, porto, pipa, pinheiro, Portugal, poupa, piton, pinha, papa, pintainho, Paulo, Paula, ponto, Picasso, picapau, pica, palito, porcalhão, preta, papão, Primavera, Portimão, prima, porca, Portalegre, Pedro, portão, painel, perna, papelão, pátio, papel, padrinho, pista, proteção, pirata,</p>
--------------------------	---

Nomes de Pessoas começadas por P	Paulo, Pedro, Patricia, Pepe, Patrick, Pipi, Paloma, Papoila, Patricio, Palmira, Pamela, Paulina, Paulino,
Nomes de Animais começados por p	Pata, porco, porca, puma, panda, pito, pintainho, pantera, pita, piriquito, papagaio, pinguim, pica-pau, peixe, pelicano, pássaro, pardal, pombo, polvo, pomba, piriquita, pintassilgo, Perú
Nomes de Terras começadas por P	Porto, Portalegre, Portimão, Portugal, Porto Covo, Penacova, Proença-a-Nova, Proença –a-Velha, Paranhos da Beira, Penamacor, Póvoa de Varzim, Póvoa da Atalaia, Póvoa do Mileu, Peniche, Porto Seguro, Porto Santo, Paris, Pinhel, Penafiel, Perú

Construções com o Tangran

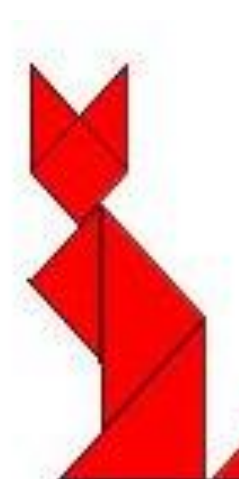
Objectivos: Criar o maior número possível de construções com as 7 peças do tangran expandindo os domínios da Flexibilidade e Originalidade.

Domínio Figurativo



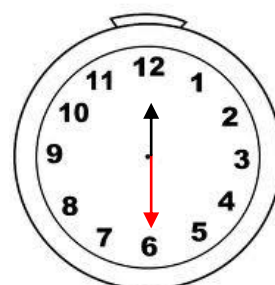
Ao mesmo tempo tenta fazer algo que mais ninguém se lembraria de fazer!! Regista-as numa folha.

Com o teu Tangran vais criar o maior número possível de construções. Já conheces a do gato, não é?



GATO

TANGRAM



Formação de palavras criativas (animais)

Objectivos: Criar o maior número possível de palavras criativas partindo da junção do nome de dois animais

Domínio Figurativo/Domínio Verbal

Com o conhecimento que tens, tenta fazer, com os teus colegas, um mapa conceptual sobre os animais. Começa por escrever o maior número de animais. Depois organiza-os segundo as suas características. Não te esqueças de colocar muitas ideias!!



Como motivação para a actividade, vais ouvir um excerto que a professora vai ler do livro “**A Arca de Não é**” de Pedro Neto e vais perceber como podes dar origem a outros animais a partir de dois diferentes.



Irás desenhar o animal que criaste não te esquecendo de tentar pensar num animal que mais ninguém se lembraria de fazer!!
Elabora um desenho bastante original e dá-lhe um nome bastante criativo.

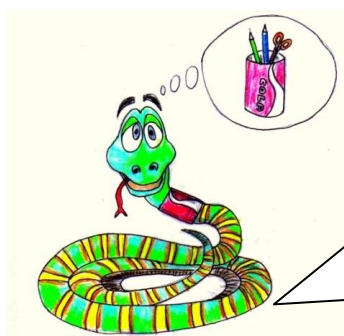
Formação de palavras criativas (objectos)

Objectivos: Criar o maior número possível de palavras criativas partindo da junção do nome de dois objectos.

Metodologia: trabalho a pares.

Domínio Figurativo/Domínio Verbal

Com o teu poder de observação, tenta fazer, com os teus colegas, uma listagem de objectos que costumamos usar. Lembra-te de colocar muitas ideias!!



Como motivação para a actividade, vais ouvir o nome de dois objectos e o seu uso ditos pela professora:

Anel - serve para colocar no dedo.

Caneta - serve para escrever.

Se juntarmos os dois poderá ficar uma caneleta (mistura de anel com caneta). Com a caneleta o que posso fazer?

Pensa, pensa... e regista as tuas ideias.

Agora pensa noutros dois objectos. Que objecto novo criaste? Para que servirá?

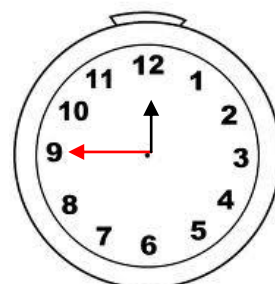


Irás desenhar o objecto que criaste não te esquecendo de tentar pensar num objecto que mais ninguém se lembraria de fazer!!

Elabora um desenho bastante original e dá-lhe um nome bastante criativo



Tenta colocar no teu objecto o maior número de detalhes possíveis. Sabes como eu aprecio!



Novo meio de transporte

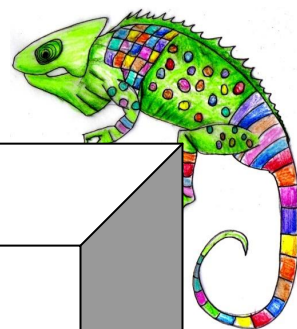
Objectivos: Criar uma nova forma de deslocação até à escola.

Metodologia: Trabalho individual

Domínio Figurativo/Domínio Verbal

Com o teu poder criativo, tenta imaginar como te poderias deslocar para a tua escola de outra maneira. Inventa um novo meio de transporte que pudesse ser aproveitado pelas outras pessoas. Tenta ser o mais original possível.

Poderás escrever ou desenhar:



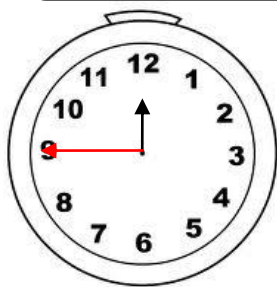
Nome: Duarte Ferrão

Data: 23/03/2011

Objectivos: Desenvolver a capacidade de resolver um problema de forma criativa

Metodologia: Trabalho de grupo

Domínio resolução de problemas



Com a tua capacidade de raciocínio tenta resolver o seguinte problema:

☛ **Quem é amigo de quem?**

☞ **Não podem ser amigos familiares e pessoas do mesmo sexo.**



LÊ COM ATENÇÃO O SEGUINTE TEXTO:

A Joana e o Bernardo são irmãos. Ambos são primos de Leonor.

A Leonor não vive na mesma casa da Patrícia, mas vive na mesma casa do Paulo.

A Patrícia é companheira de carteira da Joana.

O Paulo é vizinho da Patrícia e anda na mesma escola da Joana.

O Bernardo não é amigo da Patrícia.

Testando Hipóteses	

Verificando Hipóteses	
------------------------------	--

Concluindo: _____

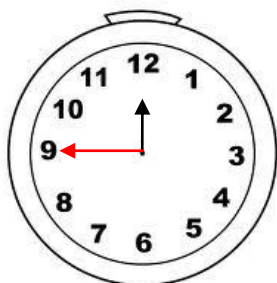
Nome: _____ Data: _____

Como vejo este quadro

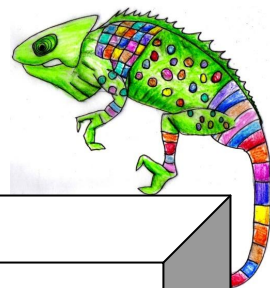
Objectivos: Desenvolver a capacidade de olhar as coisas de uma forma diferente.

Metodologia: Trabalho individual

Domínio Figurativo/Domínio Verbal



Com a tua capacidade de observação, tenta descrever o seguinte quadro de um autor conhecido, de uma forma que aches que mais ninguém o irá fazer. Dá-lhe um título muito original. Depois confronta a tua opinião com a dos teus colegas!



O que vejo neste quadro:

Um pássaro, flores, um monstro colorido, frutos vermelhos, uma estrela. _____



Título: O Pântano das cores.

Nome: Gonçalo Martins (1º ano)

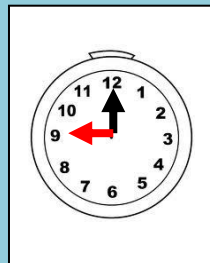
Data: 01/04/2011

Moeda no fundo de um poço

Objectivos: Desenvolver o pensamento divergente.

Metodologia: Trabalho de grupo (3 elementos)

Domínio resolução de problemas



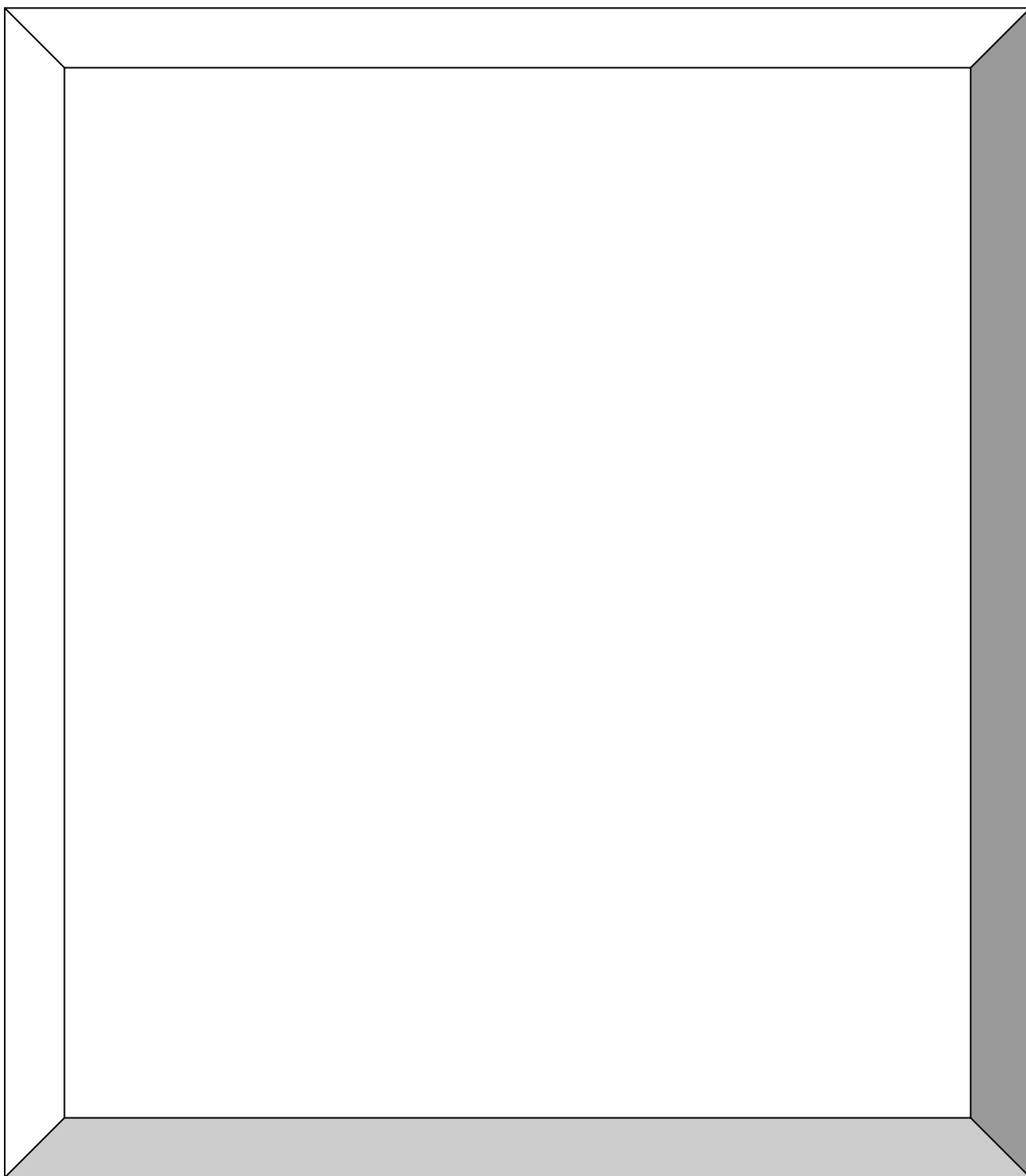
Com a tua capacidade de pensar tenta resolver o seguinte problema:

**Uma moeda caiu para o fundo de um poço.
De quantas maneiras consegues tirar a moeda
de lá sem te molhares?
Sê o mais original e fluente possível.**



Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.



Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.



Nome: Luís, Barbara e Rodrigo Data: 2011/04/7

Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.

A nossa ideia foi: Usar uma corda rodada à manivela
e com um imã todo.



Nome: Joel, Inês, Bruna. Data: 07/04/2011

Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.



Nome: gonçalo, jessica e Daniel Data: 20/10/4/7

Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.



Nome: Marta, João Pedro, Duarte Data: 20/11/2017
João Luís

A consencionalização do problema



A elaboração das Hipóteses



A explicitação da hipótese ao grande grupo



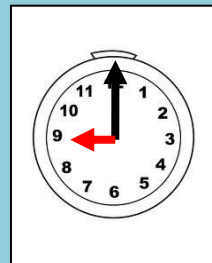
Testando as Hipóteses



Objectivos: Desenvolver o pensamento divergente.

Metodologia: Trabalho de grupo (3 elementos)

Domínio resolução de problemas



Com a tua capacidade de observar e questionar, quais os problemas que encontras na tua escola e a melhor forma para os resolver. Faz um levantamento desses problemas e tenta arranjar soluções para eles.

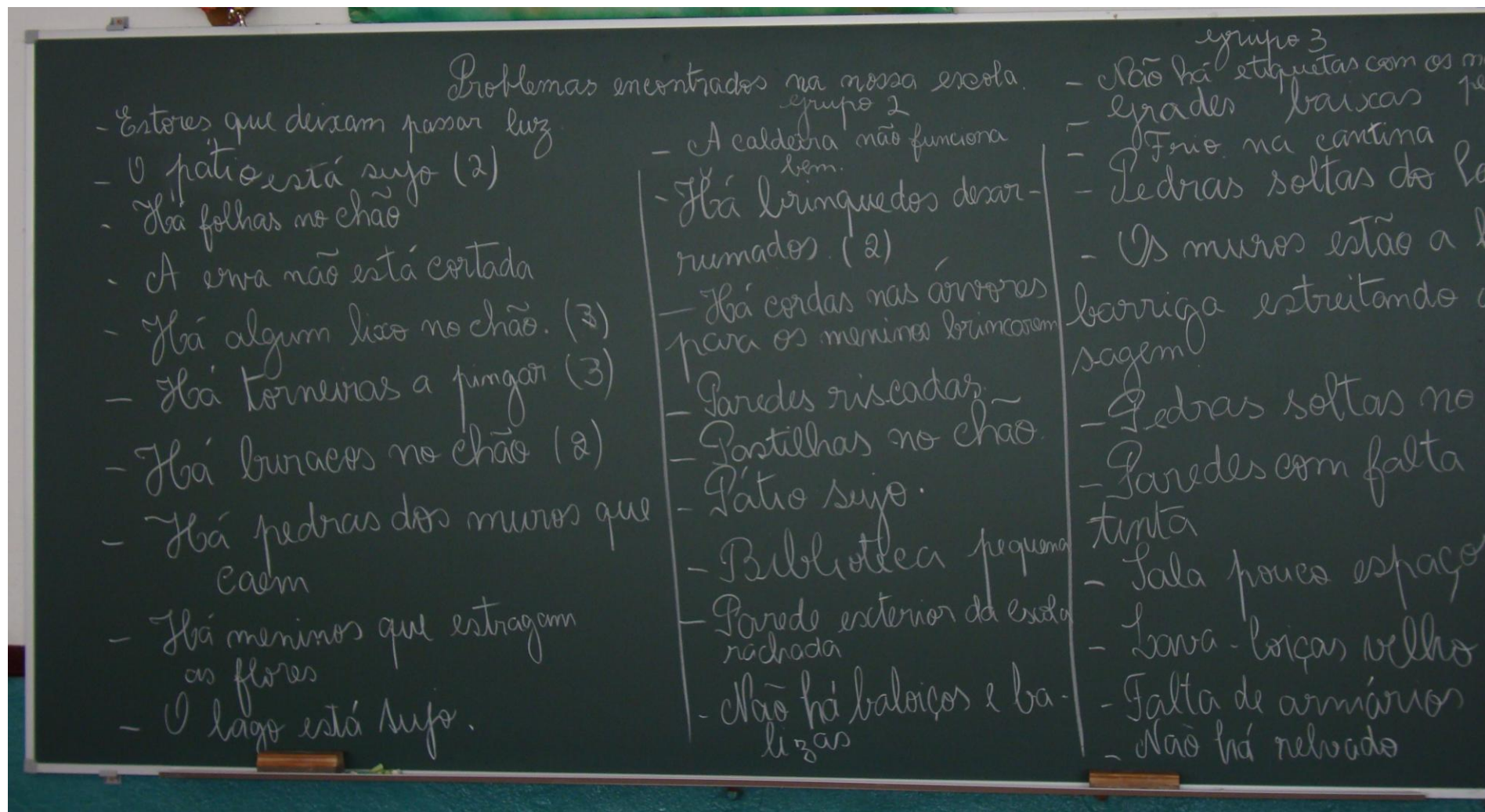


Podes escrever ou desenhar.
Depois partilha com os teus colegas

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a student to write or draw. It occupies the central portion of the page.

Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.

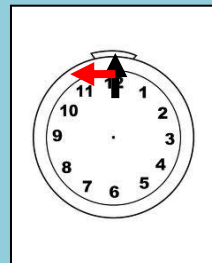


Que Problemas encontramos na nossa aldeia

Objectivos: Desenvolver o pensamento divergente.

Metodologia: Trabalho de grupo (3 elementos)

Domínio resolução de problemas



Agora que já sabes observar e levantar questões sobre o que te rodeia, quais os problemas que podes encontrar na tua aldeia?

Qual achas ser a melhor forma para os resolveres?



Podes escrever ou desenhar.

Depois confronta as tuas respostas com as dos teus colegas dos outros grupos.

Sameiro, 9 de Maio de 2011

Exmo. Sr.
Presidente da
Junta de Freguesia de Sameiro

Os meninos da EB1 de Sameiro, fizeram um levantamento das necessidades e problemas encontrados nesta aldeia.

Como somos cidadãos atentos e preocupados com a nossa aldeia, gostaríamos que a Junta de Freguesia que V^a. Exa. preside, tomasse conhecimento das nossas preocupações e dentro do possível encontrasse uma solução.

Aqui deixamos o levantamento das necessidades:

- ✓ As pessoas deviam limpar as árvores, junto das casas, por causas dos incêndios.
- ✓ Não há parque infantil para as crianças brincarem.
- ✓ Os cães andam à solta e fazem cocó em todo o lado.
- ✓ Falta de empregos que permitam às pessoas fixarem-se cá.
- ✓ Falta um centro de noite para os idosos.
- ✓ Existem casas a cair, sem protecção.
- ✓ Falta um multibanco.
- ✓ Falta de transportes públicos.
- ✓ Temos uma piscina que no Verão não está aberta.
- ✓ A água das torneiras anda a sair branca.
- ✓ Falta de espaços verdes.
- ✓ Lixo no chão.
- ✓ Falta de redes nas balizas do campo.
- ✓ Falta wireless para que todas as pessoas tivessem acesso à internet.
- ✓ Há animais abandonados.
- ✓ Não há actividades para os idosos.

Sabemos que é difícil a Junta resolver os problemas todos, sozinha, por isso, talvez a Câmara Municipal pudesse ajudar na resolução dos mesmos.

Certos de que dará a importância devida às nossas preocupações, esperamos uma resposta célere.

Com os melhores cumprimentos,

Os alunos da EB1 de Sameiro

Depois do debate e confronto de ideias, os alunos acharam por bem escrever uma carta ao Sr. Presidente da Junta de Freguesia, de forma a resolver os problemas da aldeia.

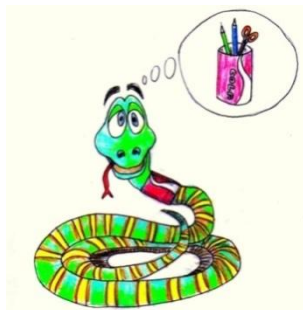
Anexo 8 - Avaliação das sessões do programa

Vamos Re(criar) a Escola!

Sessão Nº: 1



FLUENTE



FLEXÍVEL



ORIGINAL



ELABORADA

Nesta sessão estivemos a treinar a criatividade com o(s) amigo(s):

☐ Fluente ☐ Flexível ☐ Original ☐ Elaborada

O que gostei mais
nesta sessão foi:



O que gostei menos nesta sessão foi:



Anexo 9- Tempo para Criar em Casa

Tempo Para Criar... em Casa!
Sessão Nº: 1

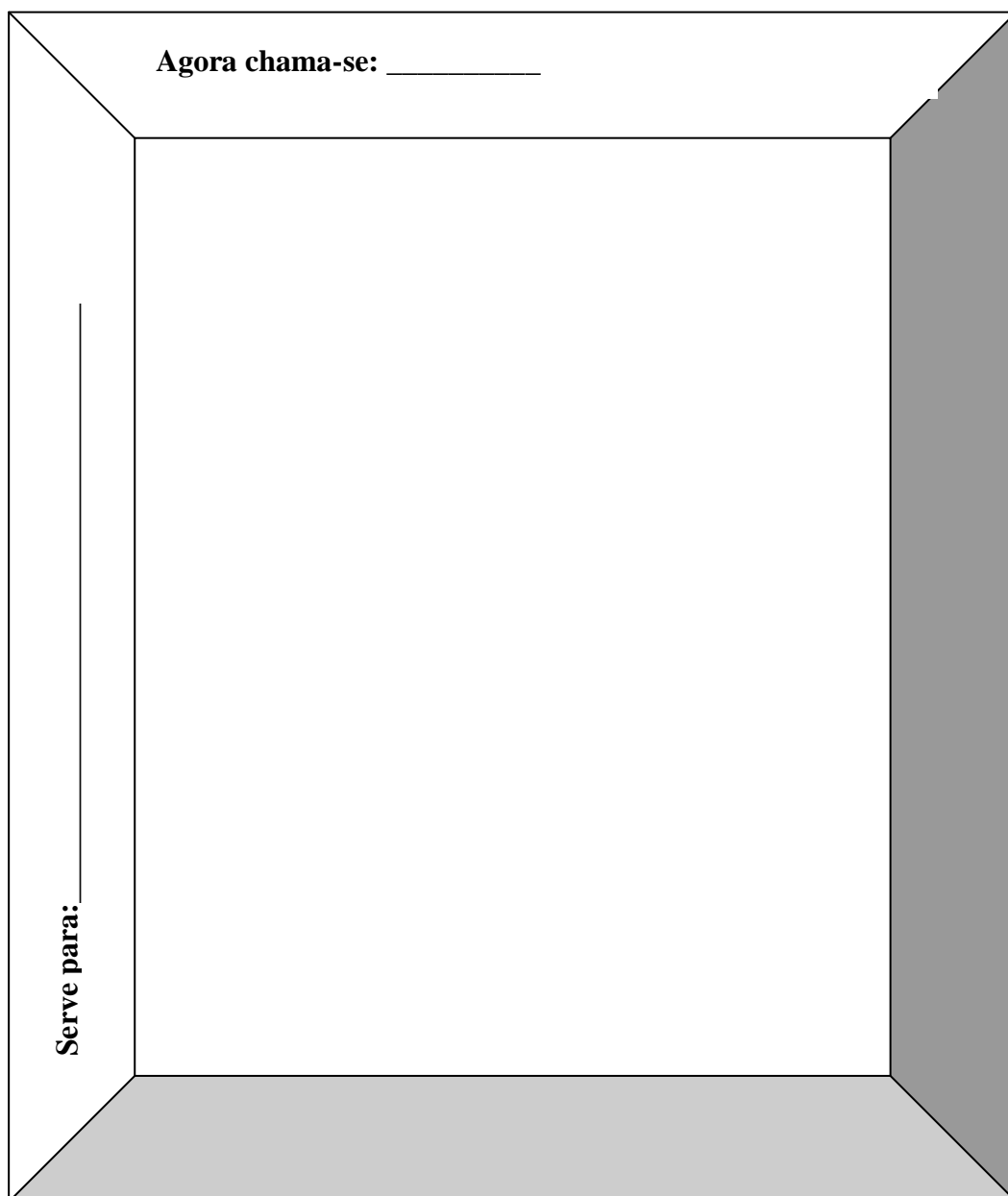
Os alunos trouxeram de casa um objecto. Cada um explicará aos colegas uma outra utilidade para esse objecto.

O que eu trouxe de casa foi:

Serve para:

Agora chama-se: _____

Serve para: _____

A 3D box template. It consists of a central white square. The top flaps are light gray and extend from the top corners of the central square. The bottom flaps are dark gray and extend from the bottom corners of the central square. The template is designed to be folded into a 3D box.

Tempo Para Criar... em Casa!

Sessão Nº: 2

Ora, ora, hoje é dia de teres um tempinho para criares em casa...

Venho propor-te um exercício semelhante ao que fizeste na escola, mas um pouco diferente

Ora, vamos lá então....Pensa em algo que mais ninguém pensaria....



Quero que penses no que eu trago dentro da minha mala. Podes escrever ou desenhar. Já sabes que eu quero muitas ideias, mas têm de ser úteis.

Dentro da mala do **Fluente** está:

Estas são as minhas ideias:

Os meus colegas acham que lá dentro está:

Estas são as ideias dos meus colegas

Os alunos farão o trabalho em casa. No dia seguinte confrontaremos o seu trabalho com a opinião dos colegas e far-se-á o registo nesta folha.

Tempo Para Criar... em Casa!

Sessão Nº: 3

Ora, ora, hoje é dia de teres um tempinho para criares em casa...



Venho propor-te um exercício semelhante ao que fizeste na escola, mas um pouco diferente

Ora, vamos lá então....Pensa em algo que mais ninguém pensaria....

Quero que penses em tudo o que podes fazer com um martelo. Podes escrever ou desenhar. Já sabes que eu quero coisas diferentes, originais.

Tudo o que eu posso fazer com um martelo:

Estas são as minhas ideias:

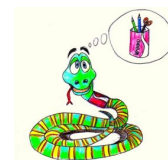
O que os meus colegas fariam com um martelo

Estas são as ideias dos meus colegas

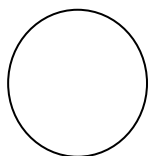
The image shows a 3D box template. It consists of a central white rectangular area. Surrounding this central area are four gray trapezoidal flaps, one on each side (top, bottom, left, and right). The top flap is labeled with the text "O que os meus colegas fariam com um martelo" and the left flap is labeled with the text "Estas são as ideias dos meus colegas". The flaps are designed to be folded and glued together to form a three-dimensional box.



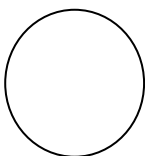
Tempo Para Criar... em Casa!



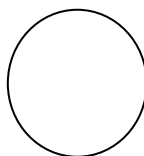
Tenta ser o mais fluente, original, elaborado e flexível.
Utiliza os estímulos contando uma história. Não te esqueças dos títulos.



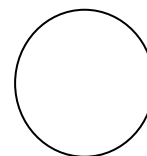
1-



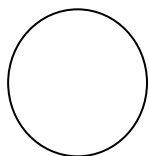
2.



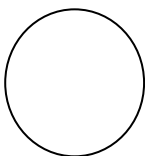
3.



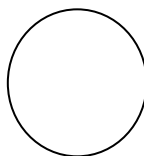
4.



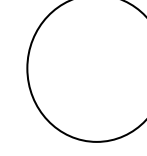
5-



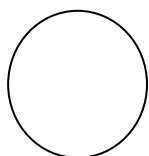
6-



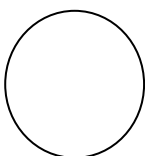
7-



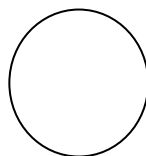
8-



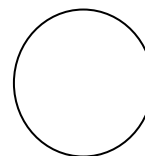
9-



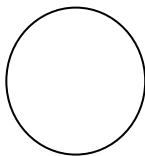
10-



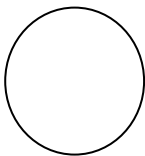
11-



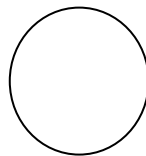
12-



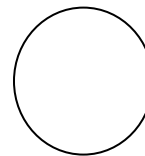
13-



14 -



15-



16-



