

Criatividade, Autoestima e Rendimento Escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Gonçalves Oliveira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2013

Ma

i

Criatividade, Autoestima e Rendimento Escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Gonçalves Oliveira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

“Mesmo que a rota da minha vida me conduza a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo.”

José Saramago

Neste percurso, mais uma etapa da minha trajetória de vida, agradeço à Professora Doutora Margarida Pocinho por ter aceitado fazer parte dela, pelo apoio e orientação científica prestados na concretização deste projeto e sobretudo pela gentileza e humildade no trato, características que a engrandecem neste seu papel.

Expresso o meu mais sincero agradecimento à Doutora Soraia Garcês, por toda a cooperação e generoso acompanhamento, ressaltando a minha mais profunda admiração e amizade pela pessoa genuína e humilde que é e pelo profissionalismo que demonstra, ingredientes que, juntos, certamente a conduzirão em direção ao sucesso.

À Doutora Luísa Faria, autora do questionário utilizado, pela disponibilidade e autorização de utilização do mesmo.

Ao Conselho Executivo da escola onde foi desenvolvido o projeto, pela disponibilidade, colaboração e reconhecimento da importância do aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Aos meus alunos, por todos os desafios que me colocam diariamente, serão sempre a razão e o objeto do meu empenho e dedicação.

À minha amiga, Marina Simplício, pelo seu apoio, traduzido na colaboração com este projeto na avaliação dos produtos criativos, na presença constante, nos momentos bons e menos bons, e nas preciosas palavras de incentivo, à semelhança da sua amizade.

Ao meu amigo e colega, Nuno Vaz, pela sua colaboração na avaliação dos produtos criativos, demonstrando que, apesar de a vida tomar rumos diferentes, a amizade e o carinho persistem.

A todos os meus amigos, aqueles que conto pelos dedos das mãos, a família que a distância da de sangue fez nascer, pela sua constante presença e preocupação.

Aos meus pais, Eugénia Duro e António Oliveira, dedico esta conquista como mais uma forma de demonstrar todo o meu reconhecimento por todo o esforço e luta, pelo modelo de educação e de vida que me transmitiram, cujos ensinamentos, lições e incentivos, mesmo no desconhecimento e à distância, os tornam presentes a cada minuto, impedindo-me de ceder... Para Vós cito “as palavras proferidas pelo coração não tem língua que as articule, retém-nas um nó na garganta e só nos olhos é que se podem ler” (José Saramago).

Às minhas irmãs, Barbara Oliveira e Joana Oliveira, a quem, muitas vezes, as limitações das palavras me impedem de expressar o quanto as amo e admiro pela sua força, determinação e bondade.

Ao meu afilhado, Fábio Rafael que, na ingenuidade de ser criança, se faz a luz dos meus olhos e o alimento da minha alma. Que a cada: “tenho saudades tuas” e “gosto muito de ti” desperta a lembrança da grandeza de um sorriso e me faz seguir em frente. A minha mão será sempre o teu ninho!

A todos vocês, que tornam os meus dias mais felizes, expresso a minha sincera gratidão pela presença nesta jornada que percorri pelos “caminhos do mundo”, na busca da minha estrela!

Sejam felizes!

Criatividade, Autoestima e Rendimento Escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O constructo da criatividade tem sido objeto de um crescente interesse por parte da comunidade científica, na medida que possibilita responder às exigências constantes de uma sociedade cada vez mais exigente nas competências, na ação e nas relações. Este facto justifica a importância da sua promoção no espaço escolar, assim como o desenvolvimento da autoestima, pois são os sentimentos positivos que o indivíduo sente em relação a si que granjeiam a sua confiança, motivação e autonomia, fulcrais no sucesso escolar. Neste sentido, o objetivo primordial do presente estudo consiste em conhecer e compreender a relação entre os constructos da criatividade e autoestima, assim como a sua relação com o rendimento académico, por meio da aplicação do Programa PCA-Promoção da Criatividade e Autoestima, elaborado para este efeito, e aplicado numa turma de Percurso Curricular Alternativo. Neste estudo participaram 45 alunos, dos quais 42,2% pertencem ao sexo feminino e 57,8% ao masculino, divididos por três grupos: experimental, controlo e comparativo, que frequentam o 2º ciclo do Ensino Básico numa escola da Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2012/2013. Globalmente, os resultados obtidos, após aplicação do programa demonstram que o grupo experimental revelou ganhos ao nível da criatividade, contrariamente ao verificado quanto ao nível da autoestima. O rendimento académico, na nota de matemática, apresenta melhorias apenas no grupo experimental, sugerindo uma possível relação com o desenvolvimento da criatividade. No que diz respeito às variáveis sociodemográficas as diferenças significativas verificam-se apenas, quanto ao género, nas variáveis criatividade no pré-teste e rendimento escolar. Relativamente ao grupo etário os resultados significativos incidiram nas variáveis autoestima pós-teste e rendimento escolar, sendo que o grupo com idades até aos 13 anos registou sempre valores de média superiores. Sugere-se perseverar neste estudo, assim como aprimorar o Programa PCA.

Palavras-chave: Criatividade; Autoestima; Rendimento escolar; Percurso Curricular Alternativo; Programa PCA.

Creativity, Self-Esteem and Academic Success in “2º Ciclo do Ensino Básico”

Abstract: The construct of creativity has been the object of a growing concern among the scientific community. Creativity enables people to the constant demands of a society that is getting more demanding about skills, actions and relations. This fact justifies the importance given to the promotion of creativity at school, as well as the development of self- esteem because the positive feelings that each individual possesses about himself/herself lead to his/her confidence, motivation and independence that are of paramount importance in what academic success is concerned. Therefore, the main goal of this study is to know and to understand the connection between the constructs of creativity and self- esteem, as well as their relationship with academic success. This is a case study involving the PCA program (PCA- Promotion of creativity and self - esteem) applied in a class of PCA (Percurso Curricular Alternativo /alternative curricular path) with a sample of 45 participants, 42,2% female and 57,8% male, distributed in three groups: experimental, control and comparative. These students attend the “2º ciclo do ensino básico” in “Região Autónoma da Madeira” in the school year 2012/2013. Overall, after the application of the program, the results show that the experimental group achieved more creativity skills but failed to achieve acceptable levels of self esteem. The mathematics achievement has improved in this group, which may suggest that there is a link between the learning of mathematics and the development of creativity. As far as the socio - demographic variables are concerned; the most significant differences are seen in the gender: those differences were visible on the creativity and academic success variables confirmed through the pre- tests. Concerning the age group, the significant results were more incisive on the self esteem, post test and academic success variables. As a result the students, whose age is up to thirteen years old, were able to acquire marks above the average. We suggest that this study should be carried on and the PCA program should be improved.

Keywords: Creativity, Self- esteem, Academic Success, (Percurso Curricular Alternativo/Alternative Curricular Path); PCA Program.

Índice

Índice de Tabelas	7
Introdução	8

Parte I – Fundamentação teórica

Capítulo I – Criatividade

Conceitos e abordagens	11
Pessoa e produto criativo	15
Criatividade e educação	18
Criatividade e inteligência	29

Capítulo II- Autoestima

Definição e delimitação conceptual	32
--	----

Capítulo III - Rendimento Escolar

Sucesso e insucesso académico	35
-------------------------------------	----

Parte II – Metodologia do Estudo Empírico

Capítulo IV – Aspetos Metodológicos

Questões e objetivos do estudo	39
Participantes	40
Instrumentos	40
Procedimentos	41

Capítulo V – Resultados

Acordo inter-observadores	43
Diferenças inter-grupos	43
<i>Género</i>	43
<i>Grupo etário</i>	45
Correlação entre as variáveis em estudo	46
Experimental versus controlo	48

Experimental versus comparativo	49
Diferenças intra-grupos	51
Capítulo VI – Discussão e Conclusão	55
Referências Bibliográficas	63
Anexos	
Anexo 1 - Escala de Avaliação do Produto Criativo	73
Anexo 2 - Questionário de Autoestima Global	75
Anexo 3 - Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo	76
Anexo 4 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação da Turma Projeto.....	77
Anexo 5 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação das Turmas Participantes	78
Anexo 6 - Programa de intervenção.....	79
Anexo 7 - Grelha de Avaliação das Sessões	84
Anexo 8 - História para a realização dos registos gráficos	85
Anexo 9 - Questionário sociodemográfico	86

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Consistência interna do Questionário de Auto-estima Global</i>	41
Tabela 2 - <i>Resultados de média e desvio padrão para a variável género</i>	44
Tabela 3 - <i>Resultados do teste t: género</i>	44
Tabela 4 - <i>Resultados de média e desvio padrão para a variável grupo etário</i>	45
Tabela 5 - <i>Resultados do teste t: grupo etário</i>	46
Tabela 6 - <i>Correlação de Pearson: pré-teste</i>	47
Tabela 7 - <i>Correlação de Pearson: pós-teste</i>	47
Tabela 8 - <i>Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental e de controlo</i>	48
Tabela 9 - <i>Resultados do teste t entre os grupos experimental e de controlo</i>	49
Tabela 10 - <i>Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental e comparativo</i>	50
Tabela 11 - <i>Resultados do teste t entre os grupos experimental e comparativo</i>	51
Tabela 12 - <i>Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental, de controlo e comparativo</i>	52
Tabela 13 - <i>Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo experimental</i>	53
Tabela 14 - <i>Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo de controlo</i>	53
Tabela 15 - <i>Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo comparativo</i>	54

Introdução

“Others have seen what is and asked why.
I have seen what could be and asked why not.”

Pablo Picasso

Dúvidas não nos assistem acerca da transmutabilidade da sociedade que atualmente testemunhamos. Diariamente movemo-nos, balançamos e vacilamos em escolhas, decisões e soluções, roçando o limiar da exaustão. A necessidade urgente da capacidade de um equilíbrio trapézico desafia um nível superior de respostas adequadas e soluções de sucesso.

Se considerarmos a criatividade como uma capacidade de fazer nascer algo novo, que desbrava o desconhecido fazendo do inimaginável o concebível, assumimos, à semelhança de Oliveira e Alencar (2010), que é o fenómeno que se vislumbra atender às exigências atuais pois mune o indivíduo das ferramentas necessárias que lhe permite administrar conflitos e pressões em sua resposta.

A Psicologia da Educação, reconhecendo as potencialidades do fenómeno, tem intensificado a investigação sobre este constructo, que sendo inato, é passível de ser desenvolvido nos indivíduos. Nesta contenda, considera-se o indivíduo e o contexto em que se insere, reclamando à escola uma indubitável responsabilidade no desenvolvimento das características pessoais e na capacidade deste se expressar de forma criativa.

Criatividade implica, talvez, liberdade. Não a compromete, mas pode ser por ela comprometida. Por “liberdade” entenda-se a independência e autonomia de pensamento. A escola deveria ser um espaço de “implante” de asas nos alunos, uma rampa de experimentação ao voo, ponto de partida para o futuro. Porém, como estrutura organizada e veiculada para o sucesso, compreende objetivos rígidos e inflexíveis, determinados pelo tempo e cumprimento. Cada vez mais lhe são requeridas diferentes funções, exigências organizacionais educativas e humanas, dificultando e fechando os seus limites à investida de novas necessidades. Apesar de atualmente o exercício da criatividade figurar já como objetivo educativo no currículo nacional, torna-se necessário materializar essa conceção diariamente através do apelo à fantasia, à imaginação, à exploração, ao questionamento e ao assumir de riscos na busca de soluções para os problemas.

É indubitável e indiscutível a importância da promoção da criatividade no contexto escolar (Oliveira & Alencar, 2008). Cada vez mais a escola se deve consciencializar do alargamento dos seus limites, provavelmente, e não raras vezes, será o único espaço onde o

aluno pode receber esses ensinamentos, aprender experimentando e errando, idealizando e expressando-se com coragem e sem medo do julgamento.

Desta forma, através da criatividade, permite-se a criação de um ambiente favorecedor da saúde mental, prevenindo desajustamentos emocionais e cognitivos, aumentando a motivação para o estudo e conseqüentemente uma melhoria do rendimento acadêmico (Wechsler, 2008).

A escola deve participar ainda do desenvolvimento de atividades que favoreçam o desenvolvimento da autoconfiança, da autocrítica, da independência e da autoavaliação (Sartori & Fialho, 2009). Desta forma está a favorecer o desenvolvimento da autoestima, que segundo Gomes (2007) se relaciona com o nível de confiança na forma de pensar e encarar os desafios e competência na concretização de objetivos.

A autoapreciação do indivíduo e o que percebe acerca da opinião que os outros projetam de si, quando positiva, fortalecem essa imagem, contrariamente quando negativa, fragiliza-a (Alcântara, 2000). É afetada também pelas concepções pessoais de inteligência, nomeadamente pela forma como os indivíduos interpretam os frutos das suas ações, reforçando-a ou debilitando-a (Faria, 1998).

A ligação entre inteligência e rendimento acadêmico é consensual entre psicólogos, correspondendo os melhores resultados nos testes de inteligência a semelhante rendimento acadêmico (Pereira & Almeida, 2010). O mesmo não se verifica quando se fala na relação inteligência – criatividade. Alguns autores defendem a penalização que advém dos testes de inteligência para a medida da criatividade, tendo verificado em estudos realizados que o estímulo da criatividade favorece o desempenho cognitivo e acadêmico.

No entanto, a percepção de alunos com dificuldades de aprendizagem, que revelam baixos desempenhos escolares, acerca da sua diminuta autoeficácia, influencia o seu esforço em sequentes aprendizagens reduzindo as expectativas que dele se criam relativamente às suas capacidades académicas e criativas (Dias & Enumo, 2006).

A autoestima, a criatividade e sua relação com a inteligência e conseqüentemente com o rendimento escolar, que granjeiam cada vez mais interesse na psicologia da educação sendo motor de diversas investigações, florescem também na área educacional, despontando como áreas privilegiadas de intervenção na busca da sua compreensão.

Neste sentido, os objetivos deste estudo são: (1) aprofundar o conhecimento e a compreensão acerca da criatividade e autoestima; (2) analisar a sua presença em alunos do 2º ciclo do Ensino Básico; (3) investigar a relação que mantêm entre si e de ambas com o rendimento escolar através do estudo com alunos que frequentam o currículo regular e

alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam percursos com currículo alternativo.

A primeira parte da dissertação é dedicada à fundamentação teórica. Num primeiro capítulo abordar-se-á a evolução do conceito criatividade, recorrendo-se pelas diversas abordagens teóricas propostas pelos autores que se dedicaram ao estudo do constructo. Será também evidenciado o conceito de pessoa e produto criativo e dar-se-á ênfase à relação da criatividade com a educação e inteligência. Num segundo capítulo dissertar-se-á acerca da definição e concetualização da autoestima. O terceiro capítulo foca-se no rendimento académico onde é abordado o conceito de sucesso/insucesso escolar e a relação do rendimento escolar com os constructos abordados anteriormente. É referenciada ainda a legislação, nomeadamente a que norteia os Percursos Curriculares Alternativos, que enumera as características dos alunos que os constituem para um melhor enquadramento da investigação.

Numa segunda parte, reservada ao estudo empírico, consideram-se os aspetos metodológicos, nomeadamente as questões e objetivos do estudo, hipóteses e variáveis, metodologia, participantes, instrumentos e procedimentos, no capítulo quarto. O seguinte capítulo, quinto, reserva-se à apresentação dos resultados, cuja discussão será apresentada no capítulo sexto. No capítulo sétimo, serão narradas as conclusões do presente estudo.

Parte I – Fundamentação teórica

Capítulo I – Criatividade

“Creativity takes courage.”

Henri Matisse

Conceitos e abordagens.

A criatividade tem-se evidenciado como um dos fenómenos de maior potencialidade no ser humano, “um brilhante e encantador diamante” (Wechsler, 2008, p.55), porém no campo da investigação, o seu estudo é recente configurando-se-lhe ainda algumas limitações passíveis de serem transpostas através do incremento da investigação (Garcês, Pocinho, Wechsler, & Jesus, 2013; Wechsler, 2008). Não obstante, são enumeradas por diversos autores múltiplas razões para a importância do cultivo e desenvolvimento da criatividade ao longo da vida, nomeadamente a sua relação com a necessidade de criar, que desperta sentimentos de alegria e bem-estar essenciais para a saúde mental e equilíbrio emocional; o facto da atual conjuntura de instabilidade, o constante progresso e transformações colocarem enormes desafios que reclamam soluções criativas e ainda que a castração do desenvolvimento do potencial criador é comprometedora da plenitude, autorrealização e manifestação de talentos (Alencar, 2007).

Todavia ainda que se enumerem vantagens, se observem progressos nos estudos acerca da criatividade e se verifique o aparecimento de várias teorias explicativas do fenómeno, este é um tema que encerra ainda muitas contendas, nomeadamente o encontro de uma definição única aceite por toda a comunidade científica. O termo não descreve simplesmente um tipo de pessoa ou uma qualidade (Isaksen, Puccio, & Treffinger, 1993), entendendo-se como um fenómeno que resulta na capacidade de produzir algo ao mesmo tempo novo e apropriado (Sternberg & Lubart, 2009). Por sua vez, Fleith e Alencar (2008) referem que o ato criativo acolhe a dimensão individual e ambiental sendo estas igualmente necessárias para a sua compreensão. De acordo com Bahia (2008) criatividade é transpor o conhecido, desvendar o novo e reinventar o passado, interpretar o presente e refletir o futuro. No entanto a definição de criatividade não é consensual ou pacífica entre os investigadores. Por outro lado, a criatividade é conceituada por Martínez (2002) como uma “construção teórica elaborada para tentar apreender uma realidade psicológica que se define, essencialmente, por dois critérios que são relativos: o critério de novidade e valor”

(p.190). Desta forma, ser criativo implica uma capacidade para a produção do novo, o inesperado que se transforma em algo aceite e valorizado. A relatividade das características da criatividade e os seus diversos determinantes conferem-lhe uma complexidade que se traduz em inúmeras definições, conceitos e abordagens. A sua expressão é diretamente afetada por fatores de histórico, económico, sociocultural, ideológicos, conjunturais e características subjetivas do sujeito (Martínez, 2002).

Não obstante, interessa aqui, mais do que elaborar uma coletânea de todas as definições, compreender o percurso realizado, a evolução do conceito na necessidade de compreensão do fenómeno e as linhas de investigação seguidas.

Na Antiguidade e numa perspetiva filosófica, a primeira conceção conhecida sobre criatividade, aquando do escasso conhecimento sobre o pensamento humano em que o desconhecido era atribuído à responsabilidade dos deuses, baseava-se na sua ocorrência por inspiração divina, ação onde o Homem não influía. Numa outra vertente a criatividade surge ligada à irracionalidade, a formas de pensar e agir que rompiam com a normalidade e regras da sociedade, imputando ao sujeito criativo a conotação de louco. A criatividade surgia assim associada a uma espécie de loucura (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2003; Wechsler, 1998, 2008; Wechsler & Nakano, 2002). Subsequente a esta, a criatividade emerge como uma capacidade de intuição, um dom que era atribuído ao sujeito criativo e que fazia dele um individuo saudável (Alencar, 1986). Foram várias as teorias que acompanharam a investigação e provocaram a mutação deste conceito ao longo da história de acordo com as épocas e correntes vigentes. Desde a influência da teoria de Darwin, que atribuía a criatividade à hereditariedade, totalmente transmitida geneticamente e não passível de ser educada (Wechsler, 2008). Desta forma, nada se poderia fazer para desenvolvê-la no indivíduo (Alencar, 1986).

Discorrendo pelas diversas abordagens psicológicas apuramos que o gestaltismo defendia que a melhor resposta para um problema surgia de forma inesperada, por insight; a teoria psicanalítica, virada para a afetividade e o emocional, encarava o processo criativo como uma forma de resolver conflitos; e segundo os humanistas nada mais era do que a necessidade e a conquista da autorrealização do indivíduo, um potencial criativo que todos possuíam e que era sinónimo de saúde mental (Alencar & Fleith, 2003; Collins & Amabile, 2009; Wechsler, 1999, 2008; Wechsler & Nakano, 2002).

Nas abordagens psicoeducacionais, a teoria cognitivista adquire uma importância primordial pelo trabalho de Guilford (Wechsler, 2008) que impulsionou fortemente o estudo da criatividade pelo discurso que proferiu na década de 50, num encontro dos

membros da Associação Americana de Psicologia (APA), no qual ressaltou a importância da criatividade e da sua investigação, até ao momento pouco conhecida e investigada (Alencar, 1986). Este autor propôs o estudo tridimensional da mente na qual identifica três dimensões: as operações, dentro das quais assinala a cognição, a memória, a produção convergente e divergente e a avaliação; o conteúdo no qual identifica o figural, o simbólico, o semântico e o comportamental e ainda o produto que pode resultar em forma de unidade, classes, relação, sistemas, transformações e implicações (Wechsler, 2008). A combinação destas três dimensões permite obter 120 formas de elaboração do pensamento encontrando-se a criatividade nas operações do tipo produção divergente na medida em que está implicada na produção de respostas diferentes (Wechsler, 1999, 2008).

Guilford teve também grande impacto ao propor medidas para avaliar este tipo de produção, com conteúdos na área figural e semântica que medem o pensamento divergente de quatro formas: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Wechsler (2008) descreve estas características definindo fluência como “a capacidade de gerar grande número de ideias” (p. 31) em resposta a um problema; flexibilidade dizendo respeito à “mudança no significado ou interpretação de algo” (Wechsler, 2008, p. 31) uma alteração da perspectiva ou na categoria das soluções apresentadas; a originalidade relaciona-se com “a produção de respostas que são diferentes ou incomuns” (Wechsler, 2008, p. 31) e a elaboração será a “habilidade necessária para planeamento e organização. Ela significa o detalhamento para se conseguir obter um determinado produto ou se alcançar um certo objetivo” (Wechsler, 2008, p. 31). O contributo deste autor não se limitou somente à importância dada aos fatores cognitivos na criatividade mas considerou também o papel das características da personalidade na sua produção e expressão, destacando a abertura a novas experiências, a capacidade de tolerância às ambiguidades e a sensibilidade para se apropriar de informações novas como características essenciais de uma personalidade criativa (Wechsler, 2008).

As investigações na área da criatividade foram também impulsionadas por Paul Torrance (1965), estudioso da educação, cujo nome deu a conhecer internacionalmente através das pesquisas que realizou demonstrando que é possível identificar e desenvolver a criatividade. O autor definiu criatividade como um processo no qual se compreendem as falhas, deficiências ou desarmonias na informação, identificam-se as contrariedades ou os elementos em falta e a partir delas se elaboram hipóteses de forma a testar os resultados. Nesta definição o autor associa os dois tipos de pensamento: o convergente, presente no processo de verificação das hipóteses que implica uma capacidade crítica e analítica na

busca da melhor solução para o problema, responsabilizando o pensamento divergente na procura das ideias ou respostas livres, fluentes e flexíveis sustentadas pela imaginação, evocando desta forma que ambos estão presentes em todo o processo de criação (Wechsler, 2008).

Influenciado por Guilford, Torrance investigou a identificação da criatividade através da realização de testes para as áreas verbal e figural, tendo ainda desenvolvido trabalhos sobre a sua conceituação por meio de sons, ações e movimentos. Preconiza uma avaliação da criatividade sustentada em fatores cognitivos medindo a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração e com base em características emocionais como o movimento, emoção, fantasia, humor, perspectiva interna, analogias e outras passíveis de identificação em desenhos e na área verbal (Sternberg & Lubart, 2009; Wechsler, 1998; 2008; Wechsler & Nakano, 2002).

Estabelecendo analogias entre o processo criativo e o mercado financeiro, Sternberg (1985) conhecido pelos seus estudos acerca dos componentes da inteligência, desenvolve a teoria da criatividade como investimento (Sternberg, 2006; Wechsler, 2008). Na sua perspectiva, da mesma forma que um bom investidor é aquele que corre riscos, comprando ações que estão em baixa para depois, no momento certo, vendê-las em alta, um indivíduo com comportamento criativo é aquele que propõe novas ideias ou produtos cujo valor ou importância não são logo reconhecidos mas mais tarde são considerados de grande valor. Contrariamente aqueles que produzem trabalhos semelhantes aos já existentes são considerados competentes mas não criativos (Candeias, 2008; Sternberg, 2006; Wechsler, 2008).

A visão unidimensional da criatividade foi-se assim alterando em finais dos anos 70 com a percepção do fenómeno como um combinado de aspetos cognitivos e afetivos, reconhecendo-se também a sua importância no dia-a-dia, numa primeira fase na área educacional e posteriormente, na organizacional (Wechsler, 1998). Esta visão mais integradora da expressão criativa gerou vários encontros sobre o tema, sendo o mais frutífero aquele organizado pelo Center for Studies in Creativity, na State College University no Buffalo em 1990, no qual se discutiram as conclusões acerca do tema, até então, formuladas pelos investigadores, as necessidades de pesquisa futuras (Wechsler, 2008) e se reconheceu a necessidade de encontrar formas inovadoras de avaliação do fenómeno criativo (Wechsler & Nakano, 2002) considerando o seu aspeto multidimensional (Wechsler, 1998). Neste sentido, a autora defende que para existir a manifestação da criatividade, em consonância com a sociedade e o próprio indivíduo, é

necessário que ocorram interações que combinem habilidades cognitivas, características de personalidade e variáveis ambientais. Desta forma o indivíduo atingirá a autorrealização a nível pessoal e profissional. A convergência das teorias emergentes foi preponderante para uma perspectiva multidimensional da criatividade, que se tem orientado para uma análise dos componentes necessários para que esta possa ocorrer (Candeias, 2008).

De seguida, discorremos um pouco sobre alguns destes componentes que consideramos importantes para a compreensão do estudo empírico mais adiante mencionado, focando-se, em especial, a pessoa e o produto criativo.

Pessoa e produto criativo.

A investigação da criatividade efetua-se assim sob várias perspetivas, alicerçada por diferentes abordagens. Quando falamos em produção criativa surgem inevitavelmente questões associadas à origem do produto criativo e ao valor que este adquire para o seu autor e sociedade.

A atividade criativa deve ser entendida como o resultado das interações dos diversos componentes e dimensões da criatividade (Isaksen, Puccio, & Treffinger, 1993). Em 1961, Rhodes concetualizou a atividade criativa partindo de uma matriz que compreendia quatro dimensões chave, 4 P's, nomeadamente o processo, o produto, a pessoa e o ambiente. O processo diz respeito à ligação entre a pessoa e o produto, referindo-se a primeira ao sujeito criativo e entendendo-se o produto como o fruto do seu trabalho criativo. O ambiente alude a circunstâncias essenciais para que se efetue a criatividade (Rhodes, 1961). Um estudo recente (Garcês, 2013) indica que existe relação entre estas dimensões e que é possível, mediante as mesmas, predizer criatividade e em especial, predizer comportamentos criativos.

Concetualizações semelhantes a esta, apoiadas em diversos estudos, foram propostas por outros autores (Isaksen, Puccio, & Treffinger, 1993). Em 1988, Simonton realizou um esforço de sistematização das diversas abordagens agrupando-as também em quatro "P's", desta feita: pessoa/personalidade, produto, processo e persuasão. O 'P' de pessoa/personalidade remete para a identificação de características da personalidade presentes na pessoa considerada criativa, permitindo uma atuação de forma a incrementar essas características noutros. O 'P' de produto está associado à análise do produto criativo, independentemente da sua natureza, e à sua avaliação segundo determinados critérios. O "P" de processo orienta para a diferença entre a criatividade diária e a grande criatividade,

sugerindo uma relação entre a presença do pensamento divergente em crianças com a capacidade criativa aquando adultos. Por último, “P” de persuasão aparece associado à dimensão interpessoal e social da criatividade, nomeadamente à aprovação e reconhecimento pela sociedade do produto como criativo (Bahia & Nogueira, 2005).

Na já referida conferência realizada no Center for Studies in Creativity, na State College University no Buffalo em 1990, o tema da criatividade também foi colocado em discussão mas focado apenas em três questões: o processo criativo, a pessoa criativa e o produto criativo. O processo criativo, considerado dinâmico, culmina numa capacidade para a mudança, ação ou produto, devendo este ser novo e funcional. Este processo é influenciado por variáveis de ordem cognitiva, motivacional, de personalidade, históricas, desenvolvimentais, biológicas e do acaso ou sorte. A capacidade de ser criativo assiste a todas as pessoas, no entanto cada uma exprime a sua criatividade de forma distinta, condicionada pelo meio, pelo motivo e pelas oportunidades. O produto criativo tem origem na atividade criativa e é cíclico com o processo, podendo o resultado, findo o processo criativo, ser ou não visível (Wechsler, 2008).

Centrando-nos um pouco sobre a pessoa criativa, através das pesquisas realizadas, reconhecem-se-lhe algumas características próprias: a fluência e flexibilidade de ideias; o pensamento original e inovador; a alta sensibilidade externa e interna; a fantasia e imaginação; o inconformismo; a independência de julgamentos; abertura a novas experiências; o uso elevado de analogias e combinações incomuns; ideias elaboradas e enriquecidas; preferência por situações de risco; alta motivação e curiosidade; elevado senso de humor; impulsividade e espontaneidade; confiança em si mesmo ou autoconceito positivo e o sentido de destino criativo (Garcês, Pocinho, Jesus, Imaginário, & Wechsler, 2013; Wechsler, 2008).

Passando para uma tentativa de compreender mais aprofundadamente o produto criativo, verifica-se que para ser aceite como único e criativo um produto deve, na perspetiva de Mackinnon (1978), conter determinadas especificidades. O autor definiu como critérios de avaliação do produto criativo a originalidade, a adaptação à realidade, a elaboração, a solução elegante e a transformação de princípios antigos. A originalidade de um produto traduz-se na formulação de respostas incomuns entre a população, sendo que este fato não é suficiente para um produto ser considerado criativo, devendo estar adaptado à realidade, servindo para resolver um problema. A elaboração, orientada para uma função, determina a avaliação do produto criativo e o possível usufruto pela sociedade. A sociedade nem sempre está preparada para aceitar determinados produtos, largando-os ao

esquecimento durante anos até o seu valor ser reconhecido. A solução elegante, referente à estética do produto, e a transformação de princípios antigos, considerado o critério mais importante para avaliação do produto criativo na medida em que implica uma transformação dos princípios aceites, são encarados como opcionais pelo autor, não implicam uma obrigatoriedade de presença para que o produto seja considerado criativo, no entanto, quando presentes os produtos atingem o mais alto grau de criatividade (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2012; Mackinnon, 1978).

Terminada uma pesquisa onde encontraram mais de 120 critérios de avaliação do produto criativo Bessemer e Treffinger (1981) agruparam-nos em quatro categorias: novidade, relacionada com a singularidade do produto; resolução, como adequação de resposta do produto a uma carência ou problema; elaboração e síntese, indispensáveis na compreensão do todo, dizem respeito à capacidade de combinação entre diversos componentes (Wechsler, 2008).

Por outro lado, Amabile (1983) baseou a sua definição de criatividade no produto, referindo que este será avaliado como criativo proporcionalmente ao seu carácter de novidade, de utilidade e quando o seu desenvolvimento implica um trabalho mais heurístico do que algorítmico. O termo “heurístico” designa uma tarefa cujo caminho percorrido para a sua solução não é identificável, opostamente a designação “algorítmico” descreve um trilha racional e direto na busca da solução.

Apoiada nos seus estudos, a autora sugere a avaliação da criatividade através da técnica de avaliação consensual. Para a tarefa são requeridas três condições fundamentais: a efetiva concretização de um produto, uma tarefa aberta que permita flexibilidade e originalidade e por último a não dependência da tarefa de habilidades específicas. Aos juízes que efetuam a avaliação (numa escala de 1 a 5) é reclamada: experiência na área em questão, uma avaliação aleatória e independente do produto, não possuir treino para a tarefa, uma avaliação do produto comparativamente com outros (Amabile, 1983).

Proporcional à dificuldade de definição consensual de criatividade, coloca-se assim a questão da avaliação do mesmo constructo. As diversas medidas de criatividade apresentadas na literatura refletem as várias tentativas de encontrar a forma adequada para medi-la. Os testes de criatividade, que normalmente medem habilidades criativas (fluência, flexibilidade e originalidade) ligadas ao pensamento criativo destacam-se dentre instrumentos como os testes de personalidade, inventários de interesses, de atitudes e biográficos, estudo de biografias e apreciação da criatividade por “especialistas”. Apesar disso, os testes de criatividade reúnem algumas críticas que se orientam para as suas

limitações ao avaliar somente algumas habilidades e para a subjetividade dos procedimentos na avaliação dos testes (Fleith & Alencar, 1992a).

Medir criatividade apresenta-se assim como uma tarefa árdua e de difícil materialização na contribuição para grandes investigações (Fleith & Alencar, 1992a) grandemente condicionada pela subjetividade presente na sua avaliação que, ao invés, reclama por objetividade, inviabilizada pelo carácter multifacetado e dependente do constructo de uma panóplia de variáveis (Amabile, 1983). Este facto deve ser, no entanto incentivo e motivo para explorar o conhecimento e análise do produto criativo como forma de compreender o pensamento criativo (Besemer & Treffinger, 1981).

Criatividade e educação.

A criatividade entende-se como uma construção teórica complexa que envolve várias capacidades: cognitiva, afetiva e social, na criação de um produto que satisfaça uma necessidade do indivíduo, seja ela de carácter biológica ou emocional (Cavalcanti, 2006) e que se caracteriza pelos critérios de “novidade” e “valor” (Martínez, 2002).

A expressão criativa apresenta-se como um fenómeno plurideterminado, complexo, multifacetado e heterogéneo, cuja manifestação e desenvolvimento resultam da interação de características subjetivas e variáveis históricas, económicas, socioculturais, ideológicas e conjunturais condicionantes (Alencar, 2007; Martínez, 2002).

Numa sociedade caracterizada pelo rápido progresso da ciência e tecnologia que impõem cada vez maiores desafios ao intelecto humano, estimular o desenvolvimento da criatividade torna-se uma necessidade social, se tivermos em consideração que esta permite um nível superior de atuação na busca de soluções (Télez & Bargados 2006). Estas mudanças exigem uma adaptação, uma busca de soluções urgentes para os novos problemas justificando a necessidade e importância do estudo da criatividade (Filho & Alencar, 2003; Garcês, 2011), na medida em que esta se apresenta no indivíduo como um recurso que lhe possibilita gerir e suportar conflitos, tensões e exigências (Oliveira & Alencar 2010).

Ao dotar o indivíduo de forças internas e auxiliando-o no desenvolvimento de todo o seu potencial, de forma a reagir e resolver problemas, torna-se uma via de assegurar a saúde mental ao longo das distintas fases da vida (Wechsler, 2008).

Reconhecendo o contributo da expressão criativa para o bem-estar emocional e, desta forma para a qualidade de vida do indivíduo, educadores de diversos países têm reclamado a necessidade de se criar na escola um ambiente favorável à expressão e desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2002). A importância da sua promoção na formação dos alunos e no contexto escolar é incontestável (Oliveira & Alencar, 2008).

O reconhecimento do espaço escolar como fator essencial na construção das características pessoais que dotam o indivíduo da capacidade de se expressar criativamente justifica a necessidade de ações educativas que estimulem essas características e possibilitem oportunidades de expressão criativa (Martínez, 2002). A capacidade de criar, sendo um processo intuitivo, pode ser aprendida modificando-se ao longo da vida com a maturação biológica e cognitiva e uma estimulação adequada (Sartori & Fialho 2009). Neste processo, as habilidades criativas são fundamentais para os alunos serem capazes de lidar com a complexidade e desafios do mundo (Alencar, 2009; Alencar & Fleith, 2003). Estimular os processos criativos na criança, ensinando-a a criar, é prepará-la para a vida (Cavalcanti, 2006).

A criança deve experimentar, no ambiente escolar, o incentivo à coragem de arriscar, à expressão dos seus sentimentos e sentir que as suas ideias são valorizadas. Desta forma a criatividade torna-se essencial na criação de um ambiente promotor de saúde mental, na medida em que contribui na prevenção de desordens emocionais e cognitivas, estimulando também a motivação para o estudo e contribuindo assim para um maior rendimento académico (Wechsler, 2008). “A criatividade leva a um processo de mudança e de desenvolvimento tanto pessoal quanto social” (Oliveira & Alencar, 2008, p.303).

Apesar do aumento das investigações sobre criatividade e do reconhecimento da importância em desenvolver estratégias para estimulá-la no contexto escolar, ela não constitui ainda um valor real na escola (Martínez, 2002) sendo parco os esforços no âmbito da sua promoção, desenvolvimento e expressão (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2003). Este facto deve-se, em parte, à complexidade da sua definição, do próprio processo e da atual banalização do conceito que dificultam a orientação no estabelecimento de uma linha de trabalho e de ações educativas promotoras do seu desenvolvimento. O desenvolvimento da criatividade no espaço escolar implica o estabelecimento de ações e relações propícias, que capacitem os alunos de expressões criativas e transformadoras, compreendendo três vertentes: o aluno, o professor e a escola como organização (Martínez, 2002).

A criança adaptar-se-á melhor ao mundo que a rodeia e desempenhará com mais sucesso a sua ação criadora se o processo de ensino e aprendizagem for mediado pela

criatividade, atuando e considerando, desta forma, não só o desenvolvimento cognitivo mas também social e emocional (Sartori & Fialho, 2009).

Capacidades como o pensamento criativo e crítico e solução de problemas aos quais a resposta não se apresenta imediata, essenciais aos alunos e requeridas para que se desenvolva numa sociedade mutável, cada vez mais complexa e exigente, não têm sido trabalhadas ou estimuladas (Alencar, 1986). A sociedade atual clama cada vez mais por pessoas criativas. O aprender a aprender, que tem na sua essência uma atitude criativa, é uma competência profissional cada vez mais valorizada, reivindicando à educação o estímulo no aluno de formas de expressão criativa como a curiosidade, a capacidade de formular perguntas interessantes, a construção do conhecimento, a associação da informação, a busca de soluções originais e a resolução de problemas (Martínez, 2002). A escola deve promover atividades que desenvolvam a autoconfiança, a autocrítica, a independência e a autoavaliação (Sartori & Fialho, 2009), estimulando paralelamente o desenvolvimento das características pessoais que possibilitam a expressão criativa (Martínez, 2002).

Contrariamente ao desejado na sociedade contemporânea, subsistem fatores no espaço escolar que dificultam e inibem o desenvolvimento e a manifestação da criatividade, nomeadamente a memorização das aprendizagens, a equação de apenas uma resposta correta para determinado problema (Alencar & Fleith, 2003), a obediência, a autoridade, o conformismo (Alencar, 1986), a transmissão de um saber feito e a submissão, negligenciando características da personalidade como a invenção, a fantasia, a iniciativa (Martins, 2004), a imaginação e a independência de pensamento (Alencar & Fleith, 2003), características fundamentais para o desenvolvimento da criatividade (Wechsler, 2008). Condicionam-se desta forma as oportunidades à resolução criativa de problemas na provável procura da disciplina e no cumprimento dos objetivos do sistema (Alencar, 1986).

Sem contestar a importância de serem trabalhadas pelo professor outras áreas da criatividade no sentido de promover no aluno o seu desenvolvimento pessoal, Martínez (2002) defende que a escola é o espaço mais adequado para o desenvolvimento da criatividade nos alunos no processo de aprendizagem, e deve chamar a si a responsabilidade de promover ações educativas, relativas às disciplinas e atividades escolares, visando esse objetivo. No entanto, Alencar (1986) constata nos seus estudos que, apesar do reconhecimento da importância da criatividade na sociedade, o indivíduo criativo, ao revelar características que divergem das valorizadas pelos seus agentes, não é bem aceite ou estimulado.

Na escola, a criatividade é ainda pouco promovida pelos professores, consequência talvez de lacunas na sua formação, que não o dotam de técnicas de estimulação à criatividade ou devido à extensão do currículo a cumprir (Wechsler, 2001).

Emerge a necessidade de mudança na forma de encarar o ensino, substituindo o ensino tradicional por um ensino e uma escola criativa que institui a ação criativa dos professores no desenvolvimento de estratégias nos alunos que lhes possibilitem enfrentar e gerir desafios e situações inesperadas (Oliveira & Alencar, 2008). Se o objetivo da educação é auxiliar os alunos no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, é essencial empreender estratégias de promoção de capacidades como a iniciativa, autonomia e autoconfiança, experimentando, a partir de situações comuns, o criar e o inovar de forma a desenvolver o seu potencial criativo (Martins, 2004).

A elaboração de atividades, pelo professor, que estimulem e aumentem a criatividade dos alunos implica, em si, um determinado nível de criatividade, facto que legitima a necessidade e importância do desenvolvimento da criatividade nos professores (Martínez, 2002).

Ao analisar os seus estudos, Alencar (2007) concluiu que existem ainda perceções muito erróneas acerca da criatividade no contexto educacional. Apesar de atualmente ser atestada a importância da promoção da criatividade, menospreza-se o papel do conhecimento, da motivação e empenho para a sua efetivação, subsistindo a ideia, entre muitos professores e alunos, da criatividade como uma aptidão inata exclusiva de alguns indivíduos. Desconhecem que todo o ser humano é criativo, variando essa criatividade apenas em medida e que, mesmo possuindo os requisitos internos necessários ao pensamento criativo, essa ação dificilmente se realizará na ausência do suporte do ambiente, sendo a dimensão da sua expressão fortemente condicionada por ele. Ignoram-na como uma capacidade passível de ser desenvolvida por meio de comportamentos, atitudes, valores e características individuais e que pode ser direcionada para um fim.

Desta forma, a importância do estudo da conceção do professor sobre a criatividade deve ser reiterada, pois se estes acreditarem que a criatividade é uma dádiva, presenteada somente a alguns, e que a sua manifestação na sala de aula é rara originará uma ênfase da sua promoção apenas em contextos específicos. Contrariamente, se reconhecerem a criatividade como uma característica presente em todos os indivíduos, incumbir-se-ão da sua identificação e promoção no dia-a-dia escolar (Morais & Azevedo, 2008). É necessário consciencializar os professores da importância de se estimular a criatividade para que a

reconheçam como um meio de cativar os alunos, criando aulas agradáveis que estimulem o seu potencial criativo (Oliveira, 2010).

Os professores que na sua atividade profissional se distinguem pelos seus níveis de criatividade são mais suscetíveis à inovação e mudança (Martínez, 2002). Este facto, aliado à evidência da dificuldade no rompimento com práticas antigas (Alencar, 2007), fundamenta a indispensabilidade do desenvolvimento da criatividade nos professores, nomeadamente no seu período de formação, através de um processo de ensino-aprendizagem criativo no qual experienciem o que posteriormente devem executar com os alunos (Martínez, 2002).

É necessário que o professor, trabalhando diretamente com os alunos, tenha conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil nos diferentes níveis etários e das características dos alunos de forma a estimulá-los apropriadamente, colaborando assim, na formação de indivíduos criativos. Assumindo um papel fundamental neste processo, é também sua responsabilidade munir-se de um conhecimento sólido acerca dos assuntos que trata de forma a desenvolver atividades agradáveis e atraentes que orientem os alunos para a aquisição criativa de novos conhecimentos (Sartori & Fialho, 2009). A sociedade atual requer professores criativos que instrua alunos igualmente criativos (Oliveira & Alencar, 2008).

Questões relativas às formas de ser criativo no contexto escolar e quais as características do professor criativo e fatores que facilitam a criatividade no processo ensino-aprendizagem têm sido estudados por vários autores (Alencar, 2001, citada por Nakano, 2011; Alencar, 2002; Alencar & Fleith 2003, 2004; Fleith, 2001; Wechsler, 2001, 2008). Sendo a criatividade passível de ser aprendida e estimulada, o professor precisa ter conhecimento das técnicas que a incrementam (Alencar, 2000; Alencar & Fleith 2003; Fleith, 2007).

Um professor criativo é, segundo Wechsler (2001, 2008), arrojado, audaz, autoconfiante, que não se fecha a novas experiências rompendo com protótipos da educação tradicional, extraíndo satisfação e alegria naquilo que faz. Atitudes como acolher ideias divergentes das suas; estimular a criação de projetos pelos alunos; espicaçar o questionamento e a formulação de hipóteses; fomentar a curiosidade; criar um ambiente livre de tensões, seguro; ser prudente na crítica e descobrir o potencial de cada aluno facilitam e promovem a criatividade na sala de aula.

Estratégias de ensino, promotoras de um ambiente criativo na sala de aula, compreendem um feedback da informação pelo professor, incitando e orientando os alunos

na procura de informação complementar acerca de temas da sua área de interesse; criar oportunidades para que o aluno reflita, questione e interprete o assunto que estuda, avaliando criativamente o que é exposto; proporcionar-lhe tempo para reflexão de forma a desenvolver ideias de forma criativa; fomentar um ambiente de apreço e consideração entre colegas e professores; estimular a formulação de soluções para fatos imaginários; permitir ao aluno pensar sobre os seus interesses e aptidões; incrementar a autonomia de pensamento e capacidade crítica; difundir os seus trabalhos; fazer associações do conhecimento com situações diárias experienciadas pelos alunos; abordar assuntos interligados que suscitem a sua atenção e instigar o sentido de humor (Alencar & Fleith, 2003).

Também para Fleith (2001), o professor que na sala de aula possibilita ao aluno pensar e optar; incrementa reflexões; acolhe o que é criativo; encara o erro como uma etapa da aprendizagem; considera as características e interesses dos alunos na criação de oportunidades de consciencialização criativa; impulsiona o sentido de humor e evidencia paixão pela profissão é estimulador da criatividade.

Com o intuito de identificar quais as atitudes facilitadoras e inibidoras do comportamento criativo, por parte dos professores, Alencar (2000) desenvolveu um estudo com uma amostra de 92 estudantes de pós-graduação. Os resultados revelaram que o professor facilitador é entendido como aquele que valoriza e fomenta os comportamentos criativos nos alunos, utiliza estratégias de ensino diversificadas, revela interesse e conhecimento alargado pela área que leciona e estabelece uma relação saudável com os alunos. O professor inibidor utiliza estratégias de ensino orientadas na reprodução do conhecimento, não estabelece uma relação satisfatória com os alunos, revela desinteresse e domínio dos conteúdos a lecionar descurando a preparação das aulas e negligencia a aprendizagem dos alunos.

Também Teixeira (2000, citado por Oliveira & Alencar, 2008), num estudo realizado com 136 alunos dos cursos de Pedagogia, Fisioterapia e Informática, investigou as características do professor facilitador da criatividade. Os participantes aludiram a comportamentos como: a paixão pela área de conhecimento, o gosto em lecionar, o ser inovador, inteligente, eficiente, estar aberto a ideias novas e possuir sentido de humor. Já as estratégias, desenvolvidas pelos professores, apontadas como facilitadoras formam: a colocação de questões desafiadoras, a criação de um ambiente de respeito e aceitação das ideias dos alunos, o estímulo ao tratamento de um problema sob diferentes perspetivas, o

incentivo à iniciativa, a utilização de diferentes formas de avaliação, fomentar a análise crítica e a autonomia.

Ao investigar a percepção dos professores e alunos acerca da criatividade no contexto escolar, utilizando uma amostra de 7 professores, 31 alunos e 7 especialistas em criatividade, Fleith (2000) constatou que os professores reconheciam que o ambiente escolar afetava o desenvolvimento da criatividade dos alunos, apontando três aspectos: atitudes, estratégias e atividades. Apontaram como atitudes a ter: dar possibilidades de escolha aos alunos, não lhes impor regras, aceitá-los como eles são e cuidar da sua autoestima. Em relação às estratégias sugeriram a criação de grupos cooperativos e o desenvolvimento de atividades que possibilitassem a oportunidade de criar.

Num estudo realizado com 59 professores, dos quais 31 do ensino fundamental e 28 do ensino superior das áreas da psicologia e filosofia da educação, Carvalho e Alencar (2000) analisaram quais as características da personalidade que os professores mais apreciavam nos alunos e que deveriam ser estimuladas. Entre as mais apreciadas encontram-se a determinação e autonomia do pensamento, apreço pelo debate, a estima pelos colegas, o ser afetuoso, diligente e possuir sentido de humor. A curiosidade, a predisposição para aceitar desafios, a iniciativa e autoconfiança foram apontadas como aquelas que deveriam ser objeto de estímulo.

É fulcral que o professor reconheça a importância do ato de criar e oriente os alunos na produção de novas ideias através de técnicas específicas e da motivação, estimulando assim as capacidades criativas dos alunos de forma a atenuar as barreiras ao pensamento criativo, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo (Sartori & Fialho, 2009).

Diversos estudos orientados para a aplicação de programas de desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1975, 1990, 1992, 1998; Alencar & Fleith, 1987; Alencar, Fleith, & Rodrigues, 1990; Almeida, Nogueira, & Bahia, in press; Almeida & Nogueira, 2008; Dias, Enumo, & Azevedo, 2004; Fleith & Alencar, 1992b; Frango, 2010; Santos, 2010; Wechsler, 1987) revelam ganhos quer no respeitante à medida do pensamento criativo de professores e alunos, quer a nível de mudanças na forma dos professores pensarem, ensinarem e entenderem os alunos e ainda na obtenção destes de melhorias significativas a nível do desempenho escolar.

No entanto, Morais e Azevedo (2008) referem que a evidência de conseguir indivíduos mais criativos após o treino é limitada pois, apesar da especulação ser muita, existem poucos estudos acerca dos efeitos do treino e sua duração. Não obstante, pontuam que apesar desta constatação, erro maior do que promover a criatividade mesmo ignorando

certezas da sua rentabilidade, seria não investir nesse treino existindo a oportunidade de mudança. Segundo Bahia (2008) o desenvolvimento de programas de treino da criatividade é justificado pelo reconhecimento de que todas as pessoas possuem potencial criativo, sendo esta uma das suas condições fundamentais. Estes programas devem ser encarados como um incremento às oportunidades de expressão criativa, que contribui em grande medida para o aumento do potencial criador (Nakano, 2011).

As pesquisas revelam mudanças a nível do comportamento de professores e alunos após a participação em programas de treino que se propõem a estimular as capacidades criativas através de técnicas como a resolução criativa de problemas e a consciencialização das barreiras que inibem a criatividade (Alencar, 2001).

Vários programas de treino têm sido desenvolvidos, de acordo com Alencar e Fleith (2003) no sentido de investigar os seus efeitos em relação a variáveis afetivas, como o autoconceito e cognitivas, como o rendimento escolar e capacidades do pensamento criativo em alunos do ensino fundamental.

Em Portugal são também já vários os estudos que investigam os resultados de programas relacionados com a promoção da criatividade. Miranda e Almeida (2008) desenvolveram um programa de enriquecimento curricular, destinado a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, denominado “Odisseia” que pretendia, através da realização de atividades diversas, o desenvolvimento e expressão dos seus talentos. A análise dos resultados, apesar das diferenças não se revelarem significativas, indicou melhorias do rendimento escolar do grupo experimental em relação ao grupo de controlo.

Em 2010, Bahia e Trindade desenvolveram um estudo com alunos em que a idade média era de 13 anos, que frequentavam o 7º ano de escolaridade, pretendendo promover a linguagem visual. As estratégias utilizadas basearam-se na realização de dois tipos de exercícios, realizados em cinco aulas de 90 minutos, avaliados segundo a fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, expressividade e apreciação global. Os resultados, depois de avaliado o pré e pós-teste, revelaram diferenças em todos os critérios, mostrando que os alunos se apropriaram de uma nova forma de compreensão e representação de ideias.

O Programa de Enriquecimento MAIS, (Motivação, Aptidão, Inovação e Socialização) implementado por Antunes (2008) em alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, pretendeu promover a capacidade de resolução criativa de problemas e da autorregulação. A avaliação do programa compreendeu uma medida pré e pós-teste nos domínios da inteligência, criatividade, do rendimento escolar e do autoconceito para o grupo

experimental e de controlo. De acordo com a autora, os resultados não permitem afirmar a eficácia do programa, pelo facto dos resultados não se apresentarem sólidos em todas as variáveis.

Um estudo desenvolvido por Dias, Enumo e Azevedo (2004) procurou investigar os resultados da aplicação de um programa de promoção da criatividade no desempenho académico e cognitivo de alunos com dificuldades de aprendizagem. A amostra constituiu-se por 17 alunos do ensino fundamental e foi comparada com um grupo de controlo da mesma dimensão. Do programa constavam exercícios de fluência, flexibilidade e originalidade, com duração de 25 sessões de 60 minutos cada. Os resultados revelaram uma melhoria significativa no desempenho académico e cognitivo do grupo experimental, indicando a contribuição nestes aspetos do estímulo da criatividade. Nesta linha de investigação, foi também desenvolvido por Pereira (1996, citado por Dias, Enumo, & Azevedo, 2004) um estudo com uma amostra constituída por 29 crianças com dificuldades de aprendizagem, divididas entre grupo de controlo e experimental. Os resultados indicaram melhorias no grupo experimental relativamente ao desempenho académico e também nas medidas de originalidade, fluência verbal e originalidade criativa, confirmando efeitos positivos provindos do treino.

Percebe-se, desta forma que as pesquisas realizadas indicam efeitos positivos nos grupos experimentais, quando comparados com os de controlo, resultantes da aplicação dos programas de promoção de criatividade, sendo usual a avaliação dos indivíduos antes e após o programa. Estes programas permitem a aprendizagem de determinadas habilidades criativas que acabam por ser alargadas a diferentes contextos e fins (Nakano, 2011).

Alguns autores (Oliveira, 2007; Bernardo, 2008; Pereira & Guimarães, 2007) chamam a atenção para as dificuldades na avaliação destes programas decorrentes das suas especificidades, da dificuldade no uso de instrumentos de avaliação apropriados e da diversidade de amostras e métodos que inviabilizam a generalização dos resultados, sendo necessário um estudo e avaliação singular dos casos.

Não obstante estas dificuldades, é inegável o facto de que os programas de promoção da criatividade se revelam uma estratégia pedagógica que possibilita ao aluno o desenvolvimento do seu potencial, da motivação para as aprendizagens e lhe facilita a concretização das suas habilidades e capacidades. Neste campo de intervenção, que se revela de extrema importância, é essencial uma compreensão integral das variáveis que nela influem tendo em vista uma melhoria das intervenções (Bahia, 2008).

A importância do desenvolvimento destes programas, não só com alunos mas também com professores, é justificada, segundo Nakano (2011) pela necessidade da implementação e valoração da criatividade no currículo escolar, sendo esta uma das formas de concretização.

Para além da importância atribuída à implementação de técnicas e programas de treino promotores do potencial criativo dos alunos e professores, a atenção orienta-se também para as especificidades do ambiente educacional (Fleith, 2001). Neste sentido, estuda-se a importância de um clima de sala de aula favorável ao aparecimento do comportamento criativo, direcionadas para a ação do professor e estratégias de ensino, existindo já várias propostas (Alencar, 1990; Alencar & Fleith, 2006; Fleith, 2000; Virgolim, Fleith, & Neves- Pereira, 1999).

Nesta orientação, tem sido também investigada a perceção dos professores e alunos relativamente ao clima da sala de aula para a criatividade, revelando que a perceção dos professores é mais positiva que a dos alunos (Fleith, 2000) evidenciando a necessidade destes se munirem de instrumentos que lhes permitam desenvolver o potencial criativo nos alunos (Alencar & Fleith, 2004). Seguindo esta linha de pesquisa, as autoras construíram e validaram um instrumento para apurar a perceção dos estudantes universitários relativamente ao nível de incentivo da criatividade pelos professores (Alencar & Fleith, 2005).

Na demanda de fomentar o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, a escola deve assumir o compromisso de criar um clima na sala de aula valorizador da manifestação e expressão de ideias, do pensamento crítico e criativo através do tratamento de temas atrativos (Fleith, 1994 citada por Matos & Fleith, 2006). Para que tal ocorra é imprescindível um ambiente escolar que dê primazia à criatividade e ao bom desempenho (Fleith & Alencar, 2006).

Nesta tarefa, depara-se, no entanto, com alguns obstáculos perpetrados pelo próprio sistema de ensino que, valorizando a reprodução da informação, não apela nem favorece a formação de indivíduos criativos (Alencar, 1996; Fleith & Alencar, 1992a) baseando-se no ensino formalizado que busca incrementar a motivação pelas notas escolares (Wechsler, 2008). Ao enfatizar-se as incapacidades do aluno ao invés das suas potencialidades e aptidões, estão a erguer-se barreiras ao desenvolvimento da sua criatividade. É necessário que toda a comunidade educativa repense a prática pedagógica (Alencar & Fleith, 2003).

Os próprios professores aludem algumas barreiras ao desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos, como aponta Alencar (2002), entre elas falhas no

relacionamento com os alunos que limitam a sua expressão criativa, a dificuldade na adequação da linguagem à faixa etária dos alunos de modo a comunicar eficazmente, a incapacidade em manter a disciplina e preparar aulas variadas e agradáveis, sem empenhar conteúdos. Igualmente com o objetivo de investigar quais as barreiras inibidoras da criatividade percebidas pelos professores, Alencar e Fleith (2008) desenvolveram um estudo com 398 professores do ensino fundamental público. As mais referidas foram o elevado número de alunos nas salas de aula assim como alunos com dificuldades de aprendizagem. Desta forma, embora muitos reconheçam os requisitos necessários a um ensino direcionado para o desenvolvimento do potencial criativo, as restrições e os obstáculos diários no contexto escolar dificultam a criação de um ambiente criativo (Nakano & Weschsler, 2006).

Para além destas barreiras relacionadas com as normas e valores da sociedade que, não poucas vezes, reprimem o potencial criativo do aluno, podemos ainda identificar aquelas de natureza pessoal: emocionais, perceptuais e intelectuais (Alencar, 1999). As barreiras emocionais criam-se ao longo da vida e história dos indivíduos pela interação com a família e sociedade e comprometem o comportamento criativo na medida em que alimentam no indivíduo o medo de arriscar, elemento essencial do comportamento criativo (Wechsler, 2008). No contexto escola, as barreiras emocionais dos alunos advêm do receio da reprovação das suas ideias e criações e que, ao impedi-lo de as expor, trava a criatividade. Esta exposição que, no meio escolar, acontece com frequência, deve ser percebida pelo professor para que possa socorrer o aluno na sua superação (Sartori & Fialho, 2009). As barreiras perceptuais impossibilitam o indivíduo de olhar para um problema ou situação sob uma perspetiva diferente, na medida em que o tornam impermeável a novas perceções. Para que este seja capaz de reformular e gerar novas soluções é necessário que seja cognitivamente flexível, só assim conseguirá alguma vez ser criativo. A insegurança perante situações novas relaciona-se com o baixo autoconceito ou baixa autoestima (Wechsler, 2008).

O clima de sala de aula e a medida em que este favorece a emergência da capacidade criativa, tem sido estudado por vários autores (Alencar, 1997, 1999; Fleith & Alencar, 2005, 2006) que elaboraram alguns instrumentos de medida.

Não obstante, em Portugal, analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo, verifica-se um esforço para que a criatividade faça parte do currículo e valores escolares. O Artigo 2º, que enumera os princípios gerais da educação, salienta o seu carácter formador de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se

integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. O Artigo 7º estipula os objetivos do ensino básico e dele consta, na alínea a), a “formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. Refere ainda no seu artigo 8º, ponto 3, alínea b, especificamente para o 2º ciclo, a capacitação dos alunos para “assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes”.

A questão que se coloca, estando já conscientes de todas as condicionantes ao desenvolvimento e expressão da criatividade existentes na escola, é se e em que medida estes objetivos são transpostos da teoria para a prática. Torna-se indispensável derrubar os obstáculos à expressão criativa na escola, transformando-a numa formadora de cidadãos criativos competentes na resposta a um mundo em constante metamorfose.

Os professores talvez descubram a criatividade na paixão pelo que fazem, ou então se apaixonem verdadeiramente por aquilo que fazem quando se tornarem mais criativos.

Criatividade e inteligência.

Reconhecendo a importância da criatividade e da inteligência, a literatura científica vem investigando a relação entre estes dois constructos há já bastante tempo (Nakano, 2012).

A abordagem cognitiva da criatividade, que procura compreender os processos cognitivos que participam na sua expressão, tem-se destacado numa expansão do conceito provocada, contrariamente ao esperado, pela dificuldade de definição e avaliação do constructo (Alencar & Fleith, 2003).

A inteligência, segundo Sternberg (2001) é um pré-requisito da criatividade pois para além de gerarem grande número de ideias, as pessoas criativas também as analisam e diferenciam de forma inteligente.

Foram várias as correntes que surgiram da investigação da relação entre estes dois constructos. Uma primeira relacionava-os, conceituando a inteligência, apoiada nas ideias de Binet, como a capacidade de classificar e investigar com facilidade abstrações, sendo a

criatividade a capacidade de identificar e explorar ideias originais evocando assim a necessidade dos dois constructos na expressão criativa (Nogueira & Pereira, 2008).

A segunda corrente defendia a independência dos constructos e como fundamento alguns autores apresentam resultados de estudos em que identificaram um nível elevado de criatividade em indivíduos com QI inferior a 70 e outras ainda em que crianças com QI e rendimento escolar elevado apresentavam níveis de criatividade medianos (Nogueira & Pereira, 2008).

A terceira corrente defende que criatividade e inteligência se relacionam a partir de determinado nível de inteligência. Neste sentido, as pessoas criativas apresentam um QI superior à média, nomeadamente 120 ou superior, facto que facilita a execução criativa. Desta forma, determinado nível de criatividade implica determinado nível de inteligência assim como certas características de personalidade (Lubart, 2007).

As diferentes abordagens sobre a natureza da inteligência evidenciam a complexidade do processo intelectual. A avaliação da inteligência, realizada sobretudo por testes de QI e de rendimento intelectual, grandemente influenciados pelo nível socioeconómico e de escolarização do indivíduo, penalizam os indivíduos criativos ao avaliarem somente uma das áreas do pensamento – o raciocínio convergente, que busca apenas uma solução ou resposta para um problema (Weschler, 2008).

A criatividade e sua relação com a inteligência e variáveis ambientais revela-se um campo complexo de investigação. O desenvolvimento de programas de treino, que procuram estimular a expressão criativa através do uso de técnicas e materiais distintos, tem sido a forma mais utilizada para conhecer e estimular o potencial criativo (Dias & Enumo, 2006).

Admitindo a necessidade de conhecer mais acerca dos dois constructos Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira e Pereira (2010) levaram a cabo uma investigação com o objetivo de identificar as diferenças e semelhanças entre inteligência e criatividade, perspetivando ainda perceber as influências do género no desenvolvimento intelectual. A amostra foi constituída por 172 estudantes, de escolas privadas e públicas, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. Os resultados permitiram concluir que o nível de ensino, que acompanha também a mudança da faixa etária, tem um importante impacto no desenvolvimento das habilidades intelectuais, registando-se um aumento com a mudança de nível. Relativamente à pontuação total de inteligência não foram encontradas diferenças entre os sexos. A relação entre criatividade e inteligência revelou-se significativa apenas na amostra geral, facto que não se verificou aquando da subdivisão em grupos, mostrando

aqui uma relação não significativa entre os constructos. Desta forma, os autores referem que devido a esta débil relação a criatividade pode ser encontrada em qualquer nível de inteligência e ainda que pode estar presente em diversas áreas, como atesta a relação significativa dos índices percebidos nas áreas verbal e figural. O estudo permitiu assim verificar a independência dos constructos.

Em 2012, Nakano objetivou investigar a relação entre o desempenho em testes específicos de avaliação da criatividade e inteligência numa amostra de 90 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 12, estudantes de uma escola particular, sendo 44 do sexo feminino e 46 do sexo masculino. Os resultados mostraram uma relação moderada entre os dois constructos, mencionando a autora que a sua complexidade assim como da sua avaliação se apresentam como impedimentos à obtenção de uma resposta consensual no esforço de relação dos constructos.

Tal como o conceito de criatividade, também o de dificuldades de aprendizagem encerra dificuldades na sua definição e avaliação, que juntamente com influências das variáveis internas e externas, afetam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e criativo do indivíduo (Dias, Enumo, & Azevedo, 2004).

Ao apresentar um baixo desempenho escolar os alunos com DA experimentam um sentimento de escassa autoeficácia para as aprendizagens condicionando este sentimento a perseverança em novas aprendizagens. Desta forma, as expectativas nestes alunos, quanto ao seu desempenho académico assim como capacidades criativas, são reduzidas (Dias & Enumo, 2006).

Apoiados em resultados de investigações que evidenciam a eficácia de programas de treino da criatividade no desenvolvimento do potencial criativo e noutras cujos resultados se mostraram inconclusivos quanto à existência de relação entre criatividade e inteligência, Dias, Enumo e Azevedo (2004) desenvolveram um estudo com o intuito de investigar os efeitos de um programa de promoção da criatividade sobre o desempenho académico e cognitivo de alunos com dificuldade de aprendizagem. A amostra foi constituída por 34 alunos de uma escola pública, 20 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sendo as idades médias de 9 anos e 4 meses. Estes alunos estavam já referenciados como portadores de dificuldades de aprendizagem escolar. O programa de promoção da criatividade aplicado constou de exercícios de treino das habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade. Os resultados mostram, nos pós-teste, a presença de correlações positivas entre as variáveis dos testes académicos e cognitivo o que sugere que o estímulo da criatividade pode auxiliar no desempenho académico e cognitivo. Os autores

referem que estes resultados podem contribuir para que professores de alunos com dificuldades de aprendizagem passem a acreditar nas suas potencialidades académicas e cognitivas.

Na mesma linha, em 2006, Dias e Enumo desenvolveram um programa de promoção de criatividade com crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem pretendendo investigar as suas habilidades cognitivas e criativas. Os resultados confirmaram a existência de habilidades criativas antes e depois da aplicação do programa, registando um aumento na média destas habilidades após a aplicação do programa. Certificaram também a possibilidade, após submissão ao referido programa, de desenvolvimento das habilidades cognitivas em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Não obstante as evidências, torna-se indispensável encontrar outras metodologias capazes de apoiar o processo de aprendizagem destes alunos, passando pelo empenho no desenvolvimento de pesquisas que os envolvam nos diversos níveis de ensino (Dias & Enumo, 2006). Como afirma Weschler (2008, p.136) “existem maneiras ou estilos preferenciais de aprender e pensar que afetam o pensamento e o comportamento criativo e que a criatividade não se confunde com inteligência”.

Capítulo II- Autoestima

“Trust yourself, then you will know how to live.”

Johann Wolfgang Von Goethe

Definição e delimitação conceptual.

O constructo da autoestima, bem como do autoconceito, reveste-se na literatura de múltiplas definições, derivadas do crescente interesse que os investigadores neles depositam (Azevedo & Faria, 2006). A autoestima é apresentada por James (1890) como resultado da divisão do sucesso pelas aspirações do indivíduo, medida assim pela diferença entre aquilo que o indivíduo anseia e o que realmente alcança. A autoestima cresce nos indivíduos proporcionalmente às aspirações atingidas, saindo fortalecida.

Dentre os autores que abordam estes constructos, Rosenberg (1979) é um dos mais referenciados, definindo autoestima como uma atitude, negativa ou positiva, que o indivíduo expressa relativamente ao *self*. Neste sentido quando o indivíduo se revela

insatisfeito consigo, não se sentindo respeitado por si e pelos outros e se desvaloriza, manifesta uma atitude negativa, inversamente quando faz uma autoavaliação valorativa e se sente respeitado pelos outros, manifesta uma atitude positiva (Calaça, 2011).

O mesmo autor considera o autoconceito um agrupado de quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do eu, referindo-se a autoestima à dimensão que corresponde à atitude face a si próprio. Desta forma, preceitua os dois constructos como indistintos, contrariamente à grande maioria dos autores que, apesar de considerarem a relação entre ambos, os encaram como dois constructos distintos (Gomes, 2007).

Já em 1974, Wylie (citada por Gomes, 2007) havia considerado a autoestima como pertencente à área das avaliações referentes aos aspetos restritos do “*self*”, uma das três áreas do autoconceito, que completaria o conceito geral de si. A autoestima é assim considerada, a par da autoconfiança, uma das várias dimensões que constituem o autoconceito nos seus múltiplos domínios: académico, social e físico (Senos, 1996).

Na mesma linha de pensamento Hattie (1992, citada por Gomes 2007), sustenta que as conceções acerca de nós próprios se referem a uma dimensão cognitiva/intelectual na medida em que constituem apreciações cognitivas dos nossos atributos individuais, relacionando-se a autoestima essencialmente com o emocional.

Atualmente, grande parte dos estudos relacionados com os conceitos de ‘self’ e identidade orientam-se para uma abordagem dos vários aspetos do conceito de si. Marsh e Yeung (1997, citado por House, 2000) conceptualizam a autoestima como uma componente avaliativa do “self”, é uma avaliação global que a pessoa faz de si mesma. Equivale à forma como o indivíduo se sente relativamente às crenças, atitudes e opiniões e como se valoriza perante experiências de sucesso ou fracasso (Veiga, 1995).

Segundo Alcântara (2000) a autoestima é a forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio, a atitude e disposição com que nos confrontamos connosco mesmos. Ela implica a distinção do que de agradável e desagradável identificamos em nós; é uma avaliação das qualidades pessoais que origina admiração pelas valias e tristeza pelas debilidades. Resulta ainda do entendimento e interiorização da opinião que os outros projetam de nós que, sendo positiva, favorece a imagem de si próprio e aquando negativa, fragiliza a imagem que o individuo tem de si.

A escala mais utilizada na investigação da autoestima, a escala de Rosenberg, aponta quer para uma estrutura unidimensional quer para uma organização bidimensional do constructo (Santos & Maia, 1999), de acordo com a conceptualização que o próprio

autor realiza deste constructo, ao subdividi-la numa vertente negativa e numa vertente positiva, como já anteriormente mencionado.

A autoestima e o autoconceito são considerados por Peixoto (2003) como duas entidades psicológicas distintas e que remetem para formas distintas de avaliação do “*self*”. Para além da sua estrutura unidimensional, a autoestima, revelando até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio, enceta uma essência fenomenológica e reporta para uma avaliação global com conotações afetivas, resultando de uma autoavaliação apreciativa global do indivíduo. É assim frequente a referência à autoestima como sendo elevada ou baixa e positiva ou negativa. Desta forma, antagonicamente à multidimensionalidade e estabilidade do autoconceito, a autoestima caracteriza-se pela unidimensionalidade e por conter propriedades avaliativas do “*self*” (Peixoto, 2003; Senos, 1992).

Dias e Fontaine (2001) conceptualizam a autoestima como o sentimento de se estar satisfeito consigo próprio e de reconhecimento do valor global como pessoa. Autoestima é assim baseada no respeito próprio, na aceitação e valorização pessoal, distinto do sentimento de superioridade, perfeição ou eficácia.

A autoestima é uma autoavaliação descontextualizada que possui uma componente essencialmente afetiva, considerando-se como o resultado de uma avaliação global das qualidades do indivíduo, enquanto o autoconceito é um elemento essencialmente cognitivo e contextualizado da autoavaliação (Henriques, 2000; Peixoto & Almeida, 1999). Este corresponde ao grau de confiança na forma de pensar, lidar com os desafios e capacidade de concretizar objetivos propostos (Gomes, 2007).

O desenvolvimento da autoestima, assim como do autoconceito, é afetado pelo desenvolvimento cognitivo na medida em que a capacidade para representação do real está dependente das estruturas cognitivas, dependendo destas a capacidade de representação de si próprio (Peixoto, 2003). A imagem do “*self*” clarifica-se e torna-se mais convincente gradualmente, com a confrontação do indivíduo com experiências de desenvolvimento da infância, adolescência e idade adulta (Henriques, 2000).

De igual forma, a influência exercida pelas conceções pessoais de inteligência, afeta a habilidade dos indivíduos em lidar de forma apropriada com tarefas intelectuais, manifestando-se na forma como estes entendem os resultados de ações e sucessos fragilizando ou reforçando a autoestima (Faria, 1998).

Concluindo, a autoestima é assim considerada uma dimensão do autoconceito conceptualizada como o valor que o indivíduo atribui a si próprio, centrando-se na

avaliação que este faz das características e qualidades que percebe em si. Desta forma, autoestima e autoconceito, apesar de constructos distintos encontram-se intimamente relacionados (Azevedo & Faria, 2006).

Capítulo III - Rendimento Escolar

Sucesso e insucesso académico.

A relação entre medidas de inteligência e rendimento académico reúne a concordância entre psicólogos, associando-se os melhores resultados neste tipo de teste a um maior rendimento académico (Pereira & Almeida, 2010). Investigações realizadas em Portugal demonstram correlações significativas entre as classificações escolares dos alunos e as suas capacidades cognitivas (Almeida & Campos, 1986; Primi & Almeida, 2000). Paralelamente, as classificações escolares são tidas como um dos critérios para a validação dos testes de inteligência (Almeida & Lemos, 2005).

No entanto, apesar da importância de considerar o fator inteligência no rendimento académico, à luz de uma abordagem mais ecológica e desenvolvimental, outras variáveis devem ser consideradas (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá, & Santos, 2005).

O desenvolvimento da inteligência está diretamente implicado com uma compilação de valores e normas sociais, determinantes do sucesso e fracasso, não podendo ser concebido à margem dos objetivos da cultura e da escola (Faria, 2002).

Desta forma, fatores sociais (hábitos, estilos e condições de vida, zona de residência, a linguagem, a forma como encara a escola e o saber, o acesso à cultura, dinâmica da escola e políticas educativas) (Roazzi & Almeida, 1988) e variáveis pessoais dos alunos, dos professores, das interações e ambiente educativo (Gomes, 1987), condicionam as aprendizagens e o desempenho escolar dos alunos. Entre os fatores, relacionados com o professor, que afetam as aprendizagens dos alunos encontram-se as dificuldades no relacionamento, comunicação, administração das tarefas na sala de aula e manutenção da disciplina (Benavente, 1990; Roazzi & Almeida, 1988). Neste sentido, alunos que apresentem uma maior fragilidade nestas variáveis são mais suscetíveis de vivenciar maiores dificuldades nas aprendizagens durante a sua escolaridade (Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida, Guimarães, & Pacheco, 2001).

Associado ao conceito de rendimento acadêmico surge o de sucesso e insucesso escolar, traduzindo-se numa progressão ou não progressão de ano escolar (Soares, 2010). O sucesso escolar é definido por Marujo (1998) não só pelas classificações positivas atribuídas ao aluno que possibilitam a sua progressão mas também pelo gosto que demonstra por novas aprendizagens, pela investigação, pelo prazer do sucesso e pelas ambições académicas e profissionais. Neste sentido, se este conceito se traduz pelo sucesso atestado pela escola (Formosinho, 1991), pode-se depreender que o insucesso escolar se traduz no oposto.

O Ministério da Educação, tomando como indicadores as taxas de retenção, abandono e insucesso nas provas de avaliação, define insucesso escolar como a “capacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (1992, p.47). Embora o conceito surja associado a uma percentagem de reprovações elevada, Fernandes (1991) considera existir também insucesso escolar quando existe um desenvolvimento da socialização ou personalidade deficientes. Para além destes, existem outros aspetos indicadores da inadequação dos alunos à escola tais como o desinteresse, a agressividade e a violência, considerando ainda a incapacidade de mobilizar conhecimentos, após a escolarização, indício de que a educação não se efetuou com êxito (Cortesão & Torres, 1990).

O conceito, segundo Benavente (1990), acarreta uma conotação moral, surgindo associado ao “mau” e “problema” a ser prevenido, detetado, combatido e solucionado. A autora, perante a uniformidade do conceito, congregou diversas terminologias normalmente associadas ao insucesso escolar: “reprovações, atrasos, repetências, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso” (p.15-16) e ainda as seguintes expressões: mau aproveitamento, e mau rendimento escolar.

O insucesso escolar foi, durante muito tempo, considerado como proveniente apenas de características individuais do aluno, como a falta de capacidades e esforço, associado a uma deficiência ou mau funcionamento do indivíduo (Abreu, Santos, Leitão, Paixão, & Fernandes, 1983). No entanto, na relação meio/pessoa; professor/escola; professor/aluno; professor/pais ocorrem interações dinâmicas que afetam o aluno, independentemente da sua qualidade. O ambiente familiar é fulcral para um desenvolvimento harmonioso e particularmente para o rendimento escolar, sendo o (in) sucesso escolar, de certa forma, o seu reflexo (Oliveira, 1996).

A obtenção de classificações negativas pelos alunos em provas de avaliação ou nos finais de período, para além de afetarem o seu comportamento, afetos e cognição influenciam o seu desempenho posterior (Soares, 2010).

O fenómeno apresenta-se complexo e não linear, nomeadamente ao verificar-se a existência de alunos “considerados” inteligentes que não conseguem bons resultados e, contrariamente, alunos “não tão inteligentes” que conseguem ser bem-sucedidos. Do mesmo modo, alunos pobres e provenientes de ambientes desfavorecidos que conseguem chegar ao sucesso contrastando com outros, oriundos de ambientes mais favorecidos que não o conseguem. Torna-se necessária uma visão abrangente do fenómeno, tendo em consideração e interrelacionando diversos fatores (Oliveira, 1996).

Não é pouco frequente que indivíduos muito inteligentes desaproveitam essa capacidade intelectual por falta de confiança em si ou simplesmente por medo de arriscar e ser empreendedores diante da exigência da perfeição. Neste sentido, o papel que a autoestima e o autoconceito exercem no desenvolvimento do indivíduo e no seu rendimento escolar tem sido bastante enfatizado pela psicologia (Weschler, 2008).

Os valores transmitidos pela educação devem promover o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação a si, fundamentais na construção da autoestima (Peixoto, 2003).

São vários os autores que defendem que entre os fatores que influenciam a aprendizagem está a autoestima, na medida em que, a par do autoconceito, influencia a atenção e concentração (Gomes, 2007).

Neste sentido, a aprendizagem e o rendimento escolar não são explicados apenas por variáveis pessoais dos alunos, como a sua capacidade intelectual (Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008). A motivação, o autoconceito e a autoestima são considerados por vários autores de relevante importância para o processo de ensino-aprendizagem (Saleiro, 2004). Uma autoestima positiva implica o reconhecimento de capacidades, impulsionando a motivação, uma boa autonomia e desempenho académico, colaborando no bem-estar geral nos alunos (Gomes, 2007), no entanto segundo Fontaine (2005) esse bem-estar geral estende-se a outras áreas podendo o aluno relativizar o sucesso escolar e as opiniões de pais e professores, conduzindo a um desinvestimento nas aprendizagens, acarretando consequências negativas no seu desempenho.

Tanto a motivação, como os comportamentos dos alunos são afetados pela retenção, predispondo-os a uma baixa autoestima que acarreta repercussões negativas nas suas relações sociais (Bettencourt & Pinto, 2009).

Resultados de investigações realizadas em Portugal orientam-se para conclusões contraditórias quanto à relação e influência da autoestima no sucesso escolar. No estudo realizado em 1998, por Peixoto os resultados apontaram para uma relação positiva entre autoestima global e sucesso escolar, no entanto o autor considera que a possível influência de outras variáveis não permitem afirmar uma relação de causa-efeito entre autoestima e sucesso escolar. Também o estudo realizado por Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral e Pedro (2002) salienta correlações positivas entre autoestima global e sucesso escolar e ainda o efeito positivo que este tem na autoestima global. Contrariamente a estes, resultados de outros estudos (Azevedo & Faria, 2006; Peixoto, 2003; Senos & Diniz, 1998) não possibilitaram estabelecer uma relação entre autoestima global e resultados escolares.

Desta forma, torna-se necessário que a escola defina estratégias visando diminuir o insucesso escolar promovendo, paralelamente o sucesso dos alunos na sua diversidade, a integração e inclusão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo no artigo 11º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”.

Desta forma, no seguimento das estratégias de intervenção definidas pelo Despacho Normativo nº 1/2006, que regulamenta a constituição, o funcionamento e a avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos, as escolas devem promover uma oferta educativa aos alunos que apresentem: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; “dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem”.

A criação de Turmas com Currículos Alternativos, procura igualar as oportunidades ao conhecimento, promovendo o sucesso, nem sempre equiparável, mas que tentam responder eficazmente a necessidades e características individuais. A primeira “demão”, talvez, na construção da escola de/e para todos a que tanto se aspira.

Parte II – Metodologia do Estudo Empírico

Capítulo IV – Aspectos Metodológicos

Questões e objetivos do estudo.

A importância deste estudo é justificada por outros que salientam a cada vez maior importância do desenvolvimento da criatividade e autoestima nos alunos, e das implicações que estes constructos acarretam no desenvolvimento pessoal dos indivíduos, sua formação e educação.

Tem sido mencionada a escassez de investigações, sobretudo em Portugal, na área da criatividade, da necessidade de averiguar o efeito do treino no seu desenvolvimento e de verificar a sua relação com diferentes variáveis assim como em que medida se relaciona com a inteligência e que contributo poderá trazer para a educação.

Neste sentido, o principal objetivo desta investigação é o de conhecer e compreender a relação entre criatividade, autoestima e rendimento escolar em alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Também é nossa intenção diagnosticar a capacidade criativa e os níveis de autoestima dos alunos e verificar se existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam o currículo regular e os que frequentam currículos alternativos. Para tal implementou-se e validou-se um programa de treino da criatividade e autoestima. Compararam-se os resultados após o programa, bem como o rendimento escolar, em três grupos: experimental, controlo e comparativo.

Com base no exposto, as questões de investigação são as seguintes:

Criatividade, autoestima e rendimento escolar são constructos relacionados?

Existem diferenças entre a capacidade criativa de alunos que frequentam o currículo normal e aqueles que frequentam currículos alternativos?

Existem diferenças entre o nível de autoestima de alunos que frequentam o currículo normal e aqueles que frequentam currículos alternativos?

O treino da criatividade aumenta a capacidade criativa nos alunos?

O treino da autoestima favorece o seu aumento?

Participantes.

A amostra inicial era de 49 alunos, mas o número de participantes válidos fixou-se nos 45 alunos, figurando 91,84% de respostas válidas. Esta mortalidade experimental atribui-se à falta de assiduidade às aulas, à transferência de alunos para outras turmas e ao ingresso, de alunos que frequentam os percursos com currículo alternativo, em cursos de formação profissional. Dos participantes (42,2%) representam o sexo feminino e (57,8%) o sexo masculino. Todos os alunos frequentam o 2º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o 6º ano de escolaridade, numa escola da Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2012/2013. Desta amostra 57,8% (26 alunos) frequentam turmas com Percurso Curricular Alternativo (PCA) e 42,2% (19 alunos) cursam uma turma de Currículo Regular. De referir que os PCA são constituídos por alunos com dificuldades de aprendizagem, que revelam desmotivação para o estudo e problemas de comportamento. Na globalidade os alunos apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos ($M= 13$; $DP= 1,42$).

A amostra foi assim dividida em três grupos:

Grupo Experimental (GE) - Deste grupo fazem parte um grupo 15 alunos (33,3%) que frequentam uma turma de PCA;

Grupo de Controlo (GC) - Formado por um grupo de 11 alunos (24,4%) que também frequentam uma turma de PCA;

Grupo Comparativo (GCo) - Constituído por um grupo de 19 alunos (42,2%) que frequentam uma turma de Currículo Regular.

Instrumentos.

Como forma de responder às questões da investigação foi administrada uma Escala de Avaliação do Produto Criativo (anexo 1), elaborada por nós, e o Questionário de Autoestima Global (Faria, 2000) (anexo 2).

A escala de Avaliação do Produto Criativo é constituída por 4 campos de avaliação da criatividade: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, cada um cotado numa escala de 1 a 4 (*1- Nenhuma Fluência; 2- Pouca Fluência; 3- Fluência moderada; 4- Muita Fluência*).

O Questionário de Autoestima Global (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES), adaptado por vários autores a estudantes portugueses, avalia a autoestima global sendo constituído por 10 itens (Azevedo & Faria, 2004). Destes, metade (cinco) estão formulados na positiva, correspondendo a atitudes positivas em relação ao *self* e os restantes cinco, na negativa equivalendo a atitudes negativas (Azevedo, 2005). A escala de resposta é do tipo

Likert, cotada de um a seis pontos (A- *Concordo Totalmente*; B – *Concordo*; C – *Concordo Parcialmente*; D – *Discordo Parcialmente*; E – *Discordo*; F – *Discordo Totalmente*). Os itens são cotados no sentido positivo, de 1 a 6 na concordância com os itens positivos havendo uma inversão da cotação nos itens negativos, sendo que quanto maior a pontuação conseguida pelo indivíduo maior o nível de autoestima global (Faria et al., 2004). O valor elevado de *alpha* de Cronbach obtido nesta investigação ($\alpha=.80$) e o revelado pelos resultados de diversos estudos que utilizaram este questionário, atesta as suas boas qualidades psicométricas (Tabela 1).

Tabela 1

Consistência interna do Questionário de Autoestima Global

Alpha de Cronbach	Estudo de Validação	Estudo Atual		Nº de Itens
	(Faria, 2000)	Pré-teste	Pós-teste	
	0,89	0,798	0,802	10

Procedimentos.

Efetuiu-se um pedido de autorização formal ao Presidente do Conselho Executivo da escola onde se pretendia realizar o estudo (anexo 3) e, após diferimento, foram distribuídos os consentimentos informados (anexo 4 e 5), garantindo o direito ao anonimato e confidencialidade dos dados, para os Encarregados de Educação tomarem conhecimento dos objetivos do estudo e assim autorizar ou negar a participação do seu educando no mesmo. Ressalta-se que todos os Encarregados de Educação que receberam o pedido de colaboração no estudo autorizaram a participação do seu educando no mesmo.

Foi realizado também um pedido à autora do Questionário de Auto-estima Global, dando a conhecer o objetivo do estudo e demonstrando o intuito em utilizar o referido instrumento, obtendo resposta afirmativa. A autora alertou para as condições de aplicação do questionário, nomeadamente os cuidados a considerar na sua aplicação a alunos da referida faixa etária, enfatizando a realização de uma leitura compreensiva das questões e, se necessário, o esclarecimento de dúvidas de forma a garantir o correto entendimento das mesmas pelos alunos. A aplicação deste questionário foi realizada nos três grupos, no pré-teste e pós-teste, por uma profissional da área da Psicologia.

Posteriormente desenvolveu-se uma escala de Avaliação do Produto Criativo baseada nas medidas de avaliação do pensamento divergente enunciadas por Guilford, nomeadamente: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Este instrumento destina-se à avaliação do produto criativo do pré e pós-teste que vai ser aplicado ao grupo em estudo.

O design desta investigação é do tipo quasi-experimental, participando dela um grupo experimental, um grupo de controlo e um grupo comparativo. O grupo experimental é constituído por alunos de uma turma com percurso curricular alternativo (PCA), assim como o grupo de controlo, sendo que o grupo comparativo é formado por uma turma de alunos do ensino regular. Ao grupo experimental foi aplicado um programa de promoção da criatividade e autoestima, elaborado para o efeito, organizado em 10 sessões com duração de 45 minutos, aplicadas numa aula da disciplina de Educação Tecnológica (anexo 6).

Realizou-se, em todos os grupos, um pré e um pós-teste que consistiu na aplicação do Questionário de Auto-estima Global (Faria, 2000) e na elaboração de registos gráficos, subordinados a uma história, no sentido de avaliar o produto criativo (anexo 7). Os registos gráficos foram avaliados por duas pessoas com formação na área da Educação Visual e Tecnológica e o questionário de autoestima global, será aplicado por uma pessoa com formação na área da Psicologia.

No âmbito do pré-teste procedeu-se também à recolha da informação avaliativa do 1º período letivo e da avaliação correspondente ao 2º período, no âmbito do pós-teste, de forma a verificar o rendimento escolar dos alunos.

Os dados do estudo foram introduzidos e analisados com SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 20.0. Na avaliação dos dados da criatividade houve a necessidade de realizar a análise do acordo inter-observadores, por meio do teste Kappa-Cohen. Foram também realizadas análises descritivas dos dados, assim como a análise de correlações por meio da Correlação de Pearson e testes de diferenças inter-grupos e intra-grupos com recurso ao t-student para amostras independentes e emparelhadas. Tendo em atenção que ocorreram violações à normalidade realizaram-se testes não paramétricos, no entanto, tendo-se verificado que os resultados eram semelhantes aos obtidos mediante os testes paramétricos optou-se por estes últimos. No caso da homogeneidade, aquando a existência de violações da mesma, optou-se por colocar os resultados dos testes *t* referentes à não igualdade de variâncias.

Capítulo V – Resultados

Acordo inter-observadores.

Para verificar a validade da escala de avaliação do produto criativo utilizou-se a estatística Kappa-Cohen, que permite verificar o acordo entre dois ou mais observadores independentes que estão a avaliar a mesma prova (Viera & Garrett, 2005). Nesta investigação o valor do Kappa rondou, no pré-teste, -0,032 e no pós-teste 0,033. De acordo com Viera e Garrett (2005) este resultado demonstra um acordo inter-observadores fraco. Porém de acordo com os mesmos autores o valor de p neste caso testa que o Kappa não é devido ao acaso sendo que o valor de p não se refere à força do acordo. Neste sentido os valores de p são 0,205 no pré-teste e de 0,431 no pós-teste, valores superiores a 0,05 o que indica que não são significativos, como tal estes valores, ainda que baixos, não são devido ao acaso, revelando que existe algum acordo entre os observadores.

Diferenças inter-grupos.

Género.

Na Tabela 2 apresentam-se os resultados da média e desvio padrão para a variável género e na Tabela 3 os respetivos valores do teste t e de p , sendo este valor significativo quando menor que 0,05.

Tabela 2

Resultados de média e desvio padrão para a variável gênero

Variáveis	Gênero	Média	Desvio padrão
Autoestima global pré-teste	Masculino	43,00	8,328
	Feminino	47,89	7,810
Autoestima global pós-teste	Masculino	44,04	9,652
	Feminino	49,16	7,010
Criatividade global pré-teste	Masculino	8,04	2,345
	Feminino	10,24	2,568
Criatividade global pós-teste	Masculino	10,08	2,275
	Feminino	10,58	2,720
Nota matemática 1º período	Masculino	2,62	0,637
	Feminino	3,21	0,713
Nota matemática 2º período	Masculino	2,62	0,571
	Feminino	3,05	0,621
Nota português 1º período	Masculino	2,81	0,491
	Feminino	3,32	0,671
Nota português 2º período	Masculino	2,62	0,571
	Feminino	3,42	0,769

Tabela 3

Resultados do teste t: género

Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>p</i>
Autoestima global pré-teste	-1,998	0,052
Autoestima global pós-teste	-1,962	0,056
Criatividade global pré-teste	-2,984	0,005*
Criatividade global pós-teste	-0,673	0,504
Nota matemática 1º período	-2,942	0,005*
Nota matemática 2º período	-2,445	0,019*
Nota português 1º período	-2,935	0,005*
Nota português 2º período	-4,039	0,000*

* $p < 0,05$

De acordo com a Tabela 3 encontraram-se resultados significativos para as variáveis: criatividade global pré-teste, nota matemática 1º período, nota matemática 2º período, nota português 1º período e nota português 2º período. No caso da variável criatividade global no pré-teste verificou-se que os indivíduos do género feminino

pontuaram mais alto que os do género masculino, assim como no que diz respeito às variáveis: nota matemática 1º período, nota matemática 2º período, nota português 1º período, nota português 2º período, como se constata na Tabela 2.

Grupo etário.

De seguida indicam-se os resultados referentes aos valores de média e desvio padrão para a variável grupo etário (Tabela 4), apresentando-se na Tabela 5 os respetivos resultados do teste *t* e de *p*, sendo este valor significativo quando inferior a 0,05.

Tabela 4

Resultados de média e desvio padrão para a variável grupo etário

Variáveis	Grupo etário	Média	Desvio padrão
Autoestima global pré-teste	Até 13 anos	46,64	8,710
	Igual ou superior a 13 anos	43,57	7,965
Autoestima global pós-teste	Até 13 anos	48,91	7,322
	Igual ou superior a 13 anos	43,61	9,675
Criatividade global pré-teste	Até 13 anos	9,68	2,881
	Igual ou superior a 13 anos	8,28	2,265
Criatividade global pós-teste	Até 13 anos	10,30	2,191
	Igual ou superior a 13 anos	10,28	2,734
Nota matemática 1º período	Até 13 anos	3,18	0,664
	Igual ou superior a 13 anos	2,57	0,662
Nota matemática 2º período	Até 13 anos	3,05	0,653
	Igual ou superior a 13 anos	2,57	0,507
Nota português 1º período	Até 13 anos	3,32	0,646
	Igual ou superior a 13 anos	2,74	0,449
Nota português 2º período	Até 13 anos	3,41	0,734
	Igual ou superior a 13 anos	2,52	0,511

Tabela 5

Resultados do teste t: grupo etário

Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
Autoestima global pré-teste	1,235	0,223
Autoestima global pós-teste	2,065	0,045*
Criatividade global pré-teste	1,816	0,076
Criatividade global pós-teste	0,017	0,986
Nota matemática 1º período	3,117	0,003*
Nota matemática 2º período	2,763	0,008*
Nota português 1º período	3,504	0,001*
Nota português 2º período	4,724	0,000*

* $p < 0,05$

Pela análise da Tabela 5 verifica-se que, relativamente ao grupo etário, as variáveis que apresentaram resultados significativos foram autoestima global pós-teste, nota matemática 1º período, nota matemática 2º período, nota português 1º período e nota português 2º período. Todas as variáveis referidas anteriormente, que apresentaram resultados significativos, revelaram valores superiores para os indivíduos com idade até 13 anos.

Correlação entre as variáveis em estudo.

Com vista a investigar possíveis relações entre as variáveis em estudo, nomeadamente criatividade, autoestima e rendimento escolar realizou-se a correlação de Pearson, tanto para o pré-teste (Tabela 6) como para pós-teste (Tabela 7).

Tabela 6

Correlação de Pearson: pré-teste

	Autoestima global pré-teste	Criatividade global pré-teste	Nota matemática 1º período	Nota português 1º período
Autoestima global pré-teste	1	0,155	0,240	0,244
Criatividade global pré-teste		1	0,346*	0,297*
Nota matemática 1º período			1	0,511**
Nota português 1º período				1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Analisando a Tabela 6 observa-se que existem correlações significativas entre a variável criatividade e as notas de matemática e português e entre a nota de matemática e português durante o 1º período.

Tabela 7

Correlação de Pearson: pós-teste

	Autoestima global pós-teste	Criatividade global pós-teste	Nota matemática 2º período	Nota português 2º período
Autoestima global pós-teste	1	-0,194	0,178	0,327*
Criatividade global pós-teste		1	0,305*	0,194
Nota matemática 2º período			1	0,644**
Nota português 2º período				1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

No caso das correlações obtidas na segunda avaliação ocorreram correlações significativas entre a variável autoestima e nota de português, entre a criatividade e a nota de matemática e entre as notas de matemática e português.

Experimental versus controlo.

Na Tabela 8 indicam-se os valores de média e desvio padrão das variáveis em estudo entre os grupos experimental e de controlo e na seguinte, Tabela 9, apresentam-se os resultados do valor de teste t e respetivos valores de p , significativo quando inferior a 0,05, no que concerne às diferenças ente grupo experimental e grupo de controlo.

Tabela 8

Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental e de controlo

Variáveis	Grupo	Média	Desvio padrão
Autoestima global pré-teste	Experimental	40,53	9,226
	Controlo	45,73	7,773
Autoestima global pós-teste	Experimental	39,80	8,419
	Controlo	50,55	7,594
Criatividade global pré-teste	Experimental	8,70	2,569
	Controlo	8,36	2,570
Criatividade global pós-teste	Experimental	10,63	2,656
	Controlo	9,18	2,493
Nota matemática 1º período	Experimental	2,47	0,640
	Controlo	3,09	0,701
Nota matemática 2º período	Experimental	2,60	0,507
	Controlo	2,64	0,505
Nota português 1º período	Experimental	2,73	0,458
	Controlo	2,91	0,539
Nota português 2º período	Experimental	2,53	0,516
	Controlo	2,73	0,786



Tabela 9

Resultados do teste t entre os grupos experimental e de controlo

Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
Autoestima global pré-teste	-1,513	0,143
Autoestima global pós-teste	-3,348	0,003*
Criatividade global pré-teste	0,330	0,744
Criatividade global pós-teste	1,412	0,171
Nota matemática 1º período	-2,362	0,027*
Nota matemática 2º período	-0,181	0,858
Nota português 1º período	-0,897	0,378
Nota português 2º período	-0,760	0,455

* $p < 0,05$

Através da análise da Tabela 9 verifica-se que os valores significativos ocorrem nas variáveis: autoestima global pós-teste e nota matemática 1º período, sendo que na primeira variável o grupo de controlo revelou valores superiores de média comparativamente ao grupo experimental, verificando-se a mesma situação relativamente à segunda variável, ou seja o grupo de controlo apresenta valores mais elevados do que o grupo experimental, verificável na Tabela 8.

Experimental versus comparativo.

Seguidamente, na Tabela 10 encontram-se os resultados referentes à média e desvio padrão para os grupos experimental e comparativo. No que concerne aos resultados do teste *t* e os níveis de significância dos mesmos, podem ser verificados na Tabela 11.

Tabela 10

Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental e comparativo

Variáveis	Grupo	Média	Desvio padrão
Autoestima global pré teste	Experimental	40,53	9,226
	Comparativo	48,26	6,632
Autoestima global pós teste	Experimental	39,80	8,419
	Comparativo	48,74	7,408
Criatividade global pré teste	Experimental	8,70	2,569
	Comparativo	9,53	2,786
Criatividade global pós teste	Experimental	10,63	2,656
	Comparativo	10,66	2,192
Nota matemática 1º período	Experimental	2,47	0,640
	Comparativo	3,05	0,705
Nota matemática 2º período	Experimental	2,60	0,507
	Comparativo	3,05	0,705
Nota português 1º período	Experimental	2,73	0,458
	Comparativo	3,32	0,671
Nota português 2º período	Experimental	2,53	0,516
	Comparativo	3,42	0,692

Tabela 11

Resultados do teste t entre os grupos experimental e comparativo

Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
Autoestima global pré-teste	-2,843	0,008*
Autoestima global pós-teste	-3,289	0,002*
Criatividade global pré-teste	-,888	0,381
Criatividade global pós-teste	-,030	0,977
Nota matemática 1º período	-2,505	0,018*
Nota matemática 2º período	-2,093	0,044*
Nota português 1º período	-2,871	0,007*
Nota português 2º período	-4,135	0,000*

* $p < 0,05$

Analisando a Tabela 11 constatamos que as variáveis que apresentam resultados significativos são autoestima global pré-teste, autoestima global pós-teste, nota matemática 1º período, nota matemática 2º período, nota português 1º período e nota português 2º período. Quanto à autoestima global durante o pré-teste o grupo experimental apresenta resultados mais baixos de média do que o grupo comparativo, verificando-se a mesma situação na variável autoestima global pós-teste. Relativamente às variáveis nota matemática 1º período, nota matemática 2º período, nota português 1º período e nota português 2º período, o grupo comparativo manifesta igualmente valores superiores ao grupo experimental, como se confere na Tabela 10.

Diferenças intra-grupos.

No sentido de verificar a existência ou não de resultados significativos no pré e pós-teste, para os diferentes grupos em estudo: experimental, controlo e comparativo, apresentam-se na Tabela 12 os respetivos valores de média e desvio padrão e nas Tabelas 13, 14 e 15, respetivamente, os resultados do teste t para os três grupos em estudo.

Tabela 12

Resultados de média e desvio padrão entre os grupos experimental, de controlo e comparativo

Grupo	Pares de Variáveis	Média	Desvio Padrão		
Experimental	1	Autoestima global pré-teste	40,53	9,226	
		Autoestima global pós-teste	39,80	8,419	
	2	Criatividade global pré-teste	8,70	2,569	
		Criatividade global pós-teste	10,63	2,656	
	3	Nota matemática 1º período	2,47	0,640	
		Nota matemática 2º período	2,60	0,507	
	4	Nota português 1º período	2,73	0,458	
		Nota português 2º período	2,53	0,516	
	Controlo	1	Autoestima global pré-teste	45,73	7,773
			Autoestima global pós-teste	50,55	7,594
		2	Criatividade global pré-teste	8,36	2,570
			Criatividade global pós-teste	9,18	2,493
3		Nota matemática 1º período	3,09	0,701	
		Nota matemática 2º período	2,64	0,505	
4		Nota português 1º período	2,91	0,539	
		Nota português 2º período	2,73	0,786	
Comparativo		1	Autoestima global pré-teste	48,26	6,632
			Autoestima global pós-teste	48,74	7,408
		2	Criatividade global pré-teste	9,53	2,786
			Criatividade global pós-teste	10,66	2,192
	3	Nota matemática 1º período	3,05	0,705	
		Nota matemática 2º período	3,05	0,705	
	4	Nota português 1º período	3,32	0,671	
		Nota português 2º período	3,42	0,692	

Tabela 13

Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo experimental

	Pares de Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
1	Autoestima global pré-teste	0,191	0,851
	Autoestima global pós-teste		
2	Criatividade global pré-teste	-4,090	0,001*
	Criatividade global pós-teste		
3	Nota matemática 1º período	-1,000	0,334
	Nota matemática 2º período		
4	Nota português 1º período	1,871	0,082
	Nota português 2º período		

* $p < 0,05$

De acordo com a tabela 13 verifica-se que para o grupo experimental existem diferenças significativas entre o pré e o pós-teste para a variável criatividade total, auferindo resultados superiores no pós-teste, como se pode comprovar na Tabela 12.

Tabela 14

Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo de controlo

	Pares de Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
1	Autoestima global pré-teste	-2,534	0,030*
	Autoestima global pós-teste		
2	Criatividade global pré-teste	-0,701	0,499
	Criatividade global pós-teste		
3	Nota matemática 1º período	2,887	0,016*
	Nota matemática 2º período		
4	Nota português 1º período	0,803	0,441
	Nota português 2º período		

* $p < 0,05$

De acordo com a Tabela 14 verifica-se que para o grupo controlo existem diferenças entre o pré e o pós-teste para as variáveis autoestima global e nota matemática. No caso da variável autoestima global, os resultados superiores dizem respeito ao pós-teste, enquanto no referente à variável nota matemática, o resultado mais elevado regista-se no pré-teste (Tabela 12).

Tabela 15

Resultados do teste t entre o pré-teste e o pós-teste: grupo comparativo

	Pares de Variáveis	Teste <i>t</i>	<i>P</i>
1	Autoestima global pré-teste Autoestima global pós-teste	-0,378	0,710
2	Criatividade global pré-teste Criatividade global pós-teste	-2,319	0,032*
3	Nota matemática 1º período Nota matemática 2º período	0,000	1,000
4	Nota português 1º período Nota português 2º período	-1,000	0,331

* $p < 0,05$

De acordo com a Tabela 15 verifica-se que para o grupo comparativo existem diferenças entre o pré e o pós-teste para a variável criatividade global, registando-se o valor mais elevado na avaliação relativa ao pós-teste, como se pode comprovar na Tabela 12.

Capítulo VI – Discussão e Conclusão

No pressuposto de procurar responder às questões colocadas neste estudo e, atendendo à revisão da literatura encontrada para tentar compreendê-las e explicá-las, torna-se fundamental analisar e interpretar os resultados advindos deste estudo. Desta forma, no que diz respeito aos resultados do acordo inter-observadores verificou-se que o valor do Kappa Cohen, ainda que não o mais desejado revelou-se minimamente aceitável para a utilização do instrumento de avaliação da variável criatividade de acordo com Viera e Garrett (2005). Porém, realçamos que aquando da análise dos resultados desta variável é necessário ter em consideração esta situação. A construção de um instrumento de base para avaliar o produto criativo surgiu da necessidade de utilização de um instrumento simples, que avaliando as características criativas que se pretendiam analisar, nomeadamente a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração, permitisse a sua aplicação por professores. No que concerne à análise da consistência interna do questionário de autoestima global este revelou-se bom de acordo com a literatura (Pestana & Gajairo, 2008).

Achou-se relevante verificar as correlações existentes entre as variáveis em estudo, criatividade, autoestima e rendimento escolar, no pré e no pós-teste. No pré-teste observaram-se correlações significativas entre a variável criatividade e as variáveis nota de matemática e português e entre as variáveis nota de matemática e nota de português. No pós-teste as correlações significativas verificaram-se entre as variáveis autoestima e nota de português; criatividade e nota de matemática e ainda entre as variáveis nota de matemática e nota de português. Assim constata-se uma mudança em algumas das correlações após a aplicação do programa.

Mais especificamente, discorrendo sobre os resultados obtidos com o Programa PCA (Promoção da Criatividade e Autoestima) verificou-se ao nível das diferenças inter-grupos relativamente à variável género, diferenças significativas para as variáveis criatividade global no pré-teste; nas notas de matemática, 1º e 2º período e nas notas de português também 1º e 2º período. Numa análise realizada à Tabela 2, referindo-se esta às médias e desvio padrão, verificou-se que o género feminino revelou valores de média superiores para todas as variáveis significativas. No caso da primeira variável, criatividade (pré-teste), verificámos que esta diferença é de cerca de dois valores, contudo, se olharmos aos resultados obtidos na variável criatividade pós-teste, ainda que não significativa, constatamos que o género masculino subiu aproximadamente dois valores, pelo que os

resultados de ambos os géneros nesta variável, após a aplicação do programa, assemelham-se. Estes resultados parecem significar a existência de ganhos para o género masculino com a sua participação no programa. Quanto à ligeira subida do género feminino colocamos a hipótese que poderá dever-se ao facto de no pré-teste este grupo já apresentar um nível mais elevado de criatividade, pelo que os ganhos obtidos não foram tão evidentes como os do género masculino. Este facto poderá ser sugestivo da existência de um teto de criatividade. A superioridade inicial do género feminino no que respeita aos níveis de criatividade parece contrariar algumas investigações que identificaram uma superioridade, na mesma variável, para o género masculino (Filho & Alencar, 2003). No entanto, a análise dos resultados finais orienta-nos para uma aproximação dos níveis de criatividade, não sendo possível afirmar a existência de diferenças significativas entre os níveis de criatividade de ambos os géneros, indo de encontro aos resultados de vários estudos recentes, realizados sobretudo em Portugal, (Almeida, Nogueira, & Bahia, in press; Almeida & Nogueira, 2008; Frango, 2010; Santos, 2010).

Ao nível do rendimento escolar, numa análise qualitativa da turma, esta diferença significativa justifica-se pelo facto do género feminino apresentar maior empenho e motivação no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados referentes à autoestima, ainda que não significativos, evidenciam pequenos ganhos aquando da comparação de ambos os géneros, do pré com o pós-teste, o que poderá sugerir que estes ganhos advieram da aplicação do programa.

Relativamente à variável grupo etário observou-se que os resultados significativos recaíram sobre as variáveis autoestima global pós-teste e as notas de matemática e português no 1º e 2º período. Analisando de forma mais minuciosa a variável autoestima verifica-se uma diferença de cerca de cinco valores entre as crianças com idades até aos 13 e entre aquelas com idade igual ou superior a 13 anos, recaindo os valores mais elevados sobre os que têm até 13 anos. Tal diferença poderá ser explicada pelo facto de nestas idades se encontrarem no início da adolescência, como tal as mudanças físicas e psicológicas poderão estar a influir na forma como se auto percecionam. Ainda que não significativos, importa realçar os resultados obtidos na variável autoestima global no pré-teste e compará-los com os resultados no pós-teste, pois verificaram-se ganhos para ambos os grupos, com uma maior evidência para o grupo com idades até 13 anos. Analisando a variável da criatividade e comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste observam-se ligeiros ganhos para ambos os grupos, o que poderá evidenciar novamente ganhos pela participação no Programa PCA. Não se verificam, no entanto, diferenças

significativas entre os dois grupos quanto ao nível de criatividade, resultados concordantes com resultados de investigações que mediram o nível desta variável em diferentes faixas etárias (Almeida & Nogueira, 2008; Frango, 2010). No que diz respeito ao rendimento académico, o grupo de idades inferiores a 13 anos obteve sempre resultados de média superiores, existindo uma ligeira diminuição do valor na nota de matemática do 1º para o 2º período e um ligeiro aumento na nota de português. No caso dos alunos com idade igual ou superior a 13 anos o valor da variável nota de matemática manteve-se igual enquanto a nota de português diminuiu ligeiramente do 1º para o 2º período. Esta superioridade de notas dos alunos mais novos poderá indicar que estes se aplicam mais ou gozam de uma maior motivação nestas duas áreas de aprendizagem, enquanto os alunos mais velhos, encontrando-se num período mais avançado da adolescência, poderão direcionar os seus interesses para outras temáticas. Estes resultados podem encontrar-se associados aos resultados obtidos quanto ao nível de autoestima, superiores também no grupo com idades até 13 anos. Alguns estudos admitem a existência de correlações positivas entre o nível de autoestima e o sucesso escolar e o efeito que este tem sobre a primeira (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Calaça, 2011; Peixoto, 1998), salientando, contudo que a existência de outras variáveis nesta relação não possibilitam fazer afirmações a este respeito. Efetivamente, os presentes resultados, apesar de orientarem para essa possibilidade, uma vez que o grupo dos alunos que apresenta níveis superiores de autoestima apresenta também um melhor rendimento académico (nas áreas analisadas), não permitem afiançar tal relação causa-efeito. De referir que os resultados do estudo realizado por Gomes (2007) alude para níveis de autoestima mais elevados em alunos sem retenções, sendo que, apesar de os alunos com retenções serem capazes de manter uma autoestima elevada, a confiança nas suas capacidades pessoais é afetada quando experienciam o fracasso.

Uma análise dos resultados obtidos entre o grupo experimental e o grupo de controlo permite verificar que apenas duas variáveis demonstraram valores significativos, a autoestima global durante o pós-teste e as notas de matemática do 1º período. Concentrando-nos na primeira variável observa-se uma clara diferença entre o grupo experimental e o de controlo com evidente destaque para este último, com cerca de dez valores superiores ao grupo experimental. Importa ainda mencionar que a variável autoestima global, durante o pré-teste, também indicou uma superioridade do grupo de controlo, ainda que não significativa, com uma diferença de cerca de 5 valores entre ambos. Aparentemente o programa não surtiu os efeitos desejados ao nível da autoestima.

No geral, ainda que ambos os grupos sejam constituídos por alunos de PCA, detentores de determinadas características, numa análise qualitativa, é de referir que os alunos do grupo experimental são alunos com grandes dificuldades ao nível das relações interpessoais, desencadeando-se, inúmeras vezes, disputas e o uso de termos depreciativos entre eles, enquanto no grupo de controlo tal não se verificou, estabelecendo relações mais saudáveis, o que poderá ter afetado os resultados obtidos. Considera-se que poderia ser importante desenvolver no grupo experimental um programa dedicado somente ao desenvolvimento das relações interpessoais, de maior duração e contemplando também a autoestima.

Em relação à variável nota matemática 1º período os grupos apresentam diferenças significativas, registando o grupo de controlo valores de média mais elevados, evidenciando à partida um maior rendimento nesta área. Analisando a nota de matemática do 2º período, verificamos que deixaram de existir diferenças significativas entre os grupos. Através da análise da Tabela 8 verificamos que o grupo experimental revelou valores ligeiramente mais elevados no 2º período o que poderá ser indicador de ganhos advindos da participação no programa. Na variável nota de português não se verificaram diferenças significativas, revelando o grupo de controlo resultados sempre superiores, evidenciando um melhor rendimento nesta área. No respeitante à variável criatividade, embora não significativa, verificou-se sempre uma superioridade do grupo experimental em relação ao grupo de controlo, sendo esta diferença mais evidente após a aplicação do programa, o que poderá mais uma vez indicar ganhos com a sua aplicação.

Analisando as diferenças entre os grupos experimental e comparativo, verificamos que ocorreram diferenças significativas para as variáveis de autoestima global tanto no pré como no pós-teste, assim como nas variáveis nota de matemática e nota português do 1º e 2º período, evidenciando-se sempre uma clara superioridade do grupo comparativo em relação ao grupo experimental. Este facto justifica-se talvez pela constatação de que o grupo comparativo apresenta características distintas do grupo experimental visto ser uma turma de currículo regular, com rendimento escolar superior, facto que provavelmente influencia a sua autoestima. Não obstante, importa analisar a variável criatividade onde o grupo comparativo apresenta níveis superiores, ainda que não significativos, em relação ao experimental revelando-se, no entanto, essa diferença menos notória no pós-teste, existindo uma aproximação dos dois grupos.

No que concerne às diferenças intra-grupos, iniciando com a análise do grupo experimental, entre o pré e o pós-teste, ocorreram diferenças significativas apenas na variável criatividade sendo que, pela observação das médias, se verificam claros ganhos

após o término do programa, evidenciando efeitos satisfatórios provavelmente decorrentes da aplicação do mesmo. Estes resultados vão de encontro a algumas investigações recentes realizadas em Portugal e além fronteiras que evidenciam ganhos resultantes do treino efetuado em programas de desenvolvimento da criatividade (Bahia & Trindade, 2010; Miranda & Almeida, 2008).

Numa avaliação qualitativa, o grupo revelou, após uma “desconfiança” inicial da forma e diferença das atividades, um interesse e empenho crescente no decorrer das sessões, traduzindo-se numa participação ativa nas mesmas e na vontade de prolongar as atividades para além do tempo estipulado.

Analisando ainda os resultados não significativos verificámos que no caso da autoestima global se registou uma ligeira diminuição dos resultados, aspeto que não é positivo, tendo em vista que a sua promoção era um dos objetivos do programa. Tal como já referimos anteriormente acreditamos que este facto poderá dever-se às relações conflituosas existentes entre os elementos deste grupo, inflamadas pelo próprio percurso individual e por se revelarem indivíduos com opiniões muito próprias e marcadas. Na variável nota de matemática verificaram-se ligeiras melhorias nos resultados do 2º período. Consideramos este facto muito interessante porque, confrontando este resultado com os constructos em análise, especificamente autoestima e criatividade, constatamos que algumas das atividades desenvolvidas nas sessões criativas envolveram objetivos orientados para a resolução de problemas e elaboração de ideias e hipóteses, aspetos relevantes no âmbito da matemática, podendo aludir a uma relação entre criatividade e rendimento escolar, visto ter existido também um aumento nos níveis de criatividade dos alunos. Esta relação foi verificada já aquando das correlações encontradas nos dois momentos de avaliação realizados. Inversamente, a nota de português baixou ligeiramente no 2º período o que pode denunciar uma falta de empenho ou de hábitos de estudo e leitura, comportamentos muito característicos deste grupo de alunos. Os referidos resultados apontam assim, não só para a já mencionada possibilidade de treinamento da criatividade, defendida por vários autores, bem como para a presença da criatividade em alunos com Dificuldades de Aprendizagem, indo ao encontro de resultados obtidos em diversos estudos recentes (Dias, Enumo, & Azevedo, 2004; Dias & Enumo, 2006; Nakano, 2012; Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira, & Pereira, 2010) que investigaram estas questões. Contrariamente aos referidos estudos que apontam para uma relação da criatividade com o rendimento académico, os resultados não significativos do presente estudo não permitem fazer tal afirmação, dando apenas indicações nesse sentido, pela melhoria nos resultados na

disciplina de matemática. Os autores supracitados mencionam ainda a relação moderada entre criatividade e inteligência, mencionando a presença da capacidade criativa em qualquer nível de inteligência, condição não passível de ser mensurada no presente estudo, mas numa análise mais qualitativa, aquando da verificação da avaliação do produto criativo, constatou-se que alunos do grupo experimental, diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, obtiveram, após a aplicação do programa, resultados similares aos do grupo comparativo.

Quanto ao grupo de controlo, os resultados significativos recaíram sobre as variáveis autoestima e nota de matemática. Na primeira variável, o grupo revelou ganhos que podem dever-se ao desenvolvimento de melhores relações interpessoais, logo menos conflituosas entre os seus elementos, contrariamente ao verificado no grupo experimental. Na segunda variável, nota de matemática, os resultados baixaram. Se tivermos em consideração a justificação dada anteriormente para o grupo experimental relativamente à mesma, poderemos atribuir estes resultados ao facto destes alunos não terem beneficiado do Programa PCA e conseqüentemente, dos efeitos positivos que o treino da variável criatividade poderá eventualmente ter surtido nas notas de matemática, como ocorreu no grupo anterior. Ainda que no grupo de controlo se tenha verificado um ligeiro aumento dos valores referentes à variável criatividade, esta diferença não se mostrou significativa, revelando-se de menor amplitude que a encontrada no grupo experimental para a mesma variável. Tal como aconteceu no grupo experimental observou-se um pequeno decréscimo na nota de português, podendo este facto ser justificado pelas mesmas razões do grupo anterior.

No que respeita ao grupo comparativo o único resultado significativo verificou-se na variável criatividade global, patenteando ganhos ainda que em menor grau que no grupo experimental, apesar de ser uma turma sem dificuldades de aprendizagem, o que poderá evidenciar, mais uma vez efeitos positivos do programa no grupo experimental. Nas restantes variáveis os resultados mantiveram-se ou subiram ligeiramente, não existindo porém diferenças significativas.

Globalmente, comparando os três grupos apurámos que, no que concerne à variável autoestima, o grupo experimental foi o único que baixou ligeiramente os seus resultados no pós-teste, o que poderá evidenciar a necessidade de um trabalho mais vigoroso com estes alunos devido talvez às suas especificidades comportamentais. No caso da variável criatividade observou-se um aumento em todos os grupos, sendo que o de maior expressão

se verificou no grupo experimental, evidenciando que as sessões desenvolvidas poderão ter atuado nestes resultados.

No que se refere ao rendimento escolar, as notas de matemática apresentaram-se inconsistentes entre os três grupos, tendo sido o grupo experimental o único em que as notas subiram, parecendo assim ser possível admitir uma certa relação entre a variável criatividade e rendimento escolar. Na variável nota de português nos grupos experimental e de controlo registou-se uma ligeira diminuição dos valores, enquanto o grupo comparativo obteve um ligeiro aumento. Assim constatamos que o programa não terá tido efeito ao nível da variável nota de português, talvez porque não continha atividades especificamente direcionadas nessa vertente. Este facto aponta também para dificuldades evidenciadas nesta área, tanto do grupo de controlo como do experimental, inclusive nos métodos de estudo e hábitos de leitura, fundamentais para o sucesso nesta disciplina. O grupo comparativo não revela muitas dificuldades nestas áreas.

Nesta comparação entre os três grupos, coloca-se ainda outra hipótese, nomeadamente o facto de todos terem os mesmos docentes nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, disciplinas que enfatizam grandemente no seu plano curricular a criatividade, podendo apresentar-se como justificação para os ganhos nesta variável nos três grupos. Por outro lado, nas disciplinas de português e matemática, todos os grupos têm docentes diferentes, o que poderá ser preditivo das inconsistências dos resultados encontrados.

Relativamente às limitações encontradas durante a realização do estudo, é importante referir a necessidade de se construir um instrumento de raiz para a avaliação da criatividade, mais especificamente do produto criativo. Apesar da sua preponderância para este estudo, não existem estudos com os quais seja possível comparar os seus resultados ao nível de consistência interna. Neste sentido, o facto de termos um fraco acordo inter-observadores afigurou-se como uma limitação, acreditando que um aumento da amostra seria decisivo na obtenção de um maior acordo. Consideramos igualmente o tamanho reduzido da amostra como uma limitação, ainda que tenhamos a consciência de que estudos desta natureza, com a aplicação prática de atividades em contexto sala de aula, são um desafio audacioso pelo extenso plano curricular a concretizar e reduzido tempo facultado para tal. Pelo que consideramos a amostra, apesar de aparentemente pequena, de dimensão aceitável para o tipo de estudo. Por outro lado, o conhecimento limitado do software estatístico utilizado impossibilitou uma análise mais profunda dos dados.

No que se refere à aplicação propriamente dita do programa, o facto de termos apenas quatro sessões para o desenvolvimento de cada um dos constructos em estudo, criatividade e autoestima, apresentou-se também como uma limitação, imposta pelos constrangimentos curriculares já acima expostos. O facto do grupo experimental manifestar grandes problemáticas comportamentais, sociais e motivacionais assim como a falta de assiduidade, a transferência de alguns alunos no 2º período e ainda o facto de as sessões colidirem com uma mudança de sala, sem intervalo sendo necessário um compasso de espera para que se conseguisse uma maior concentração por parte dos alunos, poderá ter influenciado os resultados obtidos.

Para futuras investigações sugere-se um aumento da amostra e do número de observadores numa tentativa de melhorar o acordo inter-observadores com o intuito de aumentar a fidelidade do instrumento. Sugere-se ainda uma nova aplicação do programa mas com um aumento do número de sessões e da sua duração ou uma divisão em dois programas distintos, direcionando um para a criatividade e outro para a autoestima, pois acredita-se na real importância destes constructos. Aconselha-se a aplicação deste programa em diferentes níveis de ensino, nomeadamente no 1º e 3º ciclos, tendo em vista analisar e comparar resultados e ainda intensificar os estudos acerca da relação entre criatividade e rendimento escolar pois encontramos uma relação muito ténue entre a primeira e a nota de matemática, mas que acreditamos ser preditiva da existência de uma relação que deve ser investigada, em proveito dos constructos, sendo importante realizar estudos nesta vertente.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V., Santos, E. R., Leitão, L. M., Paixão, M. P., & Fernandes, I. V. (1983). Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 143-170.
- Alcântara, J. A. (2000). *Como educar a auto-estima. Métodos. Estratégias. Actividades. Directrizes Adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.
- Alencar, E. M. L. S. (1975). Efeitos de um programa de criatividade em alunos de 4ª e 5ª séries. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 27, 3-15.
- Alencar, E. M. L. S. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 13-16.
- Alencar, E. M. L. S. (1996, outubro). *A educação para a Criatividade*. Comunicação apresentada ao Congresso Internacional de Sobredotação – Problemática Socio-Educativa, Maia.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (1998). Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. *Cadernos de Psicologia*, 4(1), 113-122.
- Alencar, E. M. L. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal. Desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 123-132.
- Alencar, E. M. L. S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-95.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (1987). Avaliação de um programa de criatividade por professores do ensino de primeiro grau. *Fórum Educacional*, 11, 51-63.

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 63-69.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 105-110.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Rodrigues, A. M. (1990). Avaliação a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino de primeiro grau. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 1(7), 79-97.
- Almeida, L. & Nogueira, S. I. (2008, outubro). *Criatividade e Propensão para Inovar em Organizações Portuguesas*. Comunicação apresentada na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.
- Almeida, L. S., & Campos, B. P. (1986). Validade Preditiva Dos Testes de Raciocínio Diferencial. *Cadernos de Consulta Pedagógica*, 2, 105-118.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento acadêmico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(IX), 277-289.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). *Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Nogueira, S. I., & Bahia, S. (in press). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation and Portuguese Studies*. In D. Chadee & A. Kostic. *Research in Social Psychology*.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents. *Educational Psychology*, 2(1), 51-62.

- Amabile, T. M. (1983). *The social Psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, XX(2), 69-93.
- Azevedo, A. S. (2005). *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93.
- Bahia, S. (2008). Promoção de ethos criativo. Em M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp.229-252). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Ed). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2010). (Re)conquistar talentos na adolescência: uma experiência nas artes visuais. *Sobredotação*, 11, 51-62.
- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Apport.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 108-109.
- Bernardo, C. A. (2008). *As relações interpessoais da criança sobredotada*. Trabalho Final de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Besemer, S. P., & Treffinger, D. (1981). Analysis of Creative products: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.
- Bettencourt, A. M., & Pinto, J. (2009). A Acção da Escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. *Noesis*, 78, 26-31.
- Calaja, N. (2011). *Sucesso Académico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira, Madeira.

- Candeias, A. A. (2008). Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Carvalho, O., & Alencar, E. M. L. S. (2004). Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de geografia. *Psico*, 2(35), 213-221.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, 11, 89-98.
- Collins, M., & Amabile, T. (2009). Motivation and Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica/Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Um estudo da criatividade em alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Azevedo Jr., R. R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437.
- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar. *Psicologia*, XII (1), 101-113.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Fernandes, A. S. (1991). "O Insucesso Escolar" in A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, (pp.187-232). Edições ASA/ Clube do Professor. Rio Tinto.
- Filho, P. G. S., & Alencar, E. M. L. S. (2003). Habilidades de pensamento criativo em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20(3), 23-35.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.

- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In A. Virgolim (Org.), *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 145-157). Brasília: EdUnB.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (1992a). Medidas de criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(8), 319-326.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (1992b). Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 09-38.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (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. L. S. (2008). Características psicológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. *Avaliação psicológica*, 7(1), 35-44.
- Fontaine, A.M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (1991). Concepções de Escola Na Reforma Educativa. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 31-51). Porto: Afrontamento.
- Frango, P. C. B. (2010). *Caracterização dos níveis de Criatividade numa amostra de alunos Surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Garcês, S. (2011). *Escala de Estilos de Pensar e Criar – Adaptação e Validação à População Portuguesa* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.
- Garcês, S. (2013). *A Multidimensionalidade da Criatividade: A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.
- Garcês, S., Pocinho, M. & Jesus, S. (2012). Inventário de Comportamentos Criativos: Estudo Preliminar de Validação. Em L. Almeida, B. Silva, & A. Franco (Eds.), II Seminário Internacional “*Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*” (pp.122-127). Universidade do Minho, Braga.

- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Imaginário, S., & Wechsler, S. (2013). *Validação da Escala de Personalidade Criativa: estudo psicométrico*. Manuscrito submetido para publicação.
- Garcês, S., Pocinho, M., Wechsler, S., & Jesus, S. (2013). *Estilos de Pensar e Criar na Região Autónoma da Madeira*. Manuscrito submetido para publicação.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gomes, M. A. V. M. M. (2007). *Auto-conceito /auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Henriques, E. (2000). *Padrão de Desenvolvimento da motivação/ intrínseca em estudantes do 6º e 9º ano de escolaridade: relação com o auto- conceito*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- House, J. D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self concept. *Journal of Social Psychology*, 140(2), 261-263.
- Isaksen, S., Puccio, G., & Treffinger, D. (1993). An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behavior*, 27(3), 149-170.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Retirado de <http://ia600401.us.archive.org/6/items/theprinciplesofp01jameuoft/theprinciplesofp01jameuoft.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo , Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro. Retirado de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Retirado de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: ArtMed.

- Mackinnon, D.W. (1978). *In search of human effectiveness: identifying and developing creativity*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation.
- Martínez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- Martins, V. M. (2004). A Qualidade da Criatividade como mais valia para a Educação. *Millenium—Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 29, 295-312.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, D. R., & Fleith, D. S. (2006). Criatividade e Clima Criativo entre Alunos de Escolas Abertas, Intermediárias e Tradicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 109-120.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008). Estimular a criatividade: o programa de enriquecimento escolar “Odisseia”. Em M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilíbrios.
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensino Básico e Secundário. Em M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (157-196). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.
- Nakano, T. C. (2011). Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 311-322.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e Inteligência em Crianças: Habilidades Relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 149-159.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006). O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. *Boletim de Psicologia*, 56(125), 205-219.
- Nogueira, S. M., & Pereira, M. (2008). Estratégias promotoras da criatividade. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp. 253-278). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M. L. S. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

- Oliveira, J. H. B., & Oliveira, A. M. B. (1996). *Psicologia da educação escolar I. Aluno e Aprendizagem*. (pp. 203-223). Coimbra: Almedina.
- Oliveira, Z. M. F. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 27(1), 83-92.
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306.
- Peixoto, F. (1998). Auto-Conceito, Auto-estima e Resultados escolares: a influência da repetência no auto-conceito e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.51-69). Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas relacionais em Contexto escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 633-640). Braga: Apport.
- Pereira, M., & Almeida, L. S. (2010). Predição do rendimento académico no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18(1), 239-249.
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp.163-176). Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gajeiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de Validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 165-173.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2(1), 103-116.
- Saleiro, F. M. D. (2004). *Objetivos Motivacionais e Rendimento Escolar. Relação com a Auto-estima, o Auto-conceito e a Qualidade da Relação Familiar em Alunos do*

- 12º Ano de Escolaridade. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Santos, M. C. (2010). *Criatividade e Autoconceito. Um estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV, pp. 101-113). Braga: APPORT.
- Sartori, V., & Fialho, F. A. P. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Manuscrito não publicado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, 14*, 111-121.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, Resultados escolares e Indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 2*, 267-276.
- Silva, A. P. B. M. (2010). *Caracterização dos Níveis de Criatividade em Crianças do Pré-Escolar e do 2º ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Soares, I. F. C. (2010). *Problemas Emocionais na Adolescência e a sua Relação com o Desempenho Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sternberg, R. J. (1991). *Creating creative thinkers*. Conference do XVI International School Psychology Colloquium. Universidade do Minho, Braga.
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychological Association, 56*(4), 360-362.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal, 18*(1), 87- 98.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Téllez, M. N. B., & Bargados, M. G. (2006, junho). A criatividade e seu valor educativo. *Revista E-Curriculum*, 1(2). Retirado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3125/2063>
- Veiga, F. (1995). *Transgressão Escolar e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (1999). *Toc, toc... plim, plim: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Wechsler, S. M. (1987). Efeitos do treinamento de criatividade em crianças bem-dotadas e regulares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(4), 95-110.
- Wechsler, S. M. (1995). O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e limitações. *Estudos de Psicologia*, 12(1), 81-86.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-99.
- Wechsler, S. M. (1999). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. In Wechsler S. M., & Guzzo R.S. (Org.) *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. *Revista Portuguesa de Psicologia: teoria, investigação e prática*, 6(1), 215-227.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a Avaliação da Criatividade: Perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 103-115). Campinas: Impressão Digital do Brasil.
- Wechsler, S. M., Nunes, M., Schelini, P., Ferreira, A., & Pereira, D. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 243-250.

Anexos

Anexo1: Escala de Avaliação do Produto Criativo

O conceito de criatividade tem várias concepções acerca da sua origem. A abordagem cognitivista, realizada por Guilford (1967), e que foi de grande importância para o estudo da mente humana, propôs o estudo da inteligência em três perspectivas: operações, conteúdos e produtos. A criatividade situava-se no campo das operações, mais especificamente na produção divergente, ou seja, a capacidade de, a partir da informação dada, formular diversas soluções para o problema. O autor preconizou a avaliação deste tipo de pensamento em 4 dimensões: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (Alencar, 1986; Wechsler 1998).

Fluência é “definida como a capacidade de gerar grande número de ideias” (Wechsler, 2008, p.31). É a “quantidade de ideias” (Wechsler & Guzzo, 1999, p.130).

Flexibilidade “segundo Guilford, significa a mudança no significado ou a interpretação de algo”. Pode ser espontânea, quando “ocorre uma mudança na direccionalidade do pensamento sem nenhuma restrição. Ex: escreva de quantas maneiras eu posso agrupar os alunos na sala de aula” ou adaptativa, quando ocorre uma “mudança na direccionalidade do pensamento para resolver um problema específico. Ex: dada uma série de frases sem sentido, encontre as palavras que possam fazer uma única frase, com sentido” (Wechsler, 2008, p.31). Diz respeito às “categorias diferentes de ideias” (Wechsler & Guzzo, 1999, p.130).

A originalidade “relaciona-se com a produção de respostas que são diferentes ou incomuns” (Wechsler, 2008, p.31).

A elaboração, “na definição de Guilford, é a habilidade necessária para planejamento e organização. Ela significa o detalhamento para se conseguir obter um determinado produto ou se alcançar certo objetivo (Wechsler, 2008, p.31). Ou seja, é o “detalhamento de ideias” (Wechsler & Guzzo, 1999, p.130).

Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.

Wechsler, S. M. & Guzzo, R.S.L. (1999). *Avaliação Psicológica: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Avaliação do Produto Criativo

Código

--	--	--

Avalie o desenho, segundo cada dimensão descrita, utilizando a seguinte escala:

Nenhuma Fluência	Pouca Fluência	Fluência moderada	Muita Fluência
NF	PF	FM	MF
1	2	3	4

Nenhuma Flexibilidade	Pouca Flexibilidade	Flexibilidade Moderada	Muita Flexibilidade
NF	PF	FM	MF
1	2	3	4

Nenhuma Originalidade	Pouca Originalidade	Originalidade Moderada	Muita Originalidade
NF	PF	FM	MF
1	2	3	4

Nenhuma Elaboração	Pouca Elaboração	Elaboração Moderada	Muita Elaboração
NF	PF	FM	MF
1	2	3	4

Comentários:

--

Anexo 2: Questionário de Autoestima Global (Faria, 2000).

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

QUESTIONÁRIO DE AUTO-ESTIMA GLOBAL

Autor: M. Rosenberg
Adaptação: Luísa Faria (2000)

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

A	B	C	D	E	F
CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE

1	Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	A	B	C	D	E	F
2	Por vezes penso que nada valho.	A	B	C	D	E	F
3	Sinto que tenho um bom número de qualidades.	A	B	C	D	E	F
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	A	B	C	D	E	F
5	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	A	B	C	D	E	F
6	Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	A	B	C	D	E	F
7	Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	A	B	C	D	E	F
8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	A	B	C	D	E	F
9	Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	A	B	C	D	E	F
10	Adopto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	A	B	C	D	E	F

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

Autor: M. Rosenberg

Anexo 3: Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo

Universidade da Madeira
Centro de Competências em Artes e Humanidades

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, a apresentar na Universidade da Madeira, venho por este meio, solicitar autorização para recolher a amostra do referido estudo no vosso Estabelecimento de Ensino.

O Projeto subordina-se ao tema: “Criatividade, autoestima e rendimento escolar, no 2º ciclo do Ensino Básico” e tem como objetivo conhecer e compreender a relação entre estes três constructos.

Para alcançar tal propósito, necessito de contactar com os alunos do 2º ciclo do Ensino Básico a fim de recolher informações, nomeadamente desenhos, as avaliações do 2º período e proceder à aplicação de um questionário de autoestima. A recolha de dados implicará a utilização de uma aula de 45m da disciplina de Educação Visual ou Educação Tecnológica e uma, da mesma ou qualquer outra disciplina, para aplicação do questionário de autoestima. Este questionário será aplicado por uma pessoa com formação na área da Psicologia.

Desde já garanto que no final da investigação a escola beneficiará dos resultados do estudo.

De realçar que todos os dados recolhidos serão codificados, garantindo assim o anonimato e confidencialidade dos participantes, bem como do Estabelecimento de Ensino, que em momento algum serão identificados.

Agradeço veemente a atenção dispensada e estou disponível para prestar outras informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Respeitosos Cumprimentos

Funchal, 16 de outubro de 2012

Ana Sofia Gonçalves Oliveira

Anexo 4: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação da Turma Projeto

Universidade da Madeira
Centro de Competências em Artes e Humanidades

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Assunto: Autorização

Encontrando-me a desenvolver um Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, a apresentar na Universidade da Madeira, venho por este meio, informar que irei promover na turma do seu educando um “programa de desenvolvimento/treino da criatividade e autoestima”. Este programa consiste na realização de sessões onde se desenvolverão atividades com vista a desenvolver as competências de criatividade e autoestima, importantes para o sucesso escolar dos alunos. A eficácia do mesmo será medida por meio da recolha de registos gráficos, pela aplicação de um questionário de autoestima e pela recolha das notas avaliativas de final de período. Globalmente, o Projeto subordina-se ao tema: “Criatividade, autoestima e rendimento escolar, no 2º ciclo do Ensino Básico” e tem como objetivo conhecer e compreender a relação entre estes três constructos. Deste modo, solicito a sua autorização para a participação do seu educando neste projeto, que decorrerá na disciplina de Educação Tecnológica.

Desde já deixo a garantia de anonimato e confidencialidade dos alunos, bem como do Estabelecimento de Ensino, que em momento algum serão identificados.

Agradeço a atenção dispensada e manifesto a total disponibilidade para prestar mais informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Respeitosos Cumprimentos

Reconheço que os objetivos e procedimentos desta investigação me foram devidamente explicados. Compreendo que tenho o direito, em qualquer momento do estudo, a esclarecer qualquer dúvida ou questão, assim como desistir, caso seja minha vontade.

Desta forma, autorizo o meu educando _____ a participar nesta investigação.

Encarregado de Educação:

Funchal, ____ de _____ de 2012

Anexo 5: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação das Turmas Participantes

Universidade da Madeira

Centro de Competências em Artes e Humanidades

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Assunto: Autorização

Encontrando-me a desenvolver um Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, a apresentar na Universidade da Madeira, venho por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do seu educando neste projeto, que decorrerá na disciplina de Educação Tecnológica.

Globalmente, o Projeto subordina-se ao tema: “Criatividade, autoestima e rendimento escolar, no 2º ciclo do Ensino Básico” e tem como objetivo conhecer e compreender a relação entre estes três constructos. Para o efeito, terei necessidade de recolher um desenho do seu educando assim como a avaliação relativa ao 2º período e proceder à aplicação de um questionário de autoestima. O objetivo será medir a criatividade e autoestima, importantes para o sucesso escolar dos alunos.

Desde já deixo a garantia de anonimato e confidencialidade dos alunos, bem como do Estabelecimento de Ensino, que em momento algum serão identificados.

Agradeço a atenção dispensada e manifesto a total disponibilidade para prestar mais informações que V. Ex.^a considere pertinentes.

Respeitosos Cumprimentos

Reconheço que os objetivos e procedimentos desta investigação me foram devidamente explicados. Compreendo que tenho o direito, em qualquer momento do estudo, a esclarecer qualquer dúvida ou questão, assim como desistir, caso seja minha vontade.

Desta forma, autorizo o meu educando _____ a participar nesta investigação.

Encarregado de Educação: _____

Funchal, ____ de _____ de 2012

Anexo 6: Programa de intervenção

Sessão	Objetivos Gerais/Específicos	Atividades/Estratégias
1 Pré-teste	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Produto Criativo; • Aplicação do Questionário de Auto-estima Global (Faria, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e explicação do Questionário de Auto-estima Global. • Preenchimento do questionário pelos alunos. • Leitura de uma história, pedindo aos alunos que a representem graficamente.
2 Criatividade: “Um dia diferente”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a fluência de ideias; • Desenvolver a elaboração de ideias; • Desenvolver a flexibilidade de ideias; • Gerar ideias originais e que, ao mesmo tempo, respondam ao problema; • Desenvolver a imaginação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação das regras do exercício. • Colocação de um problema, onde será solicitada a participação de todos os alunos e anotadas as suas ideias, aleatoriamente, no quadro. • Cada aluno seleciona uma ideia e representa-a graficamente, justificando a sua opção, apelando-se ao debate.
3 Autoestima: “O rei dos elogios”	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar os aspetos positivos da personalidade dos outros; • Reconhecer e aceitar aspetos positivos da própria personalidade; • Expressar sentimentos positivos, de carinho 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos sentam-se em círculo e é distribuída uma fita a cada um. • Cada aluno irá nomear uma qualidade da pessoa que está ao seu lado, dá um nó na fita e coloca-a no seu pulso e no do colega. Este atribuirá de seguida uma qualidade àquele a seu lado e prenderá a fita à sua, decorrendo toda a atividade desta forma até ao último elemento.

	e afeto para com os outros elementos do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • A corrente de fitas será depois colada num cartaz ao qual os alunos irão atribuir um título. • Distribui-se uma cartolina a cada um, com o seu nome, para que escreva as qualidades que lhes foram atribuídas anteriormente.
4 Criatividade: “Eu consigo ver...”	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um estímulo visual para desenvolver a criatividade; • Explorar um estímulo visual para desenvolver a criatividade; • Desenvolver a imaginação; • Desenvolver a fantasia; • Promover a originalidade; • Desenvolver a flexibilidade de ideias; • Fomentar a análise gráfica e perceção da simbologia das cores; • Desenvolver a acuidade visual; • Treinar a destreza manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora mostra imagens da arte de Corcoise¹ explicando no que consiste tal técnica. • Distribui os trabalhos realizados na sessão de criatividade anterior e pede que, de forma concentrada e silenciosa, quando conseguirem ver alguma imagem na mancha de tinta a contornem, sob a mancha, com um marcador. • Posteriormente os alunos são convidados a escrever uma breve história inspirando-se na mancha de tinta. • É pedido aos alunos que mostrem o seu trabalho e leiam o texto que escreveram.

¹ Corcoise, nome pelo qual é conhecido L. Filipe dos Santos, artista português que emprega uma técnica original nas suas obras: delinea ilustrações tendo por base manchas de tinta de guache, similares às manchas de Rorschach (utilizadas em avaliação psicológica).

<p>5</p> <p>Autoestima:</p> <p>“O caldeirão mágico”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a valorização pessoal; • Ser capaz de fazer uma autoavaliação de si e dos seus valores; • Desenvolver a imaginação e fantasia. 	<ul style="list-style-type: none"> • É pedido aos alunos que concentrem o seu pensamento em alguém que, por algum motivo, seja importante na sua vida. • A professora diz então que no caldeirão mágico vão poder ver a pessoa mais importante da sua vida. • Um a um irão retirar o lenço que cobre o “caldeirão” e olhar para o seu interior. • São convidados a voltar ao seu lugar e preencher o cartão que lhes foi entregue no início da sessão. • É aberto um debate no qual os alunos se pronunciam acerca das conclusões a que chegaram.
<p>6</p> <p>Criatividade:</p> <p>“A árvore das ideias”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de ideias; • Estimular a originalidade de ideias; • Desenvolver a fantasia; • Desenvolver a imaginação; • Facilitar a espontaneidade e a comunicação interpessoal e de grupo; • Desenvolver a representação gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora dá uma palavra aos alunos - <i>árvore</i> – e desenha uma no quadro, pedindo que cada um enumere palavras relacionadas com a dada e com as sucessivas. • É distribuído um cartão a cada aluno e pedido que escolha uma das palavras que se encontram no quadro e a represente graficamente. • A professora recolhe os cartões e mostra um solicitando a um elemento do grupo que inicie uma história com base naquela imagem, pedindo a outro elemento que dê continuidade à história do colega.

<p>7</p> <p>Autoestima:</p> <p>“Tudo o que há em mim”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir a dificuldade de autoanálise; • Ser capaz de exprimir apreciações sobre si próprio e sobre os outros; • Fomentar a capacidade de aceitar as críticas dos outros e refletir sobre elas; • Desenvolver a destreza manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora explica a atividade, dizendo que o objetivo é construir um mobile. • Para receber as peças os alunos têm que enumerar qualidades/caraterísticas/capacidades/desejos/aspirações suas ou então defeitos. • No final do jogo, quando tiverem um número suficiente de peças, constroem o mobile. • Os alunos fazem uma leitura do seu trabalho e pintam-no.
<p>8</p> <p>Criatividade:</p> <p>“Desenhar é levar uma linha a passear”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um estímulo visual; • Estimular a fantasia e a imaginação; • Desenvolver a originalidade de ideias; • Desenvolver a elaboração de ideias; • Desenvolver o sentido estético; • Fomentar a análise gráfica; • Desenvolver a acuidade visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora, antecipadamente, cobre a mesa de cada aluno com papel de cenário. • Explica a atividade a desenvolver. • Utilizando um dedo, a professora desenha no papel de cada aluno uma linha. • Convida-os a criarem, individualmente, um desenho a partir da linha desenhada.
<p>9</p> <p>Autoestima:</p> <p>“Pensar positivo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que é a autoestima, como manejá-la, percebê-la, compreendê-la; • Incentivar à manutenção de uma autoestima positiva; • Receber estímulos de forma a pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terão que construir um cisne de origami, sob a orientação da professora. • Distribui tiras de papel com frases escritas e cada um cola a que lhe foi entregue no cisne. • Cada um lê a frase e o que entende dela, sua importância, se

	<p>positivo a respeito de si mesmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinar a destreza manual. 	<p>está relacionada consigo e em que medida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida colam o cisne no “cartaz do pensamento positivo” e escrevem, junto dele, uma frase positiva acerca de si.
<p>10 Pós-teste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Produto Criativo; • Aplicação do Questionário de Auto-estima Global (Faria, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> • É lido e explicado o Questionário de Auto-estima Global e os alunos respondem às questões. • A professora lê a história pedindo aos alunos que a representem graficamente.

Anexo 7: Grelha de Avaliação das Sessões

Nº	2ª			3ª			4ª			5ª			6ª			7ª			8ª			9ª		
1	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
2	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
3	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
4	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
5	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
6	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
7	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
8	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
9	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
10	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
11	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
12	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
13	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
14	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
15	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
16	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞

😊 - Gostei 😐 - Gostei mais ou menos 😞 - Não gostei

Anexo 8: História para a realização dos registos gráficos

O Fábio era um menino traquina que gostava muito de brincar, inventar coisas novas e ajudar os outros. Adorava animais e a natureza. Estava sempre a sonhar acordado, com coisas que não conhecia e era muito curioso. Um dia, de visita a casa dos avós, que viviam no campo, decidiu dar um passeio pelos montes. O dia estava de sol, os pássaros cantavam e o céu de um azul celestial com nuvens que mais pareciam algodão.

Depois de muito andar começou a subir um monte e ao chegar ao cimo avistou, lá em baixo, bem distante, uma árvore gigante. A árvore tinha ramos que mais pareciam grandes braços, quanto mais se ia aproximando maior ela ficava... Quando chegou perto tocou-lhe e sentiu como o tronco era forte, olhou para cima e a árvore parecia não ter fim. Curioso começou a subir a árvore, agarrando-se ao seu tronco. O calor do Sol quase o fez desistir mas o Fábio continuava, ansiando chegar ao seu topo. Trepou o tronco até chegar aos ramos, trepou os ramos, trepou, trepou, até estes deixarem de existir. Já estava tão distante da Terra que sentia a doçura das nuvens e já não conseguia ver a casa dos avós ou os montes... decidiu então continuar a subida pulando de nuvem em nuvem.

A certa altura começou a ouvir barulhos, sons que não conhecia e ficou ainda mais curioso. Seguiu-os e percebeu que vinham de um buraco que havia numa nuvem. Decidiu então entrar pelo buraco e ficou maravilhado quando chegou a uma terra onde tudo era diferente. As pessoas, as casas e tudo o resto era diferente da Terra. Os edifícios e as ruas eram estranhos, as pessoas vestiam-se, andavam, comiam e falavam de forma diferente. As cores eram luminosas e maravilhosas, tudo parecia perfeito e mágico como o Fábio sempre tinha imaginado nos seus sonhos...

1- Imagina que eras tu a subir a árvore mágica e descobrias esta nova terra. Como seria?

2- Dá um título à história.

Anexo 9: Questionário sociodemográfico

Código		
---------------	--	--

Questionário Sociodemográfico

Nome: _____

Ano _____

Turma _____

Idade _____

Já reprovaste algum ano?

Sim

Não

Se sim, quantas vezes já reprovaste? _____

Qual é a tua cor favorita? _____

Filiação:

Profissão:

Pai _____

Mãe _____

Idade: Pai _____ Mãe _____

Habilitações:

Pai _____ Mãe _____