

## Número Temático: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, RELAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR

- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADULTEZ EMERGENTE
- UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA
- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E SUPORTE FAMILIAR
- ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES
- HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO E RENDIMENTO NEUROPSICOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR
- PERCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
- CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
- CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- O PROGRAMA SUPERCRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRIATIVAS
- RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PROFESSOR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA
- TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT: AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY
- COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA
- RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL
- DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
- BURNOUT E STRESS EM PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO 2013-2017
- BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- ATITUDES FACE À MATEMÁTICA – ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS
- BATERIA SICOLE-R: VERSÃO PORTUGUESA PARA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA LEITURA
- O INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO NUMA AMOSTRA DE PRÉ-ADOLESCENTES PORTUGUESES
- ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES – VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30): NOVOS ELEMENTOS DA PHSCS
- VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS
- PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS DE VANDEWALLE: UM ESTUDO COMO UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO SEU PRIMEIRO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

**Diretor** José Carlos Pereira de Morais

**Sub-Diretor** António Nunes

**Editor** ISPGAYA

**Conselho Editorial**

António Nunes (U. Lusófona do Porto)	Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
Amâncio Pinto (U. do Porto)	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya )
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)	Leandro S. Almeida (U. do Minho)
Félix Neto (U. do Porto)	Mário R. Simões (U. de Coimbra)

**Conselho Consultivo**

António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)	Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José A. Cruz (U. do Minho)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)	José Tavares (U. Coimbra)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)	José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Celeste Malpique (U. do Porto)	Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Margarita Pino (U. de Vigo)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)	Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)	Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)	Miguel Ricou (U. Porto)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Paulo Schmitz (U. de Bona)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)	Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)	Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)	Rui Trindade ( U. do Porto)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)	

**Coordenação e Revisão Editorial** José Carlos P. de Morais

**Propriedade** Instituto Superior Politécnico Gaya, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia  
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39  
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

**ISSN** 0874-2391

**Depósito Legal** 117618/97

**I.C.S** 121587

**Frequência** Semestral Vol. XX II Nº 1  
Maio de 2018

## **CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Carla Leite<sup>34</sup>,**

**Maria de Fátima Morais<sup>35\*</sup>**

**Fernanda Martins<sup>36</sup>**

**Lúcia C. Miranda<sup>37\*</sup>**

### **Resumo**

Procura-se analisar as competências criativas e representações de clima criativo na sala de aula em 164 alunos do 2º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, considerando-se o ano de escolaridade e género. A avaliação das competências criativas realizou-se através da metodologia de avaliação de produtos criativos e para a avaliar as representações usou-se a escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (Fleith & Alencar, 2005, adaptada a Portugal por Dias, 2014). Os resultados indicam que alunos do 4º ano mostram melhor desempenho na maioria das competências criativas e percecionam mais autonomia em sala de aula. Quanto ao género, não houve diferenças na realização criativa, percecionando as raparigas mais positivamente algumas dimensões do clima em sala de aula.

**Palavras-chave:** Criatividade; Clima criativo; Crianças; Género; Escola

---

<sup>34</sup> Universidade do Minho, [carlacl Leite@hotmail.com](mailto:carlacl Leite@hotmail.com),

<sup>35</sup> Universidade do Minho, CIEd, [fatima.morais@mail.telepac.pt](mailto:fatima.morais@mail.telepac.pt)

<sup>36</sup> Universidade do Porto

<sup>37</sup> Universidade da Madeira, CIEd

\* Este trabalho é apoiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## **Introdução**

A criatividade tem sido uma das dimensões psicossociais que mais tem ganho relevância face aos desafios da atualidade (Wechsler, Oliveira, & Suárez, 2015). Um dos contextos que tem suscitado variados estudos sobre criatividade é o Educativo e, especialmente, o escolar (Fleith, 2010). Neste contexto, a promoção de competências criativas deve começar na infância, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade (Barbot, Lubart, & Besançon, 2016).

Para tal promoção acontecer, é essencial que um clima criativo preencha a sala de aula, incluindo-se nele variáveis relacionais no que diz respeito à turma e ao professor, o qual emerge como um elemento fundamental para este objetivo (Fryer, 2015). As representações de clima e de aluno criativos, por parte dos professores, mas também dos alunos, são então alvos a pesquisar porque se têm mostrado condicionadoras das práticas (Bahia & Trindade, 2013).

Por seu lado, no estudo da criatividade e de suas representações, o género e o ano de escolaridade aparecem como variáveis a considerar (Morais & Fleith, 2017), apesar de, em ambos os casos, a investigação não ser inequívoca (Gralewski, Gadj, Wisniewska, Lebuda, & Jankowska, 2016; Kimmelmeier & Walton, 2016). São então dimensões ainda a aprofundar quando se pensa na criatividade como requisito a identificar e a desenvolver.

De um trabalho mais vasto sobre o relacionamento entre criatividade e representações de clima criativo em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, realizado por uma autora deste artigo (Leite, 2017), retirou-se uma questão a apresentar no presente trabalho. Quer-se aqui analisar como se manifestam essas duas variáveis ao longo do 1º ciclo de escolaridade, especificamente nos 2º e 4º anos, em função do género e do ano.

## ***Contextualização teórica***

A criatividade é uma das mais complexas funções humanas (Alencar, 2015). Porém, este conceito reúne consenso quanto à sua importância na atualidade face à inovação que se impõe em todos os contextos (Soulé & Warrick, 2015). É também consensual, quando se procura uma sua definição, a simultaneidade da originalidade e da adequação que uma ideia ou um produto demonstram num dado contexto socio-histórico (Runco, 2014).

Muitos autores defendem que a criatividade pode ser desenvolvida no contexto educativo (Cropley, 2015; Plucker & Runco, 2011), podendo e devendo ser integrada neste contexto de forma intencional, tornando-se mesmo imprescindível (Baer, 2016). Especificamente, o contexto escolar é constituído por múltiplas influências, permite múltiplas aprendizagens e nele o indivíduo passa grande parte do desenvolvimento, sendo assim um contexto privilegiado para a promoção de criatividade (Ferrando, Sáinz, Soto, Fernández, & Valverde, 2015). Estes últimos autores defendem ainda que a promoção de competências criativas na escola deve iniciar-se logo nos primeiros anos, uma vez que esse é um período no qual a criança apresenta intensamente características de abertura, procura de novidade, tolerância à ambiguidade ou facilidade em arriscar.

Na infância, a criatividade apresenta oscilações numa trajetória desenvolvimental. Porém, os resultados não são lineares. Há autores (Torrance, 1967; Krampen, 2012) que afirmam três *declínios* – pelos 5/6 anos, o que habitualmente coincide com o início da escolaridade; pelos 9/10 anos (normalmente no 4º ano de escolaridade) e pelos 12/13 anos (início do 3º ciclo de escolaridade). Essas quedas surgem relacionadas com o desenvolvimento cognitivo (Lubart & Guignard, 2006) e com influências ambientais, nomeadamente a nível do percurso escolar, incluindo a adesão a novas normas (Torrance, 1980; Barbot, Lubart, & Besançon, 2016). Outros trabalhos apontam para um crescimento até ao 3º ano de escolaridade (Darvishi & Pakdaman, 2012) e mesmo até aos 9/10 anos (Charles & Runco, 2001; Gralowski, Gajda, Wisniewska, Lebuda, & Jankowska, 2016). Também em relação à variação da criatividade com o género, há diversidade nos resultados (Kimmelmeier & Walton, 2012). Por um lado, parece não haver diferenças na manifestação criativa de crianças nos dois géneros; por outro, se forem consideradas dimensões específicas avaliadas (por exemplo, fluência, flexibilidade ou características de personalidade associadas à criatividade), surgem desempenhos diferentes (Prado, Alencar, & Fleith, 2016; Sayed & Mohamed, 2013).

Para promover criatividade, a sua identificação, em lacunas e potencialidades, torna-se um passo necessário. Uma das formas de fazer tal identificação é recorrendo à avaliação de produtos, de realizações quotidianas que potencialmente envolvem manifestação de criatividade, como um texto, um desenho ou uma música. As metodologias de avaliação consensual (Amabile, 1996) e concetual (Besemer & O'Quin, 1999) têm sido defendidas, nomeadamente no que respeita à confusão entre preditores e critério (resolvendo dificuldades de validade externa) e entre potencial e realização, sendo a criatividade reconhecida em produtos concretos (Cropley & Kaufman, 2013). Em ambas as metodologias,

as condições de realização e de avaliação dos produtos têm sido padronizadas e controladas (Hennessey & Amabile, 2010).

Um clima criativo em sala de aula emerge também como condição essencial para o desenvolvimento de competências criativas. Autores como Cropley (2015) ou Sierra, Escobedo, Cuervo e Rosal (2015) sistematizam que este clima se caracteriza pela aceitação e respeito entre os intervenientes (professores e alunos), elevada motivação, particularmente intrínseca, valorização dos interesses e das capacidades dos alunos, incentivo à autonomia, encorajamento e apoio a ideias originais, momentos de reflexão crítica sobre o conteúdo trabalhado ou de elaboração de novas interpretações, conciliação entre trabalho e prazer, colaboração em detrimento da competição, entre outras características. Nesse ambiente, o professor permite ao aluno questionar, correr riscos, refletir, fazer novas interpretações. Valoriza a autoestima, evitando críticas destrutivas e aceitando o erro. É um profissional com sentido de humor, confiante e entusiasta, apaixonado pelo trabalho, tolerante à incerteza, flexível, persistente, reflexivo e crítico.

Dado que as representações da realidade condicionam as atitudes e práticas (Moscovici, 2005), a avaliação das representações de criatividade, em geral, e de clima criativo em sala de aula, em particular, têm suscitado investigação, apesar de esta ainda apresentar escassez (Miller & Mumford, 2014). Especificamente, é importante conhecer as representações dos alunos (Gonçalves & Fleith, 2015). O que eles pensam acerca da criatividade, de como são criativos e de como é o clima criativo em sala de aula influencia os seus comportamentos (Beghetto & Plucker, 2016).

Estudos revelam uma avaliação positiva, pelos alunos, da influência da sala de aula no potencial criativo (Dias, 2014; Pereira, 2014), Porém, nesta auscultação há também a referência a lacunas como, por exemplo, face ao incentivo à autonomia (Dias, 2014; Fleith & Alencar, 2006). Nestes dois últimos estudos, usando a escala de avaliação em causa neste artigo, os alunos classificaram mais positivamente os parâmetros Suporte do Professor à Expressão de Ideias, Interesse do Aluno pela Aprendizagem e Autoperceção de Criatividade, quer no estudo português, com alunos do 3º e 4º anos (Dias, 2014), quer no estudo brasileiro com crianças dos 3º e 4º anos de Fleith e Alencar (2006). Dados semelhantes foram encontrados com alunos do 6º ano (Fleith & Alencar, 2012). Comparando anos de escolaridade, foram os alunos do 4º ano, no estudo de Fleith e Alencar (2006), que apresentaram uma visão mais positiva do clima de sala de aula, comparativamente aos do 3º ano, em especial no Suporte do Professor à Expressão de Ideias e à Autonomia, considerando

que tinham mais oportunidade de desenvolver a sua criatividade em sala de aula. Para estas autoras, as crianças mais novas têm maior dificuldade em reconhecer ideias criativas e não estão tão preparadas para situações que solicitem maior amadurecimento cognitivo. Quanto a diferenças de género, nos estudos anteriores (Dias, 2014; Fleith & Alencar, 2006), as raparigas percecionavam maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias, mais Interesse pela Aprendizagem e maior Incentivo à Autonomia do Aluno em relação aos rapazes.

## **Método**

### ***Objetivos***

Quis-se analisar competências criativas e representações de clima criativo na sala de aula em alunos do 2º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Especificamente, explorou-se cada uma destas variáveis por ano de escolaridade e por género

### ***Participantes***

Participaram 164 alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, frequentando 88 alunos o 2º ano e 76 o 4º ano de escolaridade. Destes alunos, 83 são raparigas (45 do 2º ano e 38 do 4º ano) e 81 são rapazes (43 do 2º ano e 38 do 4ºano). As idades oscilaram entre 6 e 10 anos (média de 7.88 e desvio padrão de 1.09). Os professores avaliados pelos alunos foram 7, do género feminino, de idades compreendidas entre 36 e 58 anos, sendo professoras titulares das turmas estudadas.

### ***Instrumentos***

A avaliação de competências criativas foi feita pela metodologia de avaliação de produtos criativos, sendo avaliados desenhos e apelando-se à avaliação consensual (Amabile, 1996) e à avaliação concetual (Besemer & O'Quin, 1999). Foi pedido um desenho sobre “A importância da alimentação nos dias de hoje” para integrar numa exposição sobre o tema. Os produtos foram avaliados numa escala de 1 a 5 valores (desde “nada” até “muito”), através dos critérios a) Perceção Subjetiva da Criatividade: “Até que ponto a ideia subjacente à imagem é criativa apelando à minha conceção subjetiva de criatividade?”; b) Originalidade: “Até que

ponto, para esta faixa etária, a ideia subjacente a esta imagem me parece infrequente, nova?"; c) Adequação: "Até que ponto a ideia subjacente à imagem me parece adequada ao tema e ao objetivo pedido?" e d) Expressividade da ideia exposta no desenho: "Até que ponto a ideia subjacente à imagem chamou a atenção, causou impacto emocional, perturbou?".

Para avaliar como os alunos percecionam o clima de sala de aula no que respeita à criatividade e como se percecionam nessa dimensão, usou-se a escala "Clima para a Criatividade em Sala de Aula" (Fleith & Alencar, 2006) na sua versão adaptada a Portugal (Dias, 2014). Esta escala avalia dimensões estimuladoras e inibidoras da expressão da criatividade no contexto escolar. A versão usada tem 22 itens em formato *likert* com 5 possibilidades de resposta entre "nunca" e "sempre". É constituída por 4 fatores: Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno (exemplo de item: "O professor dá atenção às minhas ideias"); Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola (exemplo de item: "Eu gosto da matéria ensinada"); Autoperceção de Criatividade pelo Aluno (exemplo de item: "Eu tenho muitas ideias"); e Autonomia do Aluno na Escola (exemplo de item: "Eu posso escolher o que posso fazer"). A Escala oferece bons indicadores psicométricos. Não tendo duração determinada, a aplicação demorou cerca de 20 minutos.

### ***Procedimentos***

Os coordenadores das escolas e os professores titulares das turmas tiveram conhecimento dos objetivos do estudo e dos instrumentos a aplicar, assim como a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados. Aos encarregados de educação foi pedida autorização escrita para a participação dos educandos.

Para avaliar as produções dos alunos contou-se com três juízes (professoras do 1º ciclo do Ensino Básico). Com eles foram analisados os objetivos do estudo, a escala e os critérios de avaliação. A cotação dos produtos foi feita de forma independente e seguindo os procedimentos sugeridos por Amabile (1983, 1996). A avaliação foi conduzida por uma das investigadoras, em de sala de aula. Para a análise dos dados, recorreu-se ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 24.0.

## Apresentação e discussão dos resultados

### Dados descritivos

Para os valores a obter nas competências criativas, realizou-se o teste de *Friedman* para amostras relacionadas com o objetivo de estabelecer a concordância entre juízes. Sempre que as avaliações eram concordantes, foram calculadas as médias dos respetivos juízes. Assim, obteve-se para: a) Originalidade – concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula,  $\chi^2(1) = 0,190$ ,  $p = 0,663$ ); b) Adequação – concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula,  $\chi^2(1) = 1,220$ ,  $p = 0,269$ ); c) Expressividade - concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula,  $\chi^2(1) = 0,048$ ,  $p = 0,827$ ); d) Criatividade Subjetiva - concordância de 3 juízes (reteve-se a hipótese nula,  $\chi^2(2) = 0,495$ ,  $p = 0,287$ ). Calculados estes índices de concordância, estabeleceram-se as médias dos valores atribuídos pelos juízes concordantes para cada competência.

Tabela 1

*Resultados das perceções de clima criativo em sala de aula e das competências criativas*

	Média -DP	Min - Máx.
<b>Clima Criativo N= 164</b>	Suporte (min9-max45)	34,2 - 0,43
	Interesse (min7-max35)	29,0 - 3,67
	Autoperceção (min3-max15)	11,7 - 2,36
	Autonomia (min3-max15)	9,1 - 2,51
<b>Competências Criativas N=164</b>	Originalidade (min1-max5)	2,0 - 2,82
	Adequação (min1-max5)	2,6 - 2,93
	Expressividade (min1-max5)	1,9 - 0,81
	Perceção Subjetiva (min1-max5)	2,1 - 0,76

Tomando as médias da amostra global (cf. Tabela 1), verifica-se que o valor mais elevado nas competências criativas corresponde à Adequação e os menos elevados à Originalidade e à Expressividade, estando os desvios padrão perto da unidade e indicando os valores máximos e mínimo variabilidade. Nas representações de clima criativo em sala de aula, os valores mais elevados correspondem ao Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno e ao Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola, obtendo-se as pontuações inferiores na Autoperceção de Criatividade pelo Aluno e, sobretudo, na Autonomia do Aluno na Escola. Os desvios padrão são elevados e os valores mínimo e máximo indicam maior variação nos dois fatores mais pontuados.

Tabela 2:

*Resultados das competências criativas por ano de escolaridade*

	Ano	N	Média - D P
<b>Originalidade</b>	2º ano	88	1,8 - 0,78
	4º ano	76	2,1 - 0,85
<b>Adequação</b>	2º ano	88	2,2 - 0,83
	4º ano	76	2,9 - 0,89
<b>Expressividade</b>	2º ano	88	1,7 - 0,71
	4º ano	76	2,1 - 0,87
<b>Perceção subjetiva</b>	2º ano	88	1,8 - 0,68
	4º ano	76	2,3 - 0,78

Por ano de escolaridade (cf. Tabela 2), verifica-se que é o 4º ano a apresentar valores mais elevados para as diversas competências criativas, assim como em todos os fatores da Escala de representações, com exceção do Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola.

Tabela 3:

*Resultados das percepções de clima criativo em sala de aula e das competências criativas por género*

	Ano	N	Média - D P
<b>Originalidade</b>	feminino	81	1,9 - 0,81
	masculino	83	2,0 - 0,83
<b>Adequação</b>	feminino	81	2,5 - 0,99
	masculino	83	2,6 - 0,87
<b>Expressividade</b>	feminino	81	2,0 - 0,84
	masculino	83	1,9 - 0,78
<b>Percepção subjetiva</b>	feminino	81	2,1 - 0,77
	masculino	83	2,0 - 0,75

Em relação ao género (cf. Tabela 3), na Originalidade e na Adequação os rapazes obtiveram valores apenas muito ligeiramente mais elevados. Já para Expressividade e Percepção Subjetiva de Criatividade, os valores são ligeiramente mais elevados nas raparigas. São as raparigas que apresentam médias mais elevadas em todos os fatores das representações de clima criativo em sala de aula, acontecendo a menor diferença na Autopercepção de Criatividade pelo Aluno.

### ***Competências criativas***

Realizou-se o teste *t de Student* para amostras independentes ( $p < 0,05$ ) para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas competências criativas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, em função do ano de escolaridade (2º e 4º anos). Apenas não se encontraram diferenças significativas para a Originalidade, sendo verificadas em Adequação ( $t_{(162)} = -5,148$ ,  $p = 0,000$ ), Expressividade ( $t_{(162)} = -3,110$ ,  $p = 0,002$ ) e Percepção Subjetiva de Criatividade ( $t_{(162)} = -4,077$ ,  $p = 0,000$ ). Para todos estes parâmetros de criatividade, os valores do 2º ano foram inferiores aos do 4º ano.

Estes dados contrariam a tendência da *quebra* de criatividade no 4º ano apontada por Torrance (1967) ou Krampen (2012), mas vão no sentido de outros estudos como os de Charles e Runco (2001) ou de Gralewski e colegas (2016). Estes trabalhos apontam não para um declínio, mas para um aumento da criatividade nas idades correspondentes ao final do 1º ciclo. Também o declínio da manifestação criativa neste final de ciclo pode acontecer mediante o exercício de metodologias de ensino, verificando-se preferencialmente quando estas são tradicionais (Besaçon, Lubart, & Barbot, 2013). Ora, também são os alunos do 4º ano a perceberem-se

como mais autónomos em sala de aula (cf. seguinte subtópico): possivelmente esta perceção corresponde a práticas docentes não tradicionais que permitem maior autonomia e, se as representações corresponderem à realidade, é assumido um papel importante da autonomia na manifestação criativa (Alencar, Braga, & Marinho, 2016). Fica a curiosidade de não haver diferença entre anos de escolaridade face à Originalidade, mas oscilações em parâmetros diferentes ocorrem na avaliação das trajetórias desenvolvimentais da criatividade (Kleibecker, De Dreu, & Crau, 2013).

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas competências criativas em função do género. Este dado encontra eco em variados estudos (Prado, Alencar, & Fleith, 2016; Sayed & Mohamed, 2013).

### ***Representações de clima criativo em sala de aula***

Apenas na Autonomia do Aluno na Escola foi houve diferença estatisticamente significativa em função do ano de escolaridade, apresentando o 4º ano valores mais elevados ( $t_{(162)} = -2,194$ ,  $p = 0,030$ ). Fleith e Alencar (2006), no Brasil, avaliando crianças do 1º ciclo, e com a mesma Escala de avaliação, tinham também verificado superioridade do 4º ano face ao 3º nesta dimensão de Autonomia do Aluno. Pode-se ainda entender este dado tomando duas perspetivas: a do clima em sala de aula avaliado e a do aluno avaliador. No primeiro caso, e se houver correspondência entre as representações e a realidade em sala de aula, talvez os docentes do 4º ano necessitem, e se sintam legitimados para isso, de um maior apelo à autonomia dos alunos – é o final de um ciclo de escolaridade, com a necessidade de preparação para novos desafios; as tarefas dadas são naturalmente mais complexas do que em anos anteriores e os alunos são percecionados como mais velhos no que isso implica de desenvolvimento psicossocial. Por seu lado, talvez os próprios alunos tenham mais consciência, do que os do 2º ano, do que é permitido a nível de autonomia e se aventurem mais nesse sentido do que os mais novos e mais dependentes de orientações externas.

Em função do género, houve diferenças estatisticamente significativas no Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno ( $t_{(162)} = 2,217$ ,  $p = 0,028$ ) e na Autonomia do Aluno na Escola ( $t_{(162)} = 2,081$ ,  $p = 0,039$ ) apresentando as raparigas médias mais elevadas. Quanto à perceção de maior suporte pelo professor pelas raparigas, os estudos de Dias (2014) e de Fleith e Alencar (2006), com a Escala de avaliação usada neste trabalho, chegaram ao mesmo resultado em crianças dos 4º e 3º anos de escolaridade. Quanto à perceção de maior

autonomia, este dado é também coerente com os de Fleith e Alencar (2006) e parece particularmente interessante. Alguns estudos (Alencar, 2002; Wai, 2013) apontam para que as raparigas sejam mais inibidas, tenham maior receio de arriscar e menor autoestima, sendo consideradas assim com menos oportunidades de serem criativas (Gralewski & Karwowski, 2013). O resultado neste estudo reforça representações em sentido inverso. Não se pode esquecer que os docentes eram do género feminino. É então possível pensar em pontos de vista que passam pelas docentes e pelas alunas: as docentes podem identificar-se mais com as alunas e assim exibirem mais atitudes de suporte à autonomia junto destas; também as alunas se identificarão com as docentes de forma mais intensa do que os rapazes e isso possibilitará sentirem-se mais apoiadas e (consequentemente) autónomas em sala de aula.

### **Conclusões**

Com alunos do 1º ciclo de escolaridade, pretendeu-se analisar a realização criativa e representações de clima criativo na sala de aula em função do ano de escolaridade e do género. Os alunos do 4º ano mostraram melhor desempenho em várias competências criativas e perceberam maior autonomia em sala de aula face aos colegas do 2º ano. Não surgiram diferenças na realização criativa por parte de rapazes e de raparigas, mas estas perceberam maior Autonomia do Aluno na Escola e maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno em sala de aula.

As diferenças encontradas por ano de escolaridade são enquadráveis na literatura, no que respeita à criatividade (Charles & Runco, 2001; Gralewski *et al.*, 2016) e às representações de clima criativo (Dias, 2014; Fleith & Alencar 2006). Também a ausência e a presença de diferenças de género verificadas vão ao encontro de estudos anteriores, nomeadamente de Prado, Alencar e Fleith (2016) ou de Sayed e Mohamed (2013) no primeiro caso, e de Fleith e Alencar (2006) no último. Porém, face à diferença na realização criativa por anos de escolaridade, à inexistência de diferenças de género nesta realização e ao facto de as raparigas perceberem maior autonomia em sala de aula, têm sido obtidos resultados em sentidos diferentes, como já foi apresentado. Os dados inconclusivos reforçam a ideia de que este trabalho pode contribuir para domínios ainda carentes de investigação empírica, muito particularmente no que respeita às representações sobre clima criativo em contexto educativo (Miller & Mumford, 2014).

Mais investigações serão necessárias, recorrendo a um maior número de alunos e de professores, controlando-se nestes últimos o género e a experiência docente e havendo assim maior diversidade de práticas em sala de aula a avaliar. A comparação de resultados obtidos por representações e por observações de tais práticas seria ainda particularmente interessante. Também a criatividade deverá ser avaliada através de diferentes produtos.

Além de contribuições para a investigação na área estudada, deste trabalho exploratório podem já surgir alertas e reforços a orientações educativas pragmáticas para educadores do 1º ciclo de Ensino Básico. Sai reforçada a aposta em práticas educativas promotoras da igualdade de género no desenvolvimento da criatividade na infância. Pode-se também alertar os docentes destes anos de escolaridade para um possível condicionamento das representações por parte dos alunos, de autonomia e de suporte pela docência, a partir do género (dos alunos e do docente). Reforça-se ainda a importância de práticas intencionais de promoção de competências criativas e da autonomia dos alunos desde os primeiros anos da escolaridade.

### Referências bibliográficas

- Alencar, E. M. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 59-136). São Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amabile, T. M. (1996). *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Baer, J. (2016). *Domain specificity of creativity*. London: Academic Press.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2013). Transformar o velho em novo: A integração da criatividade na educação. In F. H. R. Piske & S. Bahia (Coords), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talento*, (pp. 15 – 32). Curitiba: Juruá Editora.
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45.
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2016). Revisiting the relationship among schooling, learning, and creativity. In J. C. Kaufman and J. Baer. (Eds.). *Creativity and reasoning in cognitive development*, (pp. 72-91). New York: Cambridge University Press.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 79-88.

- Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1999). Confirming the Three-Factor Creative Product Analysis Matrix Model in an American sample. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 287-296.
- Charles, R. E., & Runco, M. A. (2001). Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13 (3&4), 417-437.
- Cropley, A. J. (2015). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge.
- Cropley, A. J., & Kaufman, J. (2013). Rating the creativity of products. In K. Thomas & J. Chan, (Eds.). *Handbook of research on creativity*, (pp. 97 – 211). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Darvishi, Z., & Pakdaman, S. (2012). "Fourth Grade Slump in Creativity": Development of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Law and Social Sciences*, 1 (2), 40-48.
- Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas de diferentes contextos socioeconómicos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Ferrando, M., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M. C., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 155 – 180). São Paulo: Vetor.
- Fleith, D. S. (2010). Avaliação do clima para a criatividade em sala de aula. In E. Alencar, M.F. Bruno-Faria, & D. Fleith (Orgs.). *Medidas de Criatividade*, (pp. 55 – 66). São Paulo: Artmed Ed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 17, 195-203.
- Fryer, M. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 33-55). São Paulo: Vetor.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2015). Proposta de intervenção de estímulo à criatividade no contexto escolar e familiar. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 181-209). São Paulo, SP: Vetor.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 47(4), 290-304.
- Gralewski, J., Gajda, A., Wisniewska, E. Lebuda, I., & Jankowska, D. M. (2016). Slumps and Jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity- Theories Research Applications*. 3(1), 152-177.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598.
- Kemmelmeier M., & Walton A. P. (2012). Creativity in its social context: The interplay of organizational norms, situational threat, and gender. *Creativity Research Journal*, 24(2/3), 208-219.

- Kemmelmeier, M., & Walton A. P. (2016) Creativity in Men and Women: Threat, Other-Interest, and Self-Assessment, *Creativity Research Journal*, 28 (1), 78-88.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K., & Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: Distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental Science*, 16, (1), 2-12.
- Krampen, G. (2012). Cross-sequential results on creativity development in childhood within two different school systems: Divergent performances in Luxembourg versus German Kindergarten and elementary school students. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (3), 423-448.
- Leite, C. (2017). *Criatividade e representações do clima criativo em sala de aula: Um estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Lubart, T. I., & Guinard, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 43-56). Washington DC: APA.
- Miller, A. L., & Mumford, A. D. (2014). Creative cognitive processes in Higher Education. *The Journal of Creative Behaviour*, 48, 1-17.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*, (pp. 19-44). Porto: CERPSI.
- Morais, M.F., Viana, F. L., Dias, C., & Fleith, D. S. *Clima para a Criatividade em Sala de Aula: Estudo de adaptação de uma escala de avaliação a crianças portuguesas* (artigo submetido)
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes
- Pereira, T. F. L. (2014). *Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Plucker, J., & Runco, M. A. (2011). Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (pp. 537-540). San Diego, CA: Elsevier.
- Prado, R. M. Alencar, M. L., & Fleith, D. S. (2016) Diferenças de gênero em criatividade: Análise das pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, Vol. LXVI, (144), 113-124.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes – Research, development and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: Use of Creative Thinking Drawing Production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25, 222 - 227.
- Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V., & Rosal, A. B. (2015): Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 257-268). São Paulo, SP: Vetor.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.

- Torrance, E. P. (1967). *Understanding the fourth-grade slump in creative thinking*. Washington, DC: United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.
- Torrance, E. P. (1980). *Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study*. Madison at River Falls: University of Wisconsin.
- Wai, J. (2013). Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence, 41*, 203-211.
- Wechsler, S. M., Oliveira, K. S., & Suárez, J. T. (2015). Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.). *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 59 – 136). São Paulo: Vetor.
- \* Um estudo de adaptação desta escala a Portugal foi realizado recentemente com uma amostra mais alargada, tendo-se encontrado, contudo, a mesma estrutura fatorial (Morais, Viana, Dias, Fleith & Alencar, submetido)

**CREATIVITY AND REPRESENTATIONS OF THE CREATIVE CLIMATE IN THE CLASSROOM: AN  
EXPLORATORY STUDY IN ELEMENTARY EDUCATION**

**Carla Leite<sup>38</sup>,**

**Maria de Fátima Morais<sup>39\*</sup>**

**Fernanda Martins<sup>40</sup>**

**Lúcia C. Miranda<sup>41\*</sup>**

**Abstract**

The purpose is to analyze the creative competences and representations of creative climate in the classroom in 164 students of the 2nd and 4th year of the 1st cycle of Basic Education, distributed by year of schooling and gender. The evaluation of creative competencies was done using the methodology of evaluation of creative products and to evaluate the representations the scale was used "Climate for Creativity in Classroom" (Fleith & Alencar, 2005, adapted to Portugal by Dias, 2014). The results indicate that students of the 4th year show better performance in most of the creative competences and perceive more autonomy in the classroom. As for gender, there were no differences in the creative achievement, with girls perceiving more positively some dimensions of the climate in the classroom.

**Keywords:** Creativity; Creative climate; Children; Genre; School.

---

<sup>31</sup>Universidade do Minho, [carlacrleite@hotmail.com](mailto:carlacrleite@hotmail.com),

<sup>32\*</sup>Universidade do Minho, CIEEd, [fatima.morais@mail.telepac.pt](mailto:fatima.morais@mail.telepac.pt)

<sup>33</sup>Universidade do Porto

<sup>34\*</sup>Universidade da Madeira, CIEEd

\*This work is funded by CIEEd – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.